





De la Contrarreforma Universitaria
Neoliberal a la resistencia
en América Latina

Universidad Autónoma de Zacatecas.
Zacatecas, Zac.
2008



Ma. Cristina Recéndez Guerrero
Jorge Lora Cam.

De la Contrarreforma Universitaria
Neoliberal a la resistencia
en América Latina

Universidad Autónoma de Zacatecas.

2007

Portada:

PRIMERA EDICION
2008

DISEÑO EDITORIAL.
Miguel Omar Muñoz

CORRECCION AL CUIDADO DE

Martha Paulina Hernández Bustos.

IMAGEN DE PORTADA.

Shijalí De los Santos.

© 2008. Ma. Cristina Recéndez & Jorge Lora Cam

D. R. DE LA PRESENTE EDICION.
Universidad Autónoma de Zacatecas.
Coordinación de Investigación y Posgrado
Carretera a la Bufa 5, Zona Centro,
98000, Zacatecas, México
invypos/uaz.edu.mx

ISBN

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

ÍNDICE

Introducción	11
I. Imperialismo y recolonización en la universidad latino-americana	23
Hegemonía y Colonialismo	24
Relaciones de poder imperial y formas de dominio hegemónico	26
Origen de las reformas universitarias	30
La promoción de la reforma universitaria neoliberal	35
Avances de la universidad tradicional, retroceso con la universidad neoliberal	36
El pensamiento único de la filosofía neoliberal	39
II. Imperialismo, integración de los circuitos de poder y educación como estrategia de recolonización	46
Circuitos de poder Internacional: Organismos Financieros de cooperación y asesoría	48
El Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y las universidades públicas en América Latina	50
Discurso educativo de los organismos financieros internacionales	53
Banco Interamericano de Desarrollo, “¿ <i>organismo de cooperación universitaria?</i> ”	57
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	58
Organismos Intergubernamentales de Asesoría UNESCO-CEPAL	61
Lineamientos de los OFI para la reforma de la educación superior	65
El Estado sus organismos e instituciones	69

Mecanismos para la consolidación del sistema de dominación educativa. El TLCAN, el ALCA y la Organización Mundial del Comercio (OMC)	73
Universidades de los países de América Latina: apoyo administrativo	76
Docentes / Investigadores y estudiantes	77
Ejes de articulación de las recomendaciones de los OFI con las políticas educativas	79
 III. Las políticas públicas: los OFI y la promoción de la reforma educativa en América Latina. Documentos y cumbres	 82
Filosofía educativa neoliberal impulsada por los OFI	83
Documentos Oficiales y Cumbres Internacionales: temática general la educación	85
Papel de los Organismos Financieros Internacionales	92
Programas de intercambio académico para contrarrestar la globalización educativa impulsada por los OFI	97
ALFA, Alßan y Erasmus Mundos en cooperación con América Latina	99
 IV. De la rebelde universidad tradicional a la sumisa universidad neoliberal	 104
Lo público y lo privado en la sociedad del conocimiento: el debate universitario latinoamericano	108
Chile, modelo educativo tradicional en el esquema neoliberal	111
Argentina Reforma para asegurar la calidad	116
Brasil y la reformulación de la educación	120
Perú y el drama de universidad y la investigación	122
Colombia: transferencias presupuestarias y competencias ciudadanas	124
Bolivia, un caso inédito: una autorreforma neoliberal	127
Una muestra: la UAGRM y la debacle académica	136
Contexto académico y social	
La universidad neoliberal mexicana, paradigma de la política de evaluación	143
	146

V. La universidad neoliberal mexicana y las políticas públicas de evaluación	
Evaluación internacional. Informe Coombs	153
La reseña de las políticas de la educación superior en México. (OCDE)	155
Evaluación Nacional. Autoevaluación institucional	159
CONACYT evaluación para crear el padrón nacional de postgrados (PNP)	163
Sistema Nacional de Investigadores	165
Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA)	168
Comité de Evaluación de la Educación Superior (CIEES - Revisión por pares)	173
Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL)	176
El Programa de Estímulos al Desempeño Académico	180
Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)	185
¿Qué son en realidad los PIFIS?	191
Recomendaciones externas del PIFI	194
Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEP)	194
Cuerpos académicos	195
	198
Reflexiones	203
Propuestas	208
Abreviaturas	212
Bibliografía	215



Es indispensable recuperar el sistema educativo nacional, para contar con el principal instrumento de educación formal, sin por ello menoscabar la responsabilidad pedagógica de todas las instituciones sociales. El modelo neoliberal desarticuló un sistema educativo que había costado un siglo construir.

Adriana Puiggrós, 2003

INTRODUCCIÓN

Presentamos algunas reflexiones de un trabajo exploratorio acerca de la relación entre educación y recolonización, con los riesgos que implica en la construcción de la subjetividad, autoconciencia y la resistencia. No somos catastrofistas, tampoco nihilistas, simplemente queremos desfetichizar la sociedad panóptica en la que vivimos, generalmente sin saberlo, a partir de cuestionar, desmitificar y descentrar críticamente los sistemas educativos y preceptos ideológicos impuestos y naturalizados, para recuperar el habla y la lucha a través de reconfiguraciones contrahegemónicas en los planos de la vida cotidiana, de la práctica y de la teoría.

En el marco generado por la aceleración de la mundialización del capitalismo y de la globalización, considerada como nueva fase capitalista y geoestrategia de poder global, en las dos últimas décadas del siglo pasado, los países de América Latina vivieron una serie de cambios y transformaciones en sus estructuras económicas, políticas, culturales y sociales. Estas décadas fueron el período en el que los Organismos Financieros Internacionales (OFI) formularon e instrumentaron un conjunto de reformas recolonizadoras que transformaron el contexto económico internacional y nacional, por consiguiente las funciones del Estado respecto a la sociedad. En términos generales se puede afirmar que en el ámbito internacional se impuso la filosofía del modelo neoliberal como pensamiento único, como teoría e ideología reaccionaria, como matriz de política eco-

nómica dominante, tanto dentro de cada país como entre países, es decir, se impusieron las tendencias actuales del capitalismo —en particular la hegemonía del capital financiero especulativo y de las transnacionales— como eje central del actual patrón imperialista del poder mundialmente dominante.

¿Porqué hablamos de pensamiento único? porque hay una convergencia de intereses de los distintos poderes que manejan este mundo que necesita ser justificada y su justificación se halla en el pensamiento único que está constituido por el pensamiento social política y académicamente aceptado.

El eje central de nuestro análisis es la cuestión de las contrarreformas educativas recolonizadoras y la crisis universitaria *de inadaptación a las necesidades sociales e ignorancia científica* que ya se evidencian con plena nitidez. En especial las transformaciones neoliberales implementadas en las universidades de la región en la última década del siglo pasado y lo que va del actual, que siendo tema central en el debate entre los especialistas, los administradores, los responsables de programas educativos, los investigadores de la educación, los docentes, etc., lamentablemente compromete a unos cuantos, incluyendo a los estudiantes, que en algunos procesos fueron los protagonistas del cambio y que ahora rehúsan ser los motores de una transformación radical. Muchos de los agentes que implementan la política no son conscientes del fenómeno creado, mientras la sociedad civil y los *adiestradores* sólo esperan que los jóvenes estudien y después puedan insertarse en el mercado laboral *éxitosamente*, lo que tampoco ocurre.

Como bien sabemos la universidad necesitaba de cambios, tantos como la sociedad, la economía, la política y la cultura; ya se habían implementado algunos, pero estos no satisfacían ni a la comunidad universitaria, ni a la sociedad. Y es que durante casi todo el siglo XX osciló entre la adaptación colonial y la resistencia, equilibrándose en lo primero. Con la globalización tenía que ser recolonizada como todas las otras esferas de la sociedad y someterse al mercado y a la competitividad. Y en eso estamos al finalizar la primera década del siglo XXI, sólo que ante el fracaso del neoliberalismo se hace evidente la naturaleza reaccionaria de la contrarreforma.

Con el establecimiento de las reformas ha quedado claro que, al menos las aplicadas en las dos últimas décadas, han conducido a resultados negativos, aún inciertos en sus particularidades y la pre-

tendida superación de las problemáticas educativas sigue operando en retroceso, pues se vienen haciendo a partir no de las necesidades del país correspondiente, sino como parte del programa económico neoliberal que ha sido implantado en toda la región a partir de los ochenta y del poder que poseen los OFI para determinar las políticas educativas de los países de América Latina.

Según un documento de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura y el Instituto Internacional para la Educación en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2003) se estableció que en la región de América Latina históricamente se han desarrollado tres modelos o estilos de reforma universitaria y sus respectivas crisis. Con variaciones en el tiempo, y bajo regímenes de gobiernos diferentes, la primera reforma ocurrió entre 1918 y fines de los sesenta, la segunda reforma se implementó iniciando la década de los setenta hasta fines de la década de los ochenta, y la tercera reforma inició desde 1989 y continúa hasta nuestros días, es la contrarreforma recolonizadora.

Desde una mirada desfundamentadora y de afirmación contra el poder, de liberación posible, de descubrimiento de potencialidades ante el sometimiento, de cuestionamiento de la fetichización, naturalización y mitificación de las reformas, en este ensayo analizamos el proceso mediante el que los OFI han promovido la transformación del sistema universitario de los países de América Latina, adelantamos que lo han hecho obedeciendo a los intereses de las transnacionales aplicando una reactualización de los viejos procesos coloniales de dominación, donde el saber y el conocimiento y por tanto, la universidad pública como su institución central, se ve como el espacio privilegiado para socializar el ideario representado por el modelo único de sociedad global que con el proyecto neoliberal se viene implantando; en ese sentido, las políticas educativas neoliberales se imponen entre los distintos actores al interior de las universidades vía reformas educativas, para estandarizar los conocimientos de acuerdo con el pensamiento único del paradigma neoliberal, un saber tecnificado y mercantilizado.

Es importante advertir que los administradores de las universidades han aplicado las políticas educativas neoliberales para transformarlas radicalmente, incluyendo la subversión de las tareas clásicas y básicas de docencia, investigación y difusión de la cultura. Incipientes redes de adiestramiento virtual vía tele-educación y tele-

información, el comercio de los postgrados e inclusive el gasto en educación y la correspondiente elitización, alimentan la fantasía de percibir que ese es el saber mismo, agregado de nuevos ingredientes sociales que potencian esas creencias: la exclusión y procesos de selección tomados de modelos norteamericanos. Se articula así una cultura académica individualista y comercial cuyo eje es el adiestramiento acompañado de conceptos tales como productividad, competitividad, calidad, excelencia y evaluación, que estimulan el egoísmo, atentando contra la colaboración académica y el trabajo colectivo, afectando directamente a la construcción de conocimientos científicos y tecnológicos y las posibilidades de innovación aplicada.

Además, estas políticas señalan claramente que el dispositivo central de poder es el factor económico, por tanto, se pretende que los sistemas universitarios lleguen a estar determinados por las fuerzas del mercado y sean controlados tecnocráticamente, degradando la educación a niveles de conocimiento subprimarios en la ciencia, la técnica y la cultura, bajo éstos parámetros la investigación y el desarrollo teórico casi han desaparecido, siendo reemplazados por el aprendizaje de tecnologías.

En Ciencias Sociales fue desplazada la Economía Política y se impuso la nueva Macroeconomía Clásica, la teoría del actor racional colonizó otras disciplinas; en Ciencias Políticas los estudios sobre las luchas revolucionarias en la región latinoamericana fueron dejadas a un lado para dar paso a los de la transición democrática, gobernabilidad y resolución de conflictos; en Sociología los desarrollos teóricos acerca de la dependencia y las relaciones histórico-estructurales sufrieron el abandono para seguir las modas sobre la microsociología cuantitativa para las organizaciones no gubernamentales (ONGs), la pobreza y la identidad; en Historia ha dominado la pequeña historia; en Psicología se impuso el Conductismo y la Psicología Cognitiva empresarial, las inteligencias múltiples, la depresión y el déficit de atención.

En países como México, Chile, Argentina, Brasil, Perú, Colombia y Bolivia, la educación se ha convertido en una preparación para la sumisión a las fuerzas dominantes, para la inserción laboral en las transnacionales; sin olvidar las transformaciones laborales de los docentes orientados a la producción de papeles en detrimento del desarrollo y consolidación de la profesionalización de calidad. El neoliberalismo es más que un proyecto económico, ya que el entramado

ideológico, cultural, educativo y del trabajo también se transforman. La distinción entre un académico de derecha y otro de izquierda ha perdido actualidad, la línea divisoria ha sido borrada, desde las dos posiciones se habla el mismo lenguaje. Los intelectuales han sido incorporados en la nómina de asesores y de las instituciones privadas y no conformes con ello han ido tras los beneficios que ofrecen el Estado, los organismos multilaterales, las trasnacionales y las grandes empresas. Las fundaciones de estas empresas dirigen y controlan la producción cultural y la difusión del conocimiento. Juntos van implementando la contrarrevolución en la educación superior.

En el corto plazo las universidades se van transformando en centros de productividad y de formación de técnicos, mercantilizando la ciencia y la cultura. Los docentes se fragmentan, se dividen de acuerdo a jerarquías creadas por el poder. Los funcionarios han sido los grandes beneficiarios y los docentes de tiempo completo se convirtieron en sus tributarios, los horas-clase son manipulados en espera de un tiempo completo. sombrío panorama. Los salarios dejaron de ser el centro de la lucha y ahora todos entran al circuito de la productividad persiguiendo los *estímulos* que reemplazan al salario, como elemento reproductor de la fuerza de trabajo.

El académico y el científico son el objeto a comprar o a destruir y se han establecido en la gramática de la sumisión. La irresponsabilidad social, el sometimiento y el egocentrismo del académico se han profundizado, frente a esto, sólo los movimientos sociales y las fuerzas populares junto a la comunidad universitaria justa y honesta, tienen la capacidad de imponer un cambio profundo. Ya que solamente de modo colectivo podremos reencauzar la transformación de la universidad.

Como muy bien lo señala Marcela Mollis la universidad es una instancia de producción, control y legitimación en tensión entre lo delegado ahora por la sociedad, el Estado y el mercado y sus tradicionales funciones de producción, transmisión y difusión del saber. Cuando crece el pensamiento crítico dicha tensión provoca resistencias. La universidad se ha parametrizado, allí se han instalado estructuras y medidas objetivas y subjetivas que se han acomodado a las circunstancias y han vuelto a los sujetos entes inertes, perezosos, conformistas que consideran el pensamiento como un acto cognitivo y no como un acto de resistencia cultural. Profesores y estudiantes no se han colocado frente a la globalización, sino que han obedecido

y han puesto énfasis en la información, en la técnica y en las especialidades. El hombre y su cerebro se ha minimizado con la colaboración de académicos y científicos.

La educación superior se ha norteamericanizado, ahora entrena recursos humanos para el trabajo en un mercado diversificado de instituciones. Las reformas han hecho las currículas polivalentes y flexibles. Los saberes universitarios se han desnaturalizado para convertirlos en conocimientos mercantilizados y la universidad se ha ido transformando en un supermercado, donde los clientes son los alumnos, los asalariados son los docentes y la mercancía es el saber tecnocrático, “...la historia de las universidades es la historia de las instituciones que contienen saberes para guardar, saberes para distribuir, saberes para descubrir, saberes que se producen, se inventan, se censuran o simplemente se repiten”. (Mollis, 2003:22).

No es hacia la sociedad del conocimiento a la que conducen estas reformas -como dice aspirar el Banco Mundial¹, (BM)-, pues existe una división internacional del trabajo universitario en la que ya está reservada la investigación de punta a los centros de los países más poderosos del planeta. Sino máxime a la satisfacción diferenciada de la creciente demanda por la educación superior.

Precisamente Mollis -que ha investigado por más de una década la educación comparada en América Latina-, conociendo de cerca lo que ocurre en México, Argentina y Brasil señalo que los ejes de transformación de la universidad para formar al “*homo economicus*” y al “*comprador de diplomas*”, se encuentran en las políticas de financiamiento, de acreditación y evaluación de calidad, en las nuevas formas normativas de la educación superior, en la reciente diversificación institucional, en la creciente privatización de la oferta, en la gestión universitaria, en las reformas curriculares con acortamiento de carreras que fomentan las tecnicaturas y la obtención de títulos intermedios. Ella considera que hemos vuelto hacia el pasado, a la universidad medieval donde:

La escena universitaria que domina es la del profesor que

¹ El Grupo Banco Mundial está compuesto por las siguientes instituciones: el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF); la Asociación Internacional de Desarrollo (IDA); la Corporación Financiera Internacional (IFIC); La Agencia Multilateral de Garantía e Inversiones (MIGA); y el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (ICSID).

dicta clase para un auditorio de copistas manuales, que aprenden que el conocimiento mana de la boca de una única autoridad (la del profesor), que saber es repetir, que el conocimiento no se descubre ni se discute ni se disputa, solo se dicta. ¿Será que las universidades están yendo hacia el pasado del cual vinieron? (Mollis, 2005).

Esta conclusión parecerá exagerada, sin embargo, pensemos que la secularización de la universidad fue un proceso que duró siglos, hasta llegar a la autonomía de la Iglesia y del Estado. Ahora nos encontramos nuevamente con la subordinación de las universidades no solo al Estado y a las Iglesias beneficiarias de la mercantilización de la educación, sino además, sujeta a los intereses de las empresas transnacionales y de las instituciones políticas, a la expansión de empresas educativas y hasta la presencia de los partidos en los claustros y en el poder. Por ejemplo, la universidad peruana transitó de la intolerancia y la inquisición a las Luces y el liberalismo del siglo XIX para luego llegar a la autonomía y secularización en el siglo XX (Burga, 2007). La culminación de este proceso al comenzar el siglo XXI es la creación de las universidades corporativas por las propias transnacionales. Lo mismo puede anotarse para el resto de América Latina.

En todos los momentos de la historia lo que ha permanecido es la colonialidad del saber, con sus aportes y limitaciones. De allí que siempre seguimos las tendencias teóricas y científicas europeas y norteamericanas, solo que en un contexto colonial. Los intentos por descolonizarla desde el primer momento fueron reprimidos. Burga (2005) relata como los frailes dominicos adheridos a la propuesta lascasiana fueron los fundadores de la Universidad de San Marcos en 1551 y como fue que al fomentar el conocimiento del indígena, de su historia y su mundo, con autonomía del Virrey y el arzobispado; fueron víctimas de la represión hispana y la imposición de un modelo clerical hasta fines del siglo XIX, cuando llega la influencia francesa. El siglo XX es de conflictos, la universidad es socialmente rebelde y académicamente neocolonial. Es una historia que se repitió en otros, países consolidando la forma de saber colonial, hegemónico, que se encuentra lejos de haberse superado. Hoy predomina un pensamiento absolutista, circular, múltiple, fetichizado, discreto e insignificante que pugna por ser crítico y creativo.

En este contexto, cada cierto tiempo quienes están en el po-

der del Estado empiezan a difundir la existencia de una crisis en el ámbito educativo, que abarca a sus diferentes actores y las prácticas relacionadas con el proceso; y la necesidad de que socialmente se tome conciencia de que se requiere todo un cambio de concepción de la educación, en particular en las funciones atribuidas a las universidades públicas. Con el pensamiento único, desde el momento de su implantación, se fue desdibujando entre los diferentes actores universitarios la toma de conciencia y el carácter solidario para enfrentar de manera conjunta los cambios. A pesar de todo los estudiantes de varios países mostraron su inconformidad en las calles, el Congreso General de Huelga (CGH) en México, los universitarios de Argentina, Nicaragua y Perú, los estudiantes secundarios en Chile destacan por su conciencia crítica y su acción beligerante. Los maestros de escuela emprendieron su lucha, millones de ellos en América Latina quedaron solos en la batalla por mejores salarios y mejores condiciones de vida, apoyados por otras fuerzas sociales.

No incidiremos en los contenidos eurocéntricos y norteamericanos del modelo totalitario, competitivo, dominado por las ansias de lucro y medido por la productividad que se nos impone, negando carácter racional a todas las formas de pensamiento que no encajen en su filosofía, pero que, sin embargo, si no las excluyen las absorben, sin reconocer propiedad intelectual. Igualmente, tampoco examinaremos la calidad de la producción académica en investigación, docencia e innovación tecnológica. Sólo invocamos a superar la razón instrumental, de apariencia cientificista que es la base de las relaciones de dominación y de la razón educativa hegemónica sobre la que se instala el llamado *pensamiento único*. Pensamos que es en el ámbito político donde hay que combatir, pues es el espacio de la lucha para imponer representaciones legítimas de ver la educación. Otro es el de la teoría y el método; esos son temas de otro trabajo que estamos por reeditar.

Tal como ocurre con el manejo de la deuda externa que obligo a iniciar el proceso de privatizaciones, aplicando la lógica del poder recogida de la experiencia conductista norteamericana, todas las reformas incluyendo la educación son susceptibles de adaptarse al modelo. La aplicación del proyecto neoliberal siempre estará acompañado de controles y reconfiguración de poderes, para su implementación la estrategia utilizada en forma permanente la ha representado el financiamiento asociado a la política

de evaluación, la destrucción del poder establecido si presenta obstáculos, y la construcción de uno nuevo que se responsabilice de la aplicación a cambio de permitir la redistribución de beneficios que necesariamente deriva en corrupción.

Considerando la propuesta emitida por la UNESCO en la Conferencia de Jomtien (1990), denominada Educación para Todos, creemos pertinente establecer desde el lado crítico, como guía del presente análisis las siguientes preguntas: ¿Cómo se gestaron las políticas educativas que se han venido implementando desde las dos últimas dos décadas del siglo pasado en las universidades?, ¿En qué situación económico/política fueron concebidas?, ¿Porqué motivo los gobiernos de los países impulsaron sus aplicación?, ¿Cómo han participado los OFI en su construcción e instrumentación?, ¿Ha modificado el Estado su relación con la universidad?, ¿Cuál es la situación de los actores universitarios? ¿Qué tipo de universidad ha sido construida en este cuarto de siglo? Para responder a las interrogantes ordenamos el trabajo de la siguiente manera:

En primer lugar, conceptuamos la temática en el marco de las relaciones de dominación imperiales impulsadas por Estados Unidos para lograr la recolonización de los países de América Latina. En seguida, se reseñan las circunstancias histórico/económicas en las que vía reformas educativas se crean las políticas y los cambios logrados, considerando que pese a existir cortes sincrónicos y diacrónicos existe un *continuum* en el que los propósitos y contenidos de cambio universitario han variado acorde al paradigma de dominación económico y político puesto en marcha. Para conseguirlo, hicimos una exhaustiva revisión de los teóricos de la contrarreforma y de los críticos más lúcidos de esa producción.

En segundo lugar, se realiza una breve síntesis de cómo se percibe la educación en América Latina considerando los documentos internacionales que para tal fin han elaborado el BM (1944)², el Fondo Monetario Internacional (FMI/1944), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID/1959); la UNESCO (1946); la Comisión Económica para América Latina (CEPAL/1948); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE/1960) -que en adelante denominados genéricamente Organismos Financieros Internacionales (OFI) y Organismos Multilaterales (OM)-, los ema-

² El año corresponde al tiempo en que los organismos fueron creados.

nados de las diferentes Cumbres, y las instituciones de los gobiernos de la región que han participado en la definición e instrumentación de las reformas universitarias. Aunque si bien, cada uno de estos organismos cumplen funciones diferentes todos tienen elementos y planteamientos comunes en relación a los criterios determinantes que deben regir las reformas educativas, especialmente en el caso de la educación superior de carácter público: el fin de los postulados humanistas, el cierre epistemológico racionalista, la aniquilación de lo social comunitario y liquidación de la creatividad.

En tercer lugar proponemos que, los criterios que han articulado las reformas educativas y las políticas implementadas por los gobiernos de la región se orientan por la dinámica de la globalización económica y por las determinaciones de los OFI y los OM, instituciones que se han apoyado en las relaciones de poder que tienen en los países de la región para establecer las políticas públicas. Planteamos que estos cambios y transformaciones son formas nuevas de reconfiguración de la dominación, para prolongar la colonialidad del poder y del saber, que ejercen los países desarrollados sobre los países periféricos. Bajo la consigna de desarrollar la sociedad del conocimiento, concepto que se fue *naturalizando* sin resistencia dentro del pensamiento crítico, se crearon en la región universidades privadas de un bajísimo nivel, más del 90% sin la calidad mínima y en general el desarrollo teórico expresa un evidente estancamiento.³

En cuarto lugar veremos como el financiamiento de la educación superior esta asociado a las evaluaciones como mecanismo de control y sometimiento de los académicos que por el escaso nivel científico y teórico u oportunismo son proclives a la obediencia. Para ello revisamos los documentos oficiales producidos por Ministerios o Secretarías de Educación en América Latina con énfasis en México y realizamos entrevistas y una encuesta al azar de personajes representativos de diversas universidades. Por último, plantearemos algunas reflexiones finales, conclusiones y recomendaciones.

³ Los indicadores van desde la calidad de la enseñanza, de la investigación y los aportes a la ciencia y la tecnología. Una patética expresión es la presencia de profesores cubanos inmigrantes en América Latina que enseñan en los postgrados cualquier materia que se les pida, incluyendo alta gerencia, marketing, etc. con una obvia nula experiencia en esas actividades y que, sin embargo, cuentan con aceptación. La materia preferida es metodología que les permite enseñar en cualquier postgrado y cuyo contenido es un extemporaneo método positivista.

En términos metodológicos, partimos de la idea de superar los límites y parámetros impuestos o autoimpuestos por el poder, que la mayoría de académicos han adoptado como propios y que han impedido una crítica radical de las transformaciones en la educación superior. Partimos de las dinámicas constitutivas del proyecto educativo recolonizador en el nivel superior, que acompaña a los cambios en la acumulación de capital y en los países sometidos. Dejamos de lado otros niveles que también se están cambiando, aunque, en todo momento son considerados.

El pensamiento filosófico neoliberal en la educación superior es el nudo articulador y forma parte de una constelación de relaciones que le imprimen un movimiento propio en cada país, con sus múltiples determinaciones de acuerdo a las historias particulares, pero al mismo tiempo articuladas por las políticas recolonizadoras que le dan significación a las políticas públicas y a sus dinanismos internos otorgándole sentidos singulares y a la vez globales. Más que un estudio comparativo, que tenga una lógica homogeneizante, se presentan contextualizaciones y opciones de futuro frente a una educación que privilegia el saber sobre el pensar y que contiene enormes potencialidades de desarrollo de la conciencia.

Una permanente inquietud al realizar el análisis fue: ¿por qué la intelectualidad universitaria nunca reaccionó grupalmente a esta imposición? Hay varias posibles respuestas. Una es la idea de progreso asociada a una globalización considerada con carácter inevitable por una aceptación unilateral de su arista tecno-científica y en cuya base está el pensar la inversión extranjera como un avance que tiene a la ciencia como factor emancipatorio. De ahí a aceptar que vivimos en la sociedad del conocimiento y la necesaria subsiguiente revolución universitaria sólo había un paso. Otra es que muchos académicos pensaban al marxismo como una filosofía omnisciente que dicta leyes al trabajo científico y a la misma acción política. Tras ella está la idea del desarrollo de las fuerzas productivas y del desarrollismo, concepciones que no dejaban opción a otras alternativas. Además la metafísica del método y las leyes de la dialéctica garantizaban el conocimiento científico. Otra explicación es que las universidades fueron penetradas, y erosionadas coercitivamente por el Estado, destruyendo sindicatos, cooptando intelectuales y sometiéndolos a la relación conductista financiamiento-evaluación-premios.

Aunque también se dieron cambios en los contenidos de la enseñanza, pues el neoliberalismo se construyó también como teoría, como pensamiento único, con fuerte influencia en mentes colonizadas.

Por el contrario nosotros buscamos un producto intelectual caracterizado por la totalización, por el carácter endógeno y exógeno de la explicación y el razonamiento histórico sobre nuestro singular objeto. Sin adhesión a dogmas o principios supremos, y, más bien, rompe con la subjetividad dominada, con la mirada del orden. Con la necesidad de quebrantar los lugares comunes que la norma comunica, con la evidencia cultural y simbólica del orden, contra un racionalismo fundante de un nuevo sometimiento a la naturalidad de sentido de la eficiencia, la excelencia y la calidad basada en verdades expertas, contra un empirismo mecanicista donde se asienta el individualismo, el interés privado y el liberalismo que se han venido apropiando del pensamiento libre.

No está demás señalar que, como es natural, en nuestro análisis se encontrará un cierto énfasis en México y por la similitud Argentina, pues el primero es el lugar desde donde miramos la recolonización del sur. Debemos seguir investigando los modos de concreción de este proyecto desde su inmanencia y dentro del universo de relaciones recolonizadoras, como campo de significación histórico que estamos encontrando, en función de la necesidad de relaciones en un contorno de continuidad de prácticas y buscando conceptos que deriven de la articulación concretizadora.

I. IMPERIALISMO Y RECOLONIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

Las posibilidades que impuso el poder imperialista y el capital financiero global para universalizar la expansión de las transnacionales tiene como uno de sus factores el monopolio de la ciencia, la tecnología y la cultura. Y la institución privilegiada a capturar fue la universidad, que si bien no cumplía plenamente con ese cometido se orientaba entre mil dificultades hacia ese propósito, a pesar de la colonialidad del saber. Un segundo elemento importante fue que la mundialización del capital creó un espacio global de competencia entre trabajadores de distintos países a los que llevan la industria (Brasil, Argentina, México y Chile). En otros a través de la migración coloca en el mercado de los países de capitalismo avanzado trabajadores desprotegidos. Las reformas universitarias se adaptan muy bien a los primeros, mientras que en los segundos se les adiestra sin siquiera tener como referente a un mercado laboral determinado. Los Estados Unidos posibilitaron con su imposición de políticas, una mayor concentración y centralización de capitales y que el mismo se fusionara con segmentos de las oligarquías asentados en el sector financiero y en el de recursos naturales, cerrando cualquier posibilidad a un capitalismo nacional.

El proyecto neoliberal ha debilitado económicamente a los países en desarrollo, obligándolos a privatizar y a reorientar las funciones universitarias hacia el adiestramiento y adaptación en tecnologías. Es la forma clásica de inserción en la geoestrategia globalizadora en la que se inscriben las singularidades de cada país con sus contextos y sus historias, sus tiempos y ritmos. Más temprano que tarde los gobiernos han coincidido en adaptarse a la sociedad del conocimiento, y los caminos fueron diversos. En las naciones más pobres se estancaron los recursos tecnológicos en pedagogía, bibliotecas y laboratorios. En todos se reducen los recursos económicos para

la contratación y pago de docentes de tiempo completo y los fondos para la investigación, se reorientaron. En algunos casos se han acompañado de proyectos contrainsurgentes como en Chile, Colombia y Perú, haciendo parte de la regionalización y municipalización.

La relación capitalista y la acción empresarial han invadido todos los ámbitos de la vida social, su espacio de colonización es ilimitado. Ya hace más de una década los pensadores anti-posmodernos Peter McLaren y Michael Peters sostenían que la idea del egoísmo y de la elección racional se amplían hasta adquirir la categoría de paradigma para comprender la política y la rejuvenecida idea de capital humano que hace hincapié en la inversión privada, convirtiéndola en estrategia para reforzar la flexibilidad laboral y mejorar la competitividad; los individuos se convierten en maximizadores racionales de la utilidad. De este modo se produce una refundación y redefinición ideológica de la educación, las escuelas y universidades se convierten en mecanismos de provisión de las necesidades de un mercado mundial cada vez más competitivo.

Con los cambios en el patrón de acumulación, la relación capital-trabajo se volvió más fluida, lo que posibilitó despedir, formar de nuevo y transferir a los obreros. La clase trabajadora ahora es global, las nuevas redes de subcontratación y servicios, han transformado la estructura del mercado de trabajo y de la organización industrial e influyen en la transformación del saber como bien de consumo valioso. Los trabajadores aprenden meta destrezas y a meta comunicarse (McLaren, 1998).

La educación sigue las líneas del conflicto social y no puede ser de otro modo, de allí la pretensión permanente de la burguesía por ejercer su control, como bien fue señalado *“todo sistema educativo es un medio político para mantener o modificar la apropiación del discurso, con el saber y los poderes que ello lleva consigo”* (Foucault; 1975:229).

Hegemonía y Colonialismo

Hegemonía y colonialismo son dos categorías cuya relación aún resta investigar más, pues los límites son difusos y aparentemente la primera categoría se adapta más a la parte occidental del mundo periférico. Los pueblos transformados en sujetos tienen pocas opciones,

pues si bien es cierto que la hegemonía cultural se ejerce a través y desde las instituciones religiosas, el sistema educativo y los medios de comunicación, también trabajan en un contundente cambio de conciencias hacia la sumisión. para ello los intelectuales, quienes ejercen las funciones subalternas de la hegemonía, insertos en la sociedad difunden ideologías de consenso, que deben ser combatidas.

La hegemonía es el poder de la clase dominante y posee la virtud de dirigir a la sociedad en una dirección que no sólo sirve a sus propios intereses, sino que, es percibida por los aliados y los grupos subordinados como la prosecución de un interés común; sin embargo, para darse el proceso hegemónico se requiere la existencia vigente del colonialismo entendido como: *“la relación objetiva y subjetiva de dependencia de poderes externos e internos actuando interrelacionadamente y que se fomenta sobre la colonialidad del poder o constitución colonial de la clasificación racista, de las relaciones laborales y de género y de la producción de saberes, lenguajes y memorias”* (Lora, 2004:123).

La colonialidad del poder implica una relación de dependencia sea económica, política, cultural y educativa la misma ha posibilitado la dominación, la explotación y la supremacía de un país sobre otro, donde el control del poder político y económico lo han detenido los países imperiales, teniendo como base la dominación financiera. La colonialidad se expresa en escasa independencia económica y política del Estado, en el endeudamiento creciente, en políticas de privatización, en la firma de tratados comerciales desventajosos para el país colonizado, es decir, en la cesión de soberanía. La colonización del sistema universitario *“...descansa en la colonialidad del poder/saber como patrón de dominación, en estrategias y procedimientos coercitivos y en la dirección cultural y política de la sociedad. Pero también en sometimiento ideológico, en el poder simbólico y en el fetichismo del poder...”* (Lora; 2004:95)

La colonización del saber y del conocimiento en las universidades públicas ha significado el desmantelamiento y debilitamiento de la estructura que descansaba en la formación humanística e integral, por una formación internacional individualista y mercantilizada, abocada a implementar redes de integración con la industria nacional e internacional.

Relaciones de poder imperial y formas de dominio hegemónico

De acuerdo a Escobar (2002), al final de la segunda guerra mundial se estableció el patrón de desarrollo occidental como la norma y se dio la *invención* del desarrollo, produciéndose cambios en la forma de concebir las relaciones entre los países desarrollados y los subordinados porque son las desigualdades de poder y las categorías del pensamiento social europeo, desde donde opera la colonización de la realidad por el discurso del desarrollo.

Los OFI y OM creados después de la posguerra, se constituyeron en las instituciones encargadas de ejercer el poder y la hegemonía norteamericana sobre los países periféricos. La ciencia, la tecnología y la educación quedaron bajo el control de estas entidades y se ha concebido no sólo como base del avance material, sino como la fuente de dirección y de sentido del desarrollo. Por ello, sólo determinadas formas de conocimiento fueron consideradas apropiadas para orientar los programas del desarrollo: el conocimiento, de los expertos entrenados en la tradición occidental, tan dados a solo reproducir un saber instrumental, que garantice ganancias, provocando el estancamiento de las teorías y las ciencias.

En este modelo la recolonización se encuentra en movimiento permanente y su vocación es, ser integral. Veamos como se construye una secuencia recolonizadora: deuda externa, políticas de ajuste, neoliberalismo con sus ejes de privatización y flexibilización laboral, geoestrategias de poder del tipo Plan Puebla-Panamá o del Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA), reestructuración del Estado y cambios constitucionales para garantizar la seguridad e inalterabilidad jurídicas de la propiedad transnacional, etcétera.

John Saxe Fernández señala que Estados Unidos creó una estructura de dominación mundial formada por los organismos emanados de los acuerdos de 1944: el BM y el FMI y otras como la ONU, la UNESCO, la CEPAL y organismos multilaterales de poder global como la OCDE o la OMC, que desde hace un cuarto de siglo se han transformado en el despotismo tecnocrático al servicio de la Economía (Saxe Fernández, 2001).

De hecho estos organismos fueron concebidos como los sustitutos del colonialismo formal, desprendiéndose de vetustos ropajes políticos habrían de mantener la dominación y control, la explota-

ción y el saqueo de recursos naturales, mercados, fuerza de trabajo, conocimientos y biodiversidad. No debe extrañarnos que estos entes estén presentes en todos los sectores estratégicos con impactos y consecuencias similares al viejo colonialismo.

La configuración colonial en un largo proceso que duro siglos, creó estructuras objetivas y subjetivas que aún perduran. Es el caso del respeto y confianza al BM y a otros OFI, así como a los OM, reafirmando su autoconstruida aura de neutralidad e independencia y la imagen de políticamente correctos, cuando en realidad fueron y son los modernos instrumentos colonialistas. Recurrieron a todas las herramientas disponibles desde la transferencia de deudas de las metrópolis coloniales a los países en descolonización, el irrestricto sostén a dictadores criminales y corruptos de derecha, hasta la utilización del endeudamiento como chantaje geopolítico. Con sus políticas pauperizaron a países, pueblos y trabajadores incluyendo las políticas para erradicar la pobreza. El último invento ideológico del BM, es que en conjunto los OFI son entidades coordinadoras del norte y el sur que se estarían democratizando.

Con la crisis de la deuda de 1982 se fue configurando la última recolonización que en un cuarto de siglo desnacionalizó y subordinó a los países de América Latina con el apoyo de sus clientes, comisionistas y parásitos de la economía y la política. Incluyendo no sólo créditos condicionados sino relaciones coloniales que abarcan desde el aparato de seguridad de los Estados Unidos (de McNamara hasta Wollfowitz)⁴, los gobiernos y poderes judiciales de sus neocolonias, el trascendental sector educativo o la compra de intelectuales. Para quien visite la página web del BM podrá encontrar una enorme producción intelectual, innumerables documentos de trabajo y selectos estudios *insignia* útiles para formular políticas abarcando estudios de renombrados economistas que fungen de científicos al usar sofisticados modelos econométricos sobre reducción de la pobreza, ayuda y buen gobierno, gobernabilidad, conflictos armados y recur-

⁴ La caída de Wolfowitz puso en evidencia el control que tiene Estados Unidos de este banco, siendo una organización especial de las Naciones Unidas, los enormes salarios de los funcionarios que van de los 15 mil a los 25 mil dólares por mes para quienes luchan contra la pobreza (quienes –según ellos- ganan menos de un dólar al día) , los altos intereses de los préstamos del mayor prestamista para el desarrollo (570 mil millones de dólares) y las políticas de ajuste que van contra los más pobres.

tos naturales, etc. James Wolfenhson –ex Presidente del Banco- lo denominó Banco del Conocimiento. Lo que pocos saben es la escasa calidad y seriedad por la falta de independencia de sus investigadores, obligados a fundamentar lo que sus jefes mandan.

Esta política de dominación está articulada a otra mayor, de dimensión geoestratégica que reserva para dominio estadounidense el continente americano con territorios y recursos como agua, biodiversidad, energía, empresas, mano de obra barata y mercados usando instrumentos económicos como el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) o el ALCA y las políticas de los OFI y los OM. Entidades que son el instrumento recolonizador, enemigos de la soberanía de los Estados nacionales, pues ella codifica el uso, la propiedad y gestión de los recursos naturales y el ingreso de capitales extranjeros.

Como señala Dávalos (2006), hace más de dos décadas, a fines de 1985, en una reunión conjunta del FMI y del BM en Corea del Sur se decidió la orientación de créditos para reformar la estructura jurídica e institucional del Estado. En el Consenso de Washington -1989- se dividieron las competencias, especializándose el BM en la *reforma estructural del Estado*, a través de las Cartas de Asistencia; políticas y estrategias refrendadas discursivamente por las teorías neoinstitucionales, del combate a la pobreza y de la gobernabilidad. Junto con el BID participan en la recolonización avalando y financiando el Plan Puebla Panamá, el Plan Colombia (con los paramilitares), los TLCAN, la Iniciativa de Integración de la Infraestructura Regional (IIRSA-2000, ahora con más de 300 megaproyectos) financiada parcialmente por la Corporación Andina de Fomento e inversionistas privados norteamericanos.

Después, de haber privatizado las empresas estratégicas de América Latina, empuzo el reparto de recursos naturales, biodiversidad y vastas zonas de explotación intensiva que incluyen zonas francas, puertos, plataformas de exportación (Dávalos; 2006). Mientras las potencias imperiales franquian rendijas a su proteccionismo, exigen a los países latinoamericanos abrir sus fronteras a cambio de compartir la privatización y corrupción e impunidad. En la medida en que crecen los intereses imperiales en el exterior y se expande el capital financiero aumentan las bases militares (702) y el presupuesto (cerca de 500 mil millones de dólares el 2005).

Naomí Klein, es clara al acusar y condenar a los dirigentes y

administradores de los OFI por hipócritas, mentirosos y protectores de la corrupción, pero se queda corta en el análisis de la recolonización. Ella escribe:

La verdad es que la credibilidad del banco quedó fatalmente comprometida cuando obligó a cobrar aranceles en las escuelas de Ghana a cambio de un préstamo; cuando exigió que Tanzania privatizara su sistema de agua; cuando hizo de la privatización de las telecomunicaciones una condición para la ayuda del huracán Match; cuando exigió “flexibilidad” laboral tras el tsunami asiático en Sri Lanka; cuando presionó por la eliminación de los subsidios a los alimentos en la postinvasión de Irak (Klein; 2007:1).

Y un poco más adelante denuncia el compromiso de los OFI en la corrupción:

Casi en todas partes donde se ha dado el pillaje masivo del Estado durante las últimas cuatro décadas, el BM y el FMI han estado primero en la escena del crimen. ¡Y no, no estuvieron mirando para otro lado mientras los locales se llenaban los bolsillos; estuvieron escribiendo las reglas de juego para el robo y gritando: “¡Más rápido, por favor!”. Un proceso conocido como terapia de shock bajo fuego tupido (Klein; 2007:2)

El BM desde su fundación representó a monopolios y trasnacionales, todos sus presidentes mantuvieron estrechas relaciones con instituciones ligadas a organizaciones que agrupan representantes de empresas trasnacionales como la fundación Ford y Rockefeller, el Consejo de Relaciones Exteriores (CFR), la Comisión Trilateral o el Grupo Bildderberg (Colectivo Sur, 2006).

La globalización como fenómeno político y geoestratégico cuenta con los OFI como su ariete más firme al haber sido diseñados para fomentar la inversión privada norteamericana e introducir los intereses no sólo económicos, además, valores y prácticas burguesas en las relaciones sociales y en este caso en la educación superior y en la investigación, por encima del descubrimiento e innovación científica y tecnológica desinteresada. Según los expertos, los ejes que de-

ben orientar la educación superior son el mercado y los principios de la economía neoliberal: privatización, desregulación y prioridad en los intereses empresariales. Los enemigos a vencer son la universidad tradicional y el cuerpo docente. El instrumento para delinear el cambio es el financiamiento, mediante una oferta limitada de préstamos, disponible por un precio competitivo.

Desde la visión recolonizadora las universidades, junto con los medios de comunicación y los intelectuales se han encargado de reproducir conocimientos e información que posibilitó no sólo la colonialidad del saber, sino prolongar y consolidar el proceso de dominación y hegemonía. Al introducir nuevos saberes, disciplinas técnicas y especializaciones, mejoran los detalles empiricistas atentando contra la totalidad y la existencia misma de las ciencias sociales. Es el modelo norteamericano adaptado a un nuevo diseño para el sistema colonial, por tanto no podrá ser más que una caricatura de lo que se hace en el centro. Inclusive en Europa donde se ha introducido con una creciente resistencia al contrastar con su experiencia histórica.

El proceso de recolonización universitaria es paulatino y comenzó con la destrucción de los sindicatos y la participación estudiantil en el gobierno. Continúo con los docentes/investigadores a quienes se les dividieron los ingresos en tres partes: salario básico, pertenencia a un sistema jerárquico de investigación y estímulos a la productividad. Se extendió a los estudiantes con la imposición del examen de admisión, el incremento del pago de inscripción y de servicios. Institucionalmente se han promovido las universidades privadas financiando la investigación en este subsector hasta lograr la equivalencia con la universidad pública,

Con la reducción al presupuesto se beneficia a las propias autoridades de las universidades públicas que hacen méritos instalando sus propias universidades. Las decisiones son entregadas a los clientes y consumidores de los productos universitarios para que acaben con *el elitismo y la educación clásica*. La evaluación se debe basar en presupuestos por rendimientos y los resultados deben ser comercialmente comprobables. Ante una tecnocracia nacional corrupta y falta de iniciativa, las entidades extranjeras, las corporaciones multinacionales son las llamadas a decidir sobre qué, cómo y para enseñar e investigar. Todo ello se realiza en aras de las exigencias de la globalización.

Del origen de las reformas universitarias a la contrarreforma neo-liberal

En el contexto de América Latina la primera reforma universitaria se originó en 1918, en la universidad de Córdoba, Argentina. Existe la opinión de que el movimiento reformista con las características que Córdoba le imprimió, se ubica entre las dos guerras mundiales, aunque en algunos países la incorporación de los postulados a las Leyes Orgánicas sólo se logró hasta mucho después de 1945 (Turnermann. 2003, inédito). Esta reforma fue producto del primer movimiento estudiantil modernizante contra la primera y prolongada secularmente forma oscurantista heredada de colonizar el saber por parte de occidente: la iglesia católica que ejerció el control del pensamiento y el escaso desarrollo de la ciencia durante siglos a través de la acción pedagógica educativa. También fue un movimiento de la clase media emergente contra la vieja oligarquía criolla, en tanto la reforma representaba una manera de minar el predominio conservador, esto contribuyó a darle a las acciones del cambio académico un sesgo político, motivo por el que fue criticado, olvidándose que toda decisión de reforma universitaria implica, necesariamente, decisiones políticas.

El movimiento se irradió hacia las universidades de los países de la región y se expresó fundamentalmente en la reivindicación de autonomía frente al estado –aún de corte clerical- en materia de administración, organización y decisiones académicas, por tanto, en la modernización de la enseñanza; apertura de nuevas carreras; concursos para proveer los cargos en las cátedras; apertura y acceso de todos los sectores sociales, facilitado por la asistencia libre y gratuita de la enseñanza; elección y decisión por la propia comunidad universitaria de los cuerpos directivos y de las autoridades de gobierno considerando la participación de profesores, estudiantes (tercio estudiantil) y graduados, adquiriendo así, un fuerte protagonismo político y social que la articularía con el campo político.

Simultáneamente ocurrió una fuerte articulación con las aspiraciones de movilidad social de las clases medias. Sin embargo, el movimiento no pudo modificar del todo la estructura de dominación heredada. No hubo un cuestionamiento de los saberes, ni fue un movimiento generalizado. El culto al progreso y por tanto a occidente frenaban las potencialidades críticas; las universidades

eran monopolio de las clases medias adineradas y los partidos fueron la expresión política de su crecimiento. De todas formas, el cambio fue significativo por su contenido anticlerical, popular y cultural, el impulso autonomista llegó desde abajo y desde la izquierda.

En los años cincuenta y sesenta, bajo el modelo de desarrollo económico estabilizador promovido por la CEPAL, se crearon las condiciones económicas para que se generara un alto índice de productividad, mejores ingresos y superiores condiciones de vida de las clases medias, de movilidad social a partir de la escolarización. En otras palabras, pese al conflicto existente entre las universidades y el estado, durante la década de los setenta, los conflictos se atenuaron y las demandas sociales entre ellas las de mayor inclusión social en el proceso de escolarización superior fueron satisfechas por el estado.

La segunda reforma, dio inicio al finalizar los diversos movimientos de carácter nacional suscitados por el conflicto del sesenta y ocho, esta reforma dio paso a la democratización universitaria y al nacimiento de proyectos académicos integrados y vinculados a las necesidades colectivas. Constituye un tiempo de importantes transformaciones que se expresaron en una realidad educativa particularmente rica y variada. Es un período en el que se incrementó en forma sostenida el financiamiento a la educación superior y fue el ciclo de mayor creación y difusión de conocimiento desde América Latina: en las ciencias sociales las teorías de la CEPAL son loables expresiones.

Bajo esta reforma se impulsó por parte de los Estados nacionales las estrategias para que ocurrieran tres procesos íntimamente relacionados: primero una fuerte ampliación de la infraestructura universitaria, la región pasó de 99 universidades a 228, quince años después (Brunner; 1985); segundo, un fuerte incremento en la matrícula por el acceso a las universidades de clases sociales que no contando con recursos económicos suficientes se había privado de este derecho —obreros y campesinos—, la tasa bruta de escolarización universitaria en América Latina aumentó de 1.9 a 16.7 de 1950 a 1980 (Brunner; 1987); y, tercero un inusitado crecimiento de la planta docente, pasando de 25,000 en 1950 a 371,000 en 1976 y a más de 700,000 en 1994 (Brunner; 1994).

Socialmente, estudiantes y docentes fueron los actores beneficiados del proceso de cambio, ya que con la apertura de más instituciones universitarias, la posibilidad de acceso a las mismas fue en

aumento para las distintas clases sociales, para los egresados el título universitario aún garantizaba el acceso a mejores empleos y con ello la movilidad social. En relación a los docentes, se originó un cambio de pensamiento en su concepción del tradicional “catedrático”, se pasó a concebirlo como “docente/investigador” favoreciéndose con ello el desarrollo de todas las áreas del conocimiento y las tareas de investigación.

No obstante, a finales de la década los setenta algunas de las políticas aplicadas para lograr el éxito del modelo económico promovido por la CEPAL entraron en crisis, a lo que se sumó la inestabilidad económica de los países desarrollados y el preámbulo a la instalación del modelo neoliberal en ciernes. Así, los ochenta arribaron con la aplicación de programas de ajuste económico organizados bajo los acuerdos de las “cartas de intención”, firmadas por los gobiernos de cada país con los OFI. En adelante, bajo el constante chantaje del pago de la deuda externa, fueron estos organismos los que han ostentado la potestad de determinar cuáles serán las políticas económicas más apropiadas a seguir, es decir, los que determinaron los lineamientos que han regido las políticas públicas y sociales hacia las poblaciones; el proceso se inició con el establecimiento de las reformas fiscales del estado. Las primeras medidas neoliberales fueron el requerimiento de privatización de las empresas públicas, la reducción del gasto social, reordenamiento del sector financiero, privatización del sistema de seguridad social, flexibilización laboral e implementación de políticas para reformar el ámbito político, económico y educativo.

En efecto, en los países de América Latina bajo la supervisión de los OFI, empezaron aplicarse planes económicos de corte monetarista y se concretaron propuestas para reformular las funciones del estado. De esta manera, se instauró un razonamiento donde la estabilidad macroeconómica fue el elemento clave para lograr el reordenamiento socioeconómico de los países, y, al mismo tiempo, inició el discurso detractor del papel del estado lanzando una crítica negativa sobre su participación en las empresas paraestatales a las cuales se les acusó de ineficientes y corruptas, de generar elevadas pérdidas al erario público, se denunció también su sobredimensionamiento, es decir, del exceso de burócratas prestadores de servicios ineficientes y se le inculcó el estado de ser “paternalista”, “populista” y/o “nacionalista”. Se delineó la disminución de su participación en el financiamiento

hacia la universidad pública, dando inicio el encarecimiento de los recursos.

Como muestra el cuadro No. 1, con las particularidades propias de cada país, bajo una reiterada crisis financiera, y una creciente inestabilidad académica proverbial –expresada en el estancamiento cultural, teórico y científico- en medio de una reiterada crisis financiera y una alta cooptación de los sindicatos, se inicio a finales de la década de los ochenta la tercera reforma educativa. Con la misma se reorientaron las funciones que la sociedad le asigna a la universidad pública, a saber, apropiarse, sistematizar, transmitir y desarrollar los conocimientos construidos por la humanidad en la producción material, la lucha social y la investigación científica. En su lugar, el sistema centralista y homogenizador, crea, promueve e informa de tecnologías, poniéndolas al servicio del crecimiento económico neo-liberal y de las transnacionales.

Cuadro N° 1
Reformas Universitarias entre 1918-2000

Período / Características	Discurso político / ideológico	Política económica	Financiamiento
Primera Reforma 1918-1968. Estado Oligárquico	• Consolidación del Estado y la identidad nacional en algunos países. • Expansión del modelo de educación pública gratuita. • Obtención de la autonomía universitaria.	• Economía centrada en la exportación de materias primas. • Escaso desarrollo por sustitución de importaciones.	• Subsidio Estatal. • Subsidio Gobierno Central o Federal otorgado por los poderes ejecutivo y legislativo, su origen público es cuestionado desde las instancias mismas del poder.
Segunda Reforma 1969-1985 Estado centralista	• Expansión del sistema de educación superior reforzando la regionalización de las universidades. • Masificación de la matrícula. Se pasa de una educación de elites a una educación de masas y se le da cobertura a las clases medias. • Mayor igualdad en el acceso: política de puertas abiertas. • Instalación e implementación de la estrategia de planeación, surge el discurso de la evaluación.	• Reconversión económica. • Crisis • Década perdida. • Políticas fiscales contraccionistas y reducción del financiamiento por parte del Estado, se consideran indicadores de mercado para asignar el presupuesto. • Políticas públicas constrictivas.	• Subsidio Estatal. • Subsidio Central o Federal otorgado por el poder ejecutivo y legislativo considerando el presupuesto solicitado en base a la matrícula, nóminas, y contratos colectivos de trabajo, y en las proyecciones estimadas de la inflación. Su origen público resulta incuestionable.

Período / Características	Discurso político / ideológico	Política económica	Financiamiento
Tercera Reforma 1985- a la fecha Estado neoliberal descentralizador	• Modernización y descentralización de la educación • Vinculación de las IES al mercado social y productivo. • Racionalidad, • Eficiencia y transparencia en el uso de los recursos públicos. • Instalación del discurso de calidad en la educación, y en la formación profesional, cuestionamiento a la pertinencia social de las carreras. • Implementación de la política de la evaluación. Fuga de talentos.	• Globalización / Neoliberalismo. • Privatizaciones. • Dominio de las transnacionales. • Recolonización. • Corrupción.	• Reducción de subsidio otorgado por el Estado. Se comienza a trabajar un sistema de financiamiento basado en los resultados del desempeño. • Políticas de financiamiento diversificado, se premian con mayor monto de recursos los convenios con la industria, la venta de servicios y elevación de cuotas estudiantiles.

Fuente: Elaboración propia.

La promoción de la reforma universitaria neoliberal

Con la adopción del modelo neoliberal se impuso la apertura económica por parte quienes ejercen el poder en el estado y acatan también las instrucciones de los OFI y los OM, y en el marco de la reforma empezó la crítica detractora hacia las universidades públicas e inicio la exaltación, y difusión de las instituciones educativas privadas, apoyándose en un discurso que las ha presentado como poseedoras de altos niveles de calidad, creándoles un pseudo prestigio académico -que sin excepciones siempre estuvo en entredicho- empezaron a otorgarles recursos públicos vía investigación.

Durante la década de los noventa los poderes ejecutivo y legislativo, las secretarías de estado o ministerios y las instituciones relacionadas directa o indirectamente con la educación, empezaron a implementar acciones para poner en marcha la reforma, volviéndose natural el cambio de sus Constituciones en los artículos dedicados a la educación. También se formularon leyes, decretos y documentos de los emergió naturalizada la concepción mercantilista con un lenguaje economicista, pragmático y reduccionista propio de la filosofía neoliberal y, empezó a generalizarse el uso de conceptos económico empresariales como calidad, oferta, demanda, rentabilidad, competitividad, acción racional, eficacia, eficiencia, liderazgo, excelencia, etc.; palabras que ahora dominan el discurso, razonamiento y acciones educativas; se fomentó la creación de organismos e instituciones que implementarían la política de evaluación.

En efecto, con la estrategia globalizadora y bajo las proyecciones de los OFI y los OM, los gobiernos de los países de América Lati-

na impulsaron en el campo educativo del nivel superior procesos –en general ocurrieron en todos los niveles- considerados como necesarios para que diera inicio la transformación: la regionalización, la diversificación institucional, la capacitación profesional y la privatización de la educación, siendo el eje rector: elevación de la calidad educativa vía evaluaciones. No se debatió en la comunidad universitaria siquiera: la reforma ¿Para qué?, ¿Para quién?. Paulatinamente los políticos más pragmáticos y mediocres de la derecha, centro e izquierda acompañados de un amplio grupo de tecnócratas de una enorme pobreza académica logran controlar las universidades. Cuando desaparece el pensamiento creativo y la conciencia crítica a eso denominaron excelencia.

Avances de la universidad tradicional, retroceso con la universidad neoliberal

De lo anteriormente expuesto se deduce que las reformas han representado momentos constitutivos de crecimiento y expansión en la educación superior en América Latina, de los cuales cabe destacar los avances logrados con las dos primeras reformas.

- 1) Consolidación y expansión de las universidades públicas. En la década de los 50's a 70's bajo el modelo de sustitución de importaciones el financiamiento a la educación se concebía como una inversión de capital (teoría del capital humano), de ahí el interés de los gobiernos por extender, diversificar y ampliar la cobertura en la educación superior. Proceso que sólo podía darse por medio de la expansión de las universidades públicas.⁵ Hasta mediados de los ochenta los gobiernos de los países de la región a través del financiamiento

⁵ Este proceso no se dio de manera homogénea pues dependiendo de la forma de gobierno cada país tuvo su tiempo clave, así mientras para México la expansión y consolidación ocurrió a lo largo de la década de los setenta, en Argentina ocurrió entre 1988-1995. Además, a partir de la década de los ochenta inicia la expansión de las universidades privadas, fenómeno que se acrecienta hasta nuestros días, los defensores del neoliberalismo argumentan que la expansión es una respuesta a la llamada masificación, o bien, es una alternativa específica de una clase social para quien es determinante la reproducción de elites o como respuesta ciertos códigos de valores religiosos, y finalmente como alternativa a la “crisis” que se dice están viviendo las universidades públicas.

llevaron a efecto una política educativa expresamente orientada a favorecer su crecimiento, por ejemplo, Chile pasó de 8 a 64 universidades públicas y de 39 a 55 privadas (González, 2003); en Argentina se pasó de 7 a 47 entre públicas y privadas (Krotsch, 1995); en Brasil hasta mediados de los ochenta había 34 universidades entre públicas y privadas, el crecimiento se dio desde 1990 hasta 1998, alcanzando una cifra de 153 universidades, de éstas un poco más del 50 % son públicas (Leite, 2003). El proceso de expansión de las universidades públicas y privadas ocurrió en toda la región.

- 2) Expansión cuantitativa de la matrícula. El sostenimiento y desarrollo de la educación -en todos sus niveles- era asegurado por el estado, la expansión de las universidades se volvió una constante en la generalización de estudios de educación superior en la población, así, desde la segunda mitad de la década de los cincuenta el número de estudiantes matriculados en este sector se multiplicó por 27, el proceso de expansión alcanzó clases sociales⁶ que anteriormente se habían visto imposibilitadas en el acceso (Muñoz, 1980), para fines de los ochenta la matrícula pasó de 270 mil a 8 millones,⁷ y para el 2000 llegó a 11 mil 300 millones con un importante incremento en la proporción femenina, que actualmente representa casi la mitad de los inscritos. La expansión de la matrícula fue un fenómeno que se extendió hasta mediados de la década de los ochenta, no obstante su estancamiento,

⁶ Para el caso de México existen estudios que contradicen esta afirmación, Muñoz Izquierdo en un análisis realizado desde la Universidad Iberoamericana, considera que la cobertura social de la educación superior sólo ha beneficiado a las clases medias y a las altas. (Muñoz Izquierdo, 1980) Sin embargo, Muñoz no tuvo presente que quienes han resultados más beneficiados con la apertura de la universidad fueron los jóvenes de los estratos medios y bajos, que en las últimas cuatro décadas han engrosado las filas de las clases medias. Por ejemplo, Mariclaire Acosta, en un estudio realizado y publicado en 1981, sobre la población de primer ingreso al CCH, demostró que las ocupaciones del nivel medio profesionistas, técnicos, empleados administrativos, comerciantes, obreros y trabajadores calificados, colmaban el espectro laboral del alumnado. (Acosta, 1992)

⁷ Argentina pasó de una matrícula de medio millón de estudiantes en 1983 a más de un millón al final de la década; y en Uruguay de treinta mil a noventa mil alumnos, Bolivia pasó de una matrícula de sesenta mil a más de cien mil alumnos, la cobertura alcanzada fue de cerca del 40% similar a la de los países europeos.

el promedio de la tasa de matrícula en América Latina es de 17.4, parecido al promedio mundial -pero comparativamente bajo si se mide con los países avanzados que es del 60%-.

Sin embargo, este promedio cubre grandes diferencias entre los países, Argentina ha alcanzado una tasa de matrícula, arriba del 35%, ubicándola en el modelo de acceso universal. Con tasas de matrícula entre el 35% y 15%, doce países están en lo que los evaluadores externos de los OFI denominan el modelo de masas: Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Con tasas por debajo del 15%, ubicados en el modelo de élite Brasil, Paraguay Nicaragua, Honduras, Guatemala y por supuesto México, para quien sólo uno de cada siete miembros de la cohorte entre 18 y 24 se encuentra inscrito en alguna universidad.

- 3) Crecimiento de la planta docente/investigación. Al igual que la matrícula se multiplicó por un factor similar y se incrementó de 25 mil a 700 mil en la región. Para México, durante el período que va de 1970 a 1985 se crearon la mayor parte de las plazas de docentes pasando de cerca de 24,000 docentes en 1970 a 75,000 en 1990, con ello se tiene un incremento anual de cerca del 5.7%, esto muestra que se dio un fuerte incremento de docentes/investigadores de tiempo completo. Este crecimiento se dio en un momento en que había escasez de personas preparadas profesionalmente para impulsar la educación. Por tanto, considerando la diversidad de campos del conocimiento que se cultivan en las universidades, la entrada de docentes no fue acompañada de un proceso de profesionalización de los mismos y hoy se habla de que éste proceso repercutió en la calidad del proceso.

En el período precedente hubieron escasos pero significativos aspectos positivos: aumento del gasto público destinado a la educación, prolongación de la enseñanza obligatoria, generalización de los estudios universitarios, incremento de los profesores de tiempo completo, feminización del personal docente, incorporación de destacados inmigrados a la educación superior, universal y mayor democracia en algunas universidades. En general, la universidad sólo ha respondido marginalmente a las necesidades de la sociedad: hubo

ausencia de una política orientada a la soberanía, emancipación y bienestar de las mayorías y, en lo académico, no se logró una formación humanista, integral o científica.

Con la imposición de la globalización recolonizadora y la política educativa neoliberal se dio marcha atrás a las conquistas antes anotadas con la reducción del gasto público, se obstruyó el acceso a la educación y dio inicio su mercantilización en todos sus niveles y se priorizó el cambio de perfiles profesionales de carácter técnico. Se destruyeron los tejidos académicos y se individualizó el avance en función de la productividad e investigación supuestamente útil y parametrada para las empresas y el estado. Además, se estancaron los salarios reales privilegiándose el contrato por horas y los premios a la productividad, en desmedro de la calidad docente.

El pensamiento único de la filosofía neoliberal

Todos los cambios han respondido a la lógica expansionista del capitalismo hegemónico y la perspectiva globalizadora, pues para lograr la consolidación del nuevo orden económico internacional, ha sido necesario construir una base de consenso social que le otorgue legalidad a las estrategias encaminadas a facilitar la instauración del modelo, incluyendo la promoción de los recursos humanos que pasa, en primer lugar, por una verdadera reforma educativa que enfatice en el adiestramiento (Castells; 1994).

Al ser la universidad la principal fuerza educadora de mentalidades, con la tercera reforma educativa no se ha pretendido sólo lograr una mayor escolarización de los educandos en universidades privadas, en segundo lugar, se considera prioritario encausar la enseñanza a la formación de facilitadores, que atiendan el nuevo proceso de “profesionalización”. Así, por un lado, mientras se lleva a cabo la total transformación del sistema educativo, se vuelve necesario reforzar centros de excelencia universitarios, nacionales o de ámbito latinoamericano, que hagan de locomotoras científicas y tecnológicas en relación con el conjunto del sistema (Castells; 1994).

Por otro lado, pese a que existe una total autonomía en la definición de contenidos, los saberes básicos del nuevo ordenamiento curricular neoliberal se homogenizan bajo la ideología del pensamiento único y de los modelos de evaluación, cuyos linea-

mientos son elaborados por los equipos técnicos convocados desde el centro. Se ha buscado que la reforma también transforme el ámbito cultural, para que facilite la difusión y consolidación de valores consecuentes con el ideario neoliberal; lo más grave hasta ahora es que la mayoría de los docentes investigadores participan en calidad de sujetos pasivos o activos en todo el proceso buscando sus personales beneficios.

A medida que la política de la evaluación se impuso como base de las relaciones entre las universidades y el estado, la ideología neoliberal se ha vuelto hegemónica, ya que al dictar las reglas y regulaciones a las que deben someterse las universidades, las clases en el poder del estado -burguesía financiera y tecnócratas- coadyuvan a consolidar al imperialismo y su poder.

Los ingresos propios generados por la privatización de esferas académicas como los postgrados, el cobro por los exámenes de ingreso/egreso, la creación de empresas universitarias, e incluso los subsidios del estado se convirtieron en fuentes de enriquecimiento de algunas autoridades. De esta manera, como en todos los procesos de reformas neoliberales, también en la universidad pública la corrupción es su acompañante más cercano.

El desempleo, la formación de científicos mal pagados, la preparación de técnicos trajo como consecuencia la migración de profesionales, la fuga de talentos y la pérdida de la escasa competitividad a la que se aspiraba con la reforma. De este modo se da un éxodo de los escasos talentos y buenos profesionales que han migrado para ocupar afuera un lugar destacado y bien remunerado una gran mayoría de recién egresados como fuerza de trabajo joven se ven obligados a adquirir nuevos aprendizajes.

Ahora, la nueva estrategia de producción y difusión de conocimientos está adaptada a la recolonización y se basa en la transferencia de tecnología desde los países imperiales hasta los de América Latina, como consumidores que sólo requieren crear infraestructura tecnológica y técnicos que la implementen, proceso que se ha extendido a casi todos los países de la región. En esta fase globalizadora la universidad juega un papel determinante en tanto fue y sigue siendo parte de los diseños globales del mundo imperialista neocolonial. Por su parte, los OFI para consolidar la hegemonía imperial tienen como estrategia la transformación de los espacios públicos educativos de carácter popular para suplirlos por otros basados en los mecanis-

mos del mercado, abriéndole paso a la educación privada y a nuevas relaciones de poder vía la implementación de diversos programas de control interno de lo público.

Chomsky (2000) plantea que, una de las prioridades del sistema imperial es la existencia de sistemas educativos que no fomenten el desarrollo del pensamiento crítico, independiente y humanista, porque para su expansión el sistema imperial requiere de conocimientos instrumentales y acumulativos impidiendo con ello el desarrollo del razonamiento para poder leer al mundo críticamente y comprender los motivos que subyacen a los hechos, o realizar el análisis crítico del orden sociopolítico. Así, por medio del carácter instrumental en la educación se logra el control de lo que se debe conocer, pues a través de la aplicación de evaluaciones estandarizadas se anestesia el razonamiento.

En esta perspectiva, en la tercera reforma educativa se ha utilizado la política de evaluación como estrategia de poder, para evidenciar limitaciones, segmentar instituciones y diluir la identidad de los agentes universitarios, de hecho la instalación ideológica del neoliberalismo como pensamiento único en la educación culminará cuando en todas las universidades públicas se lleven a cabo procesos de planeación, evaluación, certificación y acreditación como parte de la cultura universitaria.

Los OFI recomiendan que las universidades transiten de manera equitativa hacia procesos de competencia por los recursos, y diversifiquen el financiamiento, ofreciendo la venta de servicios de calidad, considerándose como tales la investigación y la enseñanza, de igual manera, los docentes/investigadores deben adaptarse para competir entre ellos por recursos para alcanzarlos deben ser emprendedores, gestores, buscadores de oportunidades, tomadores de decisiones, todas estas acciones les garantizarán vía evaluación/estímulos el incremento en su salario. Así, bajo las recomendaciones de los OFI, los sistemas educativos y en particular las universidades públicas han transitado hacia un nuevo sistema de valores, donde el proceso educativo ha quedado sujeto a los principios y reglas del mercado.

En efecto, el discurso ideológico neoliberal se ha caracterizado por considerar que la educación funciona de manera semejante al sistema de mercado, por eso en los informes y diagnósticos publicados se da a conocer que de acuerdo a los indicadores y pará-

metros establecidos internacionalmente la productividad y calidad son bajas, y al igual que en el mercado se demanda que ésta se eleve reestructurando el sistema, e implícitamente establecen funciones y roles distintos para los sujetos que en ella realizan sus prácticas cotidianas. Ante ello los docentes, trabajadores de la enseñanza ayer, académicos de la educación ahora, tienen la necesidad de adaptarse para ser los profesionales productivos del mañana. La inserción exitosa de los agentes en las universidades es dejada a su suerte o a su responsabilidad.

Lo que los neoliberales omiten mencionar es que tal suerte ya está decidida, pues el sistema de evaluaciones es el modelo de control más alto de la pirámide, como afirma House:

La evaluación objetiva, la implementación de políticas y de sus reformas para aderezarlas de legitimidad y autoridad. En la sociedad capitalista donde ideológicamente se le da especial importancia al individuo y se observa como rechazable instrumentos de coerción más evidentes, la evaluación es una alternativa que garantiza una dirección o control legítimo (House, 1993: 32).

Así, la política de evaluación, ligada a la planeación, han influido en todas las acciones y relaciones prácticas: que se emprenden en las universidades: la gestión, la metodología, las horas de docencia, de investigación, en la curricula, en los programas en los contenidos, en el esquema de valores.

En realidad los gobernantes de los países han impulsado la reforma para favorecer la institucionalización de instrumentos de control de las universidades y sus agentes. Y junto con sus administradores van logrando que éstas transiten hacia la ejecución de los cambios que demanda el neoliberalismo, por ello, la puesta en práctica de la política de evaluación se ha dado de manera instrumental y técnica, sin cuestionamientos en torno a las condiciones en que se originó, sin conocer las historias y particularidades de las universidades que las acatan o en aquellas donde se implementan aún y con resistencia de sus agentes. Por eso desde hace más de dos décadas las actividades de los docentes/investigadores van transformándose y adecuándose al modelo hegemónico neoliberal cuya meta es la subordinación de las universidades a las decisiones del mercado y en este esquema la política de evaluación es el modelo de control más alto

de todas las actividades.

¿Por qué los universitarios aceptaron la política de la evaluación? ¿Han sido simples espectadores o han tomado parte de en las decisiones de manera variable?

Como ya se ha señalado, en América Latina la planta de docentes/investigadores se acrecentó durante la década de los setenta, cuando por la existencia de un contexto de relativa abundancia salarial, estabilidad laboral y de condiciones económicas equilibradas, sustentada en la creciente entrada de capitales frescos (en particular para México y Venezuela con el *boom* petrolero), los gobiernos de los países impulsaron el crecimiento de las universidades públicas con la consecuente ampliación en la contratación de personal académico y administrativo.

Sin embargo, durante la década de los ochenta la expansión llegó a su fin y la propuesta de desarrollo estaría seguida por el modelo de adelgazamiento del estado impulsado por la filosofía neoliberal, siendo los trabajadores asalariados el sector más castigado ya que se inauguró la política de topes salariales, la política de austeridad del gasto público tuvo repercusiones directas en el aspecto financiero de las universidades públicas.

La crisis se expresaba en las universidades y demás instituciones de educación superior, lastimándolas por el recorte presupuestal que se derivaba de la contracción del gasto público que ocurría sobre las escuelas masificadas, destinadas a atender un número muy alto de estudiantes (...) en tanto caían los salarios de sus profesores... (Murrayama, 1997:165).

A partir de 1983, con la manifestación de la crisis económica que irrumpió en toda América Latina, las consecuentes reformas fiscales del estado, y los recortes presupuestales los salarios se desplomaron, se podría decir que la crisis, como marejada también levantó los salarios (Gil, 2000), y se llevó el poder de negociación de los docentes. Los estudiosos de la economía afirman que el poder de compra de los salarios académicos decayó casi en un 60% (Gil, 2000), y desde entonces no ha dejado de caer salvo en períodos muy breves, en un estudio más reciente, se reporta que el salario ha perdido el 54.8% de su poder adquisitivo en los últimos años, por lo que apenas alcanza el poder de compra que tenía en los ochenta (Lozano, 2005), pero

sobre todo, los referentes del trabajo y las exigencias académicas sufrieron un fuerte impacto; fue cuando se acuñó la frase famosa, “*Si hacen como que me pagan, yo hago como que trabajo*”.

La caída en el poder adquisitivo en los últimos 25 años se ha mantenido entre los profesores de las universidades en general, existiendo casos en que es especialmente grave, de tal forma que incluso docentes de asignatura con más de doce años de antigüedad se han visto obligados a especializarse en la carrera de buscar otro empleo, de “*andar en dos o tres universidades dando clase, lo cual implica un desgaste tanto intelectual como físico*” (La Jornada, 14/06/05) y esta es la historia de cientos de docentes. Ha sido tal la depresión del salario contractual, que los ingresos adicionales se han convertido no en estímulos ocasionales, sino en pesos y centavos destinados ya no a pequeños lujos, sino a la subsistencia cotidiana tornándose necesarios.

En esta situación y bajo el contexto de una política de apertura del abanico salarial, en medio de un grave deterioro del ingreso, el académico Luís Lozano (2005) ha advertido que existe una profunda polarización salarial entre docentes/investigadores, de una misma universidad considerando la plaza que se tiene, los apoyos adicionales que reciben, como los programas de estímulos a la productividad y/o formación académica, el hecho de ser miembro de los sistemas nacionales de investigación al interior de su país, tener proyectos de investigación o cátedras de exclusividad, todo esto les da la posibilidad de recibir hasta un 60% más en el salario contra un 4% que recibe un docente de asignatura con una hora clase, lo cual opina Ana Alicia Peña, ha generado “*un rompimiento de los lazos entre los académicos*” (La jornada, 14/06/05).

Al llegar los noventa, la académica María de la Luz Arriaga, integrante de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, expresa “*que las características de ese modelo son, entre otras, la inestabilidad en el empleo, el pago por hora clase, el abaratamiento de la fuerza de trabajo, el deterioro del salario y el incremento de las cargas académicas...*” (La jornada, 14/06/05).

Con la política de evaluación vino el modelo de deshomologación salarial, y los sindicatos universitarios sin percibirlo asistieron a la mutilación de los contratos colectivos de trabajo, en efecto un aspecto que debe resaltarse es que la deshomologación al concederse como una atribución exclusiva de las autoridades al margen de cualquier tipo de negociación laboral, por la vía legislativa/normati-

va dejó fuera a las organizaciones sindicales de las comisiones mixtas universitarias ocupadas de dictaminar el ingreso, promoción y permanencia de los académicos en dicho programa. Como puede observarse, la crisis salarial fue usada por los tecnócratas de la educación para contener o revertir cualquier proceso de reivindicación presupuestal o salarial colectiva. Así, de manera silenciosa, no sólo los sindicatos sufrieron una incruenta derrota, también los gremios estudiantiles, los intelectuales críticos y los nuevos proyectos de universidad popular, lo generó un contexto de incertidumbre y surgió el miedo ante los despidos.

Más adelante la deshomologación recibió un fuerte impulso, al sumarle los programas de estímulos diferenciales, los cuales premian el rendimiento y productividad, la eficiencia y la calidad del desempeño de los individuos y aunque al principio hubo resistencia el deterioro salarial forzó a los académicos a su aceptación. Por su parte, el Gobierno Federal justificó la política argumentando que se contribuía a elevar la dedicación de los docentes y por tanto la calidad del proceso educativo.

Mediante esta política el docente/investigador universitario, se encontró sin saberlo bajo la construcción del nuevo habitus neoliberal, no sólo en el plano individual, también en el colectivo, según lo expresa López Zarate (1991), la política pública aplicada por el Gobierno ha tenido éxito al interior de las universidades, porque en ellas ya existía inconformidad entre los docentes/investigadores al percibir que el desempeño y compromiso por su trabajo tenía poca relación con el sueldo otorgado; el cumplimiento de las labores pactadas no tenía una forma clara de evaluación. Sin tomar conciencia plena de lo que ocurría, en el marco de la nueva política instrumentada empezó a tomar consenso la idea de que no era aceptable otorgar las mismas condiciones de financiamiento ni la misma retribución salarial a universidades e individuos con desempeños muy diferentes -al reclamo imperial-.

“La idea de una ciencia neutra es una ficción, y es una ficción interesada...”

Pierre Bourdieu.

II. IMPERIALISMO, INTEGRACION DE LOS CIRCUITOS DE PODER Y EDUCACION COMO ESTRATEGIA DE RECOLONIZACIÓN

Si la función de nuestras universidades es la creación de nuevos conocimientos y cultura, con independencia de los poderes políticos, económicos y sociales, el desafío de los investigadores educativos es ver mas allá de las invisibilidades en que nos envuelven, los fetiches técnicos y científicos, considerando a la ciencia como un campo de lucha, y para su transformación una opción es retomar la pedagogía crítica, entendida como lucha dentro y contra las normas y las fuerzas neoliberales que ahora estructuran el campo educativo.

La tesis central de Bourdieu, eminente sociólogo de la educación, es que los campos intelectuales (el campo artístico, el campo científico, el campo educativo, etc.) son territorios de luchas donde se pone en juego la lógica del capital cultural, los intereses, las disputas ideológicas, es decir, el juego de fuerzas de toda producción social. La ciencia es otra forma de producción social atravesada por fuerzas contextuales que la constituyen en su raíz (no sólo que la “influyen” externamente). De lo que trata es de la disputa permanente de un capital científico que impone sus reglas a los actores del sistema, que distribuye los roles según la acumulación de ese capital, que premia y castiga según su propia lógica, porque a su interior se despliegan “...*estrategias ideológicas disfrazadas de tomas de posición epistemológicas...*” (Bourdieu; 2000:56).

La contribución de Pierre Bourdieu, a una “sociología de la ciencia” que develara sus trampas y sus mitificaciones, es hoy por hoy, una de las más valiosas aportaciones teóricas para una reformulación profunda de los modos de producción de conocimiento,

es decir, para la tarea mayor de superar la tiranía de los viejos paradigmas de la ciencia y la técnica. Para quienes aún añoran los buenos tiempos de la idílica “comunidad científica”, Pierre Bourdieu les recuerda que ésta siempre está en guerra: “*La lucha científica es una lucha armada entre adversarios que poseen armas tanto más poderosas y eficaces cuanto más importante es el capital científico colectivamente acumulado...*” (Bourdieu; 2000:85).

Todo producto ideológico es parte de la realidad social y material que rodea al hombre, es momento de su horizonte ideológico materializado. La significación no existe sino en la relación social de la comprensión colectiva del signo, en las vinculaciones e interacciones entre individuos. La necesidad del postgrado, los doctores, la ciencia y su método, el poder-saber conforman una forma de sociabilidad donde confluyen ideologías, intereses y justificaciones, configurando un entramado más o menos coherente que oculta las contradicciones fundamentales de la sociedad, se materializa en prácticas que permanecen ocultas al espectador e incluso al analista (Bajtin; 1992).

En lo que se refiere a la nueva institucionalidad educativa vamos a retomar el pensamiento de Castoriadis, quien señala la idea de que existe una fuente y un fundamento extra-social de la ley, es una ilusión. La ley, la institución, es una creación de la sociedad. Toda sociedad es autoinstituida, pero hasta hoy ha garantizado su permanencia *instituyendo* una fuente extra-social de su propia institución. No se puede desmenuzar y su fondo está en la totalidad del mundo, “*está, evidentemente, abierto al sin fondo del mundo*” (Castoriadis; 2006:56). Los propios mitos, como las religiones, tienen algo que ver con este sin fondo al tiempo que tratan de enmascararlo: le dan una *figura* determinada y precisa que al mismo tiempo que lo reconocen, en cuanto tratan de *fixarlo*, también lo ocultan. Lo sagrado es el simulacro instituido del *sin fondo*. Yo no necesito para nada los simulacros (Castoriadis; 2006).

La mediación hoy en día no sólo son las instituciones educativas, estamos ante circuitos de poder creados por los OFI y los organismos multilaterales que ahora intervienen directamente en un espacio hasta este momento tratado indirectamente, a través de mediaciones donde el Estado y la Iglesia eran los únicos protagonistas.

Circuitos de poder Internacional: Organismos Financieros, de Cooperación y Asesoría

Los OFI son los encargados de articular el conjunto de discursos y acciones que se instituyen para orientar el quehacer educativo. No es casual que el BM y el PNUD se hayan convertido en fábricas de conocimientos que sabiamente ocultan y desplazan las contradicciones de las sociedades. Eliminan lo antagónico para manejar las contradicciones hacia el equilibrio. La educación como parte de las instituciones, tiene un sin fondo de simulacros, mitos e ideologías asociados a fuentes extrasociales como la ciencia, la civilización, el progreso, la globalización, la sociedad del conocimiento.

Al instituirse como mediadores económicos, los OFI han podido tener injerencia directa -vía préstamos condicionados- en el desarrollo de las políticas educativas en los países de América Latina e ir impulsando el proceso de recolonización, de tal suerte que sus gobernantes garanticen mediante el convencimiento o condicionamiento, el apoyo al modelo neoliberal, para que la burguesía financiera internacional controle también el campo educativo ya que como se afirma: *“Bajo el capitalismo, la clase hegemónica domina a distancia; domina mediante otros que son quienes ejercen realmente la coerción y la fuerza sobre las que su sistema (al igual que otros) finalmente reposa; domina mediante los administradores políticos y las clases administrativas, que rutinariamente manejan el sistema de dominio y coerción”* (Gouldner; 1980:71).

Por lo dicho, se deduce que el primer circuito de poder con especial protagonismo en la difusión del modelo neoliberal e intervención en el campo de la educación en el ámbito mundial lo constituyen los OFI,⁸ y los OM. Además de los no exclusivamente económicos como la CEPAL y la UNESCO que con algunas diferencias con los primeros, se han movido entre la defensa de la cultura y la mercantilización del conocimiento. Todos recomendando u otorgando préstamos para financiar diversos proyectos de *desarrollo social*, que traducidos a programas configuran un recetario universal instrumentado a todos los países de la región casi por igual, el

⁸ Según consigna Eduardo Galeano (1993), la primera misión de los OFI en América Latina, concretamente del FMI se efectuó en Chile en 1954. Posteriormente después del Golpe a Salvador Allende 1973, Chile fue el país donde por excelencia empezó a aplicarse todo el recetario neoliberal.

objetivo es poner a las universidades públicas al servicio del ideario neoliberal.

La esencia de estas instituciones globales, es que poseen recursos económicos y de poder que los coloca en posición de mayor fuerza que las instituciones locales con las cuales interactúan promoviendo sus propias formulaciones, interpretaciones y simbolizaciones en torno a la idea de reformas educativas de inspiración neoliberal -planeación/evaluación/acreditación/certificación-, creando e instaurando una nueva normatividad. Todo frecuentemente organizado y sostenido por agentes localizados en Estados Unidos o en pocos países de Europa Occidental, quienes imponen en América Latina, a las instituciones gubernamentales, a los administradores y a las asociaciones de profesionales la reestructuración y resignificación de todo el campo educativo en particular de las universidades públicas.

De esta manera parece más preciso hablar de imperialismo neoliberal que de globalización, sobre todo cuando este primer circuito ejerce el poder del capital transnacionalizado que, representa los intereses de cerca de 400 megacorporaciones dueñas de dos tercios de los activos fijos que controlan el 70% del comercio mundial (Robinson, 1996), siendo el poder dominante y centralizador el de los Estados Unidos con un 48% de participación. Algunos elementos que definen ésta concentración de poder económico mundial son: ser representantes de la burguesía financiera mundial y como tal, del ejercicio del poder económico; hacer uso del poder para sancionar positiva o negativamente a los países, y hacerlos merecedores de préstamos; dictar no sólo las pautas de desarrollo económico, además, diseñar las líneas a través de las cuales se orientará el cambio político y social; conceder préstamos bajo principios de condicionalidad o reformas para el cambio de las economías; seleccionar nuevos campos económicos rentables para el capital de inversión y privado; y finalmente, delimitar otros espacios desde donde se pueda influir para consolidar la hegemonía imperial.

El Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y las universidades públicas en América Latina

Anteriormente se describió que los OFI cuentan con el mayor poder financiero y por tanto, son los que otorgan préstamos condicio-

nandos a la transformación de las economías de América Latina y México; constituidos en los principales promotores de la contrarreforma en materia educativa son portadores del modelo neoliberal, lo imponen sobre los países de la región por su ventajas económicas, y porque poseen los medios para presionar a su adopción. Desde inicio de la década de los ochenta, estas instituciones se convirtieron en el primer circuito de poder externo generador de diversas opiniones y presiones que impactaron en la orientación y conducción de las reformas realizadas en las universidades públicas, Coraggio señaló que “la inversión/préstamo del BM no representa más del 5% del presupuesto nacional dedicado a la educación, esta participación en el gasto no se puede considerar paralela a la fuerza que tienen para establecer las políticas educativas en una nación” (Coraggio, 1995).

Aboites destacado analista de la educación afirmó: *“Si en la división del trabajo de los organismos financieros internacionales respecto de cuestiones como la educación el Banco Mundial es el cerebro, el músculo lo representa el Fondo Monetario Internacional”* (Aboites; 1999:303). Efectivamente, el poder simbólico que posee el FMI reside en que, es el administrador de los recursos que aportan los países -miembros- para garantizar el funcionamiento del sistema monetario y financiero internacional con el aval del Tesoro de la Federación. El BM otorga préstamos para obras específicas, pero el aval del FMI es decisivo y los recursos sólo se conceden bajo el compromiso expreso de que el país, objeto del préstamo adopte políticas estructurales de restricción del gasto gubernamental, privatizaciones de las áreas económicas que le demanden, una política monetaria y salarial sujeta a las decisiones del Banco todo a nivel macroeconómico. Es decir, el FMI, viene a ser como la sombra de un Ministerio de Finanzas del estado imperial, y sus recomendaciones, en una textura muy representativa de los intereses corporativos viene a ser la conciencia posible y real de la derecha económica, y del nuevo orden a nivel global.

Eric Toussaint, ha leído más de 15,000 páginas de documentos del BM y sobre él, para encontrar que este Banco *“no es una institución con fines propiamente económicos, sino un instrumento de la política exterior de las grandes potencias, encabezadas por Estados Unidos”* (Toussaint; 2004:16), y señala que:

- 1) El BM ha apoyado durante toda su historia a regímenes dictatoriales aliados de Estados Unidos o de las potencias imperialistas que participando en su dirección ha desestabilizado

a regímenes democráticos.

- 2) Que parece ser un instrumento bastante ineficaz para el desarrollo, pero que se encuentra en situación de golpe de estado permanente sobre los países del llamado tercer mundo, interviniendo en las decisiones ordinarias de sus gobiernos. En sus primeros 17 años de vida el BM no concedió un sólo préstamo para escuelas, abastecimiento de agua o tratamiento de residuos.
- 3) Atenta contra los derechos humanos al favorecer las privatizaciones, el saqueo de los recursos naturales y el fin de los servicios públicos; además propicia con las políticas de ajuste, el pago de ilegales deudas y reformas estructurales recolonizando sectores estratégicos en la industria y servicios, llevando a la recesión, devaluación, aumento de las tasas de interés y la consecuente quiebra de empresas y empobrecimiento generalizado.
- 4) Entrega los países a la voracidad del capital internacional al abrir las economías y permitir la entrada y salida libre de capitales, suprime los impuestos progresivos, reduce la soberanía alimentaria.

Aunque teóricamente en el caso de los préstamos para ajustes estructurales, las medidas dirigidas a la estabilización macroeconómica deben ser definidas en estrecha colaboración con el FMI y constituir una condición para la concesión de créditos; la práctica muestra una repartición de poder extremadamente concentrada, donde el BM al poseer los recursos, detenta mayor poder de decisión. De esta manera, en lo que se refiere a las condiciones de financiamiento los apoyos concedidos a la educación, como fracciones de crédito económicos, son parte integrante de la deuda externa de los países de América Latina para con los OFI, y aunque denominan a la política de “cooperación” o “asistencia técnica”, se trata en realidad de fracciones de préstamos del tipo convencional que tienen en la mira los pesados ajustes que imponen, la rigidez de las reglas, las precondiciones financieras y políticas fijadas para cualquier préstamo.

Como se ha descrito, desde finales de la década de los ochenta, éstas instituciones en su calidad de Agencias Técnicas, empezaron a realizar diagnósticos sobre la situación de crisis que prevalecía en las universidades de los países llamados en desarrollo, con anteriori-

dad mediante las políticas de ajuste habían emitido “*recomendaciones*” que tuvieron un peso decisivo en la elaboración de las políticas o “*reformas*” económicas y sociales para las universidades públicas, estas recomendaciones de política macroeconómica impactaron en un estancamiento en el presupuesto y en recortes a los salarios⁹.

Conforme se fueron dando los encuentros, conferencias y foros internacionales, los OFI difundieron el discurso ideológico neoliberal, en él conciliaron diferentes indicadores de carácter empresarial y los trasladaron a las universidades: capital humano, excelencia, calidad, productividad, eficacia, eficiencia, vinculación con el entorno, exámenes de selección, recuperación de costos, diversificación de fuentes de financiamiento, establecimiento de la evaluación como eje directriz de la política educativa, internacionalización de la educación. Este discurso comprometió a los gobiernos y a los administradores educativos de las universidades a establecer y poner en marcha una reforma global que diera una nueva significación al carácter social de la educación. Todo ello en detrimento de la concepción del humanismo y preocupación por lo social, que caracterizó la actividad de las universidades y sus agentes durante la década de lo sesenta y setenta.

Discurso educativo de los organismos financieros internacionales

Indudablemente la racionalidad económica desplazó el centro de poder fuera del Estado mismo y se instaló en el campo económico y social, representado por los OFI, los lineamientos sobre qué y cómo debía cambiarse la educación superior en los países de la región, empezaron a ser discutidos desde las agendas de estos organismos. Bajo la premisa de que el hombre del presente y del porvenir debe ser sobre todo un “*homo economicus*”, un hombre productivo, eficaz, competitivo y emprendedor, todos estos valores del mercado, se recomendó a los países poner en marcha, en todas aquellas instituciones que participan en el proceso educativo, políticas y estrategias que incentivaran mediante ingresos adicionales, subsidios o facilidades, a

⁹ En un estudio comparativo del BID sobre el impacto de las crisis en los salarios de los docentes en la región se concluye que entre 1980 y 1993 los profesores de Costa Rica perdieron 4% del valor adquisitivo de su salario, mientras que los argentinos perdieron 57% y los mexicanos el 60%. Para América Latina sólo en Colombia los salarios docentes experimentaron un pequeño incremento en ese período.

individuos o universidades a que tengan un mejor desempeño.

Así, a través de planteamientos o “sugerencias” empezaron a incidir en el cambio de las funciones sustantivas universitarias, además definieron que la tarea de la universidad es la formación de individuos, cuyo destino será ocupar ciertas posiciones dentro de la sociedad, del gobierno o las empresas: *“Las instituciones de educación superior tienen una responsabilidad básica en el equipamiento de los individuos con conocimientos avanzados, requeridos para las posiciones de responsabilidad en el gobierno, los negocios y las profesiones”* (BM, 1995). Por tanto, el deber de las universidades es formar una cantidad “cualitativamente aceptable” de recursos humanos, altamente calificados que puedan insertarse en las áreas técnicas o aumentar investigaciones de acuerdo con las prioridades del desarrollo económico o de las empresas que los están impulsando.

Para medir si los objetivos de la reforma han sido alcanzados o no, proponen como indicadores: la evaluación de resultados para comprobar si ha ocurrido un incremento en la calidad¹⁰ del proceso educativo, la introducción e instalación de programas técnicos que posibiliten la formación de individuos que demande el mercado laboral. Plantean que el acceso a la universidad debe darse en un contexto de equidad, donde todos los demandantes se encuentren en posibilidades de ser elegidos, siendo la vía de elección la aplicación de exámenes estandarizados donde se prueben los conocimientos adquiridos. Concluyen que *“el mejoramiento de la calidad y expansión en las inscripciones en educación superior debe ser logrado con un mínimo o con ningún incremento en los gastos públicos”* (Banco Mundial, 1995). Vinculan el concepto de calidad al mejoramiento de tres funciones: enseñanza, investigación y recuperación de recursos monetarios.

En México, estos organismos aparentemente se manifestaron en el escenario de la educación superior en 1992.¹¹ En lo inmediato

¹⁰ Para el Banco Mundial otro indicador a través del cual se puede medir la calidad aparte del proceso de enseñanza/aprendizaje y de la generación de nuevos conocimientos, es el ingreso, es decir, las universidades pueden y deben verse obligadas a medir si la calidad se eleva o no, a medida que pueden generar ingresos suficientes para financiarse por lo menos el 30% de sus necesidades totales de recursos para gastos ordinarios. (Banco Mundial, 1995)

¹¹ En ese entonces, se discutía el monto financiero que la UNAM requería y habían empezado movilizaciones en contra del alza de cuotas que el rector Sarukán había propuesto. Sin embargo, el interés básico de estos organismos se encuentra en el nivel de educación básica, puesto que es el espacio desde donde se puede

sugirieron y recomendaron que se aplicara una reforma que transformara las relaciones del estado con las universidades y la sociedad. En cuanto a la primera, las modificaciones se manifestaron en la política de restricción presupuestal y control estricto del gasto, fijándose escalas en los salarios impactando a la baja el sueldo de los docentes. Para paliar se sugirió la aplicación de la política de deshomologación salarial. Para los OFI los determinantes más importantes del desempeño académico, es evaluar la calidad de la formación de los recursos de investigación y docencia, el establecimiento del Programa de Estímulos fue uno de los mecanismos indicados porque promueve la evaluación de los productos de manera individual.

En relación a la segunda, bajo el supuesto de que se ha llegado al tiempo en que las personas perciben el valor de la educación y están dispuestas a pagar por ella, se considero necesario aplicar una política que termine con la *“gratuidad de la educación superior”*. Para evitar el debate o conflicto social, propusieron plantear el retiro de la gratuidad y al mismo tiempo anunciar la existencia de programas de becas, enfatizando en los efectos que estos instrumentos tienen sobre valores como la calidad, equidad, competencia, autonomía y responsabilidad social. Además, para el logro de ingresos adicionales sugirieron transferir hacia los estudiantes y sus familias cuantos cobros sean necesarios: uso de laboratorios, credenciales, venta de cursos de extensión, cuotas de matrícula, convenios de servicio social con las empresas, etcétera.

El documento *“La Educación superior: las lecciones derivadas de la experiencia”*, examino la magnitud de la *“crisis”* en los países en desarrollo, y se pidió la aplicación inmediata de una serie de acciones que permitieran alcanzar con éxito metas donde la eficiencia, equidad, calidad y evaluación fueron ejes rectores, para ello, lo primero fue iniciar acciones de corrección a través de instrumentar cuatro *“recomendaciones”* clave:

- La promoción de una mayor diferenciación de las instituciones a fin de introducir un sistema de competencia, impulsando la participación del sector privado y de organismos no gubernamentales en la educación, tanto en la toma de decisiones como en la ejecución de las mismas.

educar a la niñez con menores recursos y mayores beneficios a futuro en los ámbitos de la salud, la nutrición, la pobreza y por supuesto la productividad en el trabajo.

- El otorgamiento de incentivos a las instituciones públicas para que diversificarn sus fuentes de financiamiento, lo cual incluyo el establecimiento cuotas e implementación de criterios más estrictos para la selección y admisión de los estudiantes, la acción aseguro la participación de los padres de familia en las cuestiones escolares, con esto se ha pretendido que el progreso educativo individual o la baja calidad del proceso sean vistos como responsabilidad compartida entre la comunidad y el sistema educativo.
- La disminución del papel del gobierno en el desarrollo de la educación pública, para lo que recomendaron la descentralización del sistema educativo, y para la educación superior la existencia de instituciones autónomas responsables de sus resultados, lo que implicó el recorte de personal administrativo, estancamiento en la contratación de académicos y aumento de la carga de trabajo. Ha fungido como elemento esencial el establecimiento de esquemas de racionalidad financiera y administrativa, ambos como detonadores de la autonomía institucional que permitiran la pertinencia de la educación que se imparta.
- La introducción de políticas explícitamente diseñadas para dar mayor prioridad a los objetivos de aumentar la calidad y la equidad a través de la creación de sistemas de monitoreo del desempeño de cada una de las instituciones, para ello nada mejor que las evaluaciones y certificaciones de programas e instituciones.

Con estas recomendaciones, el papel de los administrativos/técnicos encargados de aplicar las políticas, es la promoción y traslado de los costos de la educación hacia la sociedad; limitar la autonomía universitaria y la libertad de cátedra mediante la difusión, promoción y aplicación de estándares y criterios comunes para evaluar a instituciones diversas y diferentes así como a sus académicos. El objetivo de los OFI, es reducir progresiva y sustancialmente los recursos públicos en la educación superior, y sensibilizar a quienes conducen su administración a las señales que demanda el mercado y que en el menor tiempo posible los individuos/familias retomen su financiamiento.

Las “*Cartas de Intención*” juegan un papel primordial en la conducción realizada por los OFI para lograr la plena transformación

del estado, su firma implica la aceptación de los gobiernos para que el FMI lleve un expediente donde anota los compromisos y hace un puntual seguimiento del cumplimiento de los mismos. Estos expedientes se denominan *Country Assistance Strategy* (CAS) donde llevan las cuentas de capital e intereses devengados. Se monitorea lo que se firmó en el pasado y en base a los compromisos cumplidos se decide lo del presente, el CAS no sólo monitorea las cuentas económicas, también el cumplimiento de las sociales, es el método para uniformizar las estructuras políticas (González; 2006).

En los países de América Latina y México las severas deudas económicas contraídas con los OFI, han sido un factor determinante para que sean llamados como consejeros o consultores de política económica, al implementar sus recomendaciones significa que la recolonización económica es un hecho y transforman la dominación política y la clase política gobernante. Con ello ocurre otro cambio en una de las fuentes necesarias para consolidar el proceso de recolonización: la desnacionalización de la política y la transnacionalización de la misma. El diseño recolonizador es puesto en marcha a medida en que las burguesías nacionales son destruidas o absorbidas por las políticas imperiales y los estados se transforman en apéndices del poder transnacional que les impone patrones y códigos de observancia obligatoria, que van desde la organización del Estado, la política económica, la vida cultural y las prescripciones ideológicas (Lora; 2004).

Banco Interamericano de Desarrollo, “¿organismo de cooperación universitaria?”

El BID fue creado con el propósito de proporcionar préstamos financieros a los 21 países miembros, y contribuir a impulsar el progreso económico y social de América Latina y el Caribe. Los préstamos que otorga el BID son vistos como inversiones directas a sectores que tienen que ver con el crecimiento o estabilidad de la economía. Durante la década de los sesenta y setenta, en el contexto de la expansión del crédito internacional a los países en desarrollo y en concordancia con las políticas internacionales tales como la “*Alianza para el Progreso*” de los Estados Unidos, la inversión se diversificó en los sectores económicos de agricultura, energía, transporte, salud,

desarrollo urbano después vinieron medio ambiente, turismo y lógicamente la educación.

Durante los setenta y los ochenta apoyó la expansión universitaria latinoamericana, otorgando préstamos para implementar proyectos relacionados con reformas específicas: las curriculares, administrativas, organizativas, ampliación y/o consolidación de la infraestructura, promoción de la calidad y competitividad con base en la capacitación de los docentes todo con el fin de “*facilitar el proceso de transición económica y social en curso*” (Maldonado; 2000:60).

Como parte de los OFI, el BID comparte la idea de otorgar apoyo para aplicar reformas en los sistemas nacionales de educación, ya que al crecer en cobertura se deterioró el proceso de calidad; y para remediarlo era necesario el establecimiento de un sistema de evaluación que además de lo institucional comprendiera lo individual mediante la aplicación de exámenes para comprobar los parámetros de calidad que existen en el campo educativo; considera que pueden ser objeto de asistencia directa: el impulso a la enseñanza superior tecnológica; el desarrollo de medios para la instrucción a distancia; apoyo a las instituciones que desarrollan investigación aplicada sean públicas o privadas.

El BID ha demostrado especial interés en el acceso universal a la educación superior, argumentando que debe contribuir a la formación de recursos humanos, al fortalecimiento planificación, organización, y administración de los métodos de enseñanza, además de que debe impulsar el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Las políticas de préstamo están dirigidas a lograr una formación altamente funcional, con el fin de sentar las bases para el crecimiento y sostenimiento económico del país. Sin embargo, al igual que los otros organismos las recomendaciones y los préstamos que otorga no han contribuido a mejorar las condiciones en las que ahora se desarrollan las actividades universitarias, al contrario, han generado exclusión y pobreza intelectual.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

Este organismo ha tenido una fuerte influencia en la dirección de las políticas neoliberales en los países miembros. Surgió como or-

como promotor de la ideología desarrollista, impulsando lo que se denominó “*ayuda financiera*” y “*asistencia técnica*” para el crecimiento de los países menos desarrollados, su intervención en los asuntos educativos de la región inicio en 1965 fecha en la cual bajo el patrocinio de la *Ford Foundation*, organizó un seminario denominado “*Problemas de Planificación de Recursos Humanos en América Latina y su relación con el Proyecto Regional Mediterráneo (PRM)*”¹², proyecto en el que sus creadores consideraron que la planeación de la educación debía incluir indicadores económicos para alcanzar el éxito (Pérez; 1983).

Lo cierto fue que a través de la aplicación del PRM¹³ la OCDE, se hizo acreedora a las credenciales educativas que le permitieron ser parte del circuito de poder externo que puede influir en las decisiones de política educativa, pues aunque su metodología tenía muchas debilidades su orientación estaba encaminada a “*diseñar sistemas de educación plena para fines de desarrollo*”, por tanto, ofreció a los gobiernos de la región el diseño de la “*Planificación educativa*” de sus sistemas aplicando sus procedimientos. Con el propósito de consolidar los proyectos económicos y educativos lanzados por Estados Unidos, desde 1952 se le otorgó la facultad de realizar evaluaciones a todos aquellos países que hacen solicitud para ser considerados miembros.

¹² Inicialmente la OCDE no contaba entre sus países miembros a ningún país de América Latina ni a cualquier otro país subdesarrollado de Asia o África, tampoco consideraban otorgar ayuda económica a estos países. El seminario se realizó en Lima, Perú; las ponencias presentadas se condensaron en un libro titulado “*La previsión a largo plazo de las necesidades de mano de obra y las políticas educacionales*” OCDE, París, 1967.

¹³ El PRM fue aplicado por la OCDE en Portugal, España, Italia, Grecia, Yugoslavia y Turquía, se trataba de crear una metodología para que el desarrollo de la educación fuera consecuente con los objetivos del desarrollo económico, sin embargo se privilegiaron los objetivos económicos por encima de los objetivos sociales y culturales, la metodología desarrollada para planificar la educación se sustentó fundamentalmente en criterios de carácter económico: estimación de la producción total, de la producción por sectores, de productividad de mano de obra por sector, distribución de la mano de obra por profesión, del stock de educación por profesión, del stock total de educación, etcétera. Aunque ésta metodología probó rápidamente sus debilidades el seminario celebrado en marzo de 1965, tenía como objetivo prioritario su exportación hacia los países de América Latina y México, para instrumentar esos indicadores de planificación en los sistemas educativos. (Pérez; 1983:60).

A diferencia del BM, la aplicación de sus propuestas no está basada en el condicionamiento económico, sino que versan sobre las responsabilidades que adquiere el país al ser integrante de la misma. La OCDE pone de manifiesto la importancia que tiene el conocimiento y el saber, su creación, difusión y utilización para activar el proceso productivo a través de tecnologías de vanguardia. Pero no se refiere al conocimiento en su totalidad, sino sólo al conocimiento “*relevante*”, aquel que tiene utilidad “*demostrable*”, fundamentalmente al desarrollado por las Ciencias Naturales y Exactas, esto se ha traducido para la educación superior en la selección y establecimiento, de carreras cuyo trasfondo es eminentemente práctico, asignándoles mayores recursos en detrimento de las Ciencias Sociales y Humanísticas. Como afirma Latapí:

Criticamos que pretenda conformar la educación futura (que ya es presente) a partir de un concepto de conocimiento muy limitado, sólo el útil y aplicable, el que sirve a la economía; que se ordene el sistema educativo, incluyendo sus niveles básicos, exclusivamente a la productividad y no a la realización integral de las personas, ayudándolas a buscar la plenitud de significados de su existencia” (Latapí; 2000:59).

En México el primer intento de “*planificación educativa*” se hizo en 1959 con el llamado “*Plan de once años*”, y aunque no tuvo éxito desde entonces los “*planificadores*” de la educación empezaron a consultar a los expertos homólogos de dicha institución. En la educación superior, la planeación indicativa fue la política implementada durante la década de los setenta, la cual culminó en 1979 con la creación de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), (Órnelas; 1996).

Durante 1991, el Gobierno mexicano envió una comisión de funcionarios para realizar un primer acercamiento con la OCDE, estos participaron como observadores en alguno de sus 25 comités, incluyendo al Comité de Educación. Durante su estancia la comisión conoció las actividades, métodos de trabajo y requisitos que se debían de cumplir en el campo educativo para ser aceptado como país miembro. En 1993 se fijaron los términos y condiciones en los que México sería aceptado y en 1994 se firma la adhesión de México a la OCDE. En ese lapso, la Secretaría de Educación Pública (SEP)

a través de la Subsecretaría de Educación e Investigación Científica (SESIC), solicitó a la OCDE que extendiera una evaluación diagnóstica al sistema educativo, y desde ese tiempo hasta la fecha se han estado realizando pruebas, mediciones y evaluaciones para determinar y diagnosticar la situación de la educación prevaleciente en el país.

En tanto la educación siga siendo un instrumento de poder, y uno de los ejes sobre los que se transforma la estructura social. Las recomendaciones e indicaciones de la OCDE seguirán vigentes en el campo educativo.

Organismos Intergubernamentales de Asesoría UNESCO-CEPAL

El origen de la UNESCO también se encuentra ligado al período de posguerra, a los acuerdos de crear instituciones “*panamericanas*” que defendieran los intereses que el imperialismo ha diseminado a nivel mundial. En 1945 nació la Liga de las Naciones, un año más adelante en noviembre de 1946, fue convertida en la UNESCO. Su transformación tuvo por objetivo contribuir a la paz, la seguridad y la colaboración entre las naciones por medio de la promoción de la educación, la ciencia, la protección de la naturaleza y el patrimonio cultural, el fomento al respeto universal por la justicia, las leyes y los derechos humanos y libertad para los pueblos del mundo, sin distinción de raza, sexo, lengua o religión, como se expresa en la Carta de las Naciones Unidas.

Una de las ideas de trabajo de la UNESCO fue dar a conocer a todos los habitantes de la tierra su derecho a recibir educación y la obligación del estado de cumplirlo así como el reconocimiento de su carácter social y humanístico, los países signatarios (inicialmente 37 hoy 188; Estados Unidos se retiró de la UNESCO desde 1984) asumieron el ideario de su programa educativo que entros pensamientos plantea: “*procurar oportunidades educativas completas e igualitarias*”, ampliar y mejorar la educación y educar para vivir en una comunidad mundial. La UNESCO promovía el derecho a la educación obligatoria y gratuita, así como el mejoramiento de su calidad, de igual manera, la cooperación científica internacional y el fomento de la investigación científica en el mundo.

Con el avance del neoliberalismo y en la medida en que se expande el proceso de recolonización, estos postulados han pasando a ser letra muerta, sobre todo desde que los directivos de la

UNESCO en la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*, celebrada en 1998 sometidos al BM por fuertes presiones económicas, sostuvieron una fuerte polémica con el comité de educación en torno a como debían estructurarse y regirse en la región los sistemas educativos, polémica la UNESCO claudicó ante el BM. Este hecho aceleró el traslado de filiales internacionales universitarias a los países neocolonizados, su apertura, junto con acuerdos comerciales y la fijación de condiciones para otorgarles préstamos, han significado que las grandes corporaciones educativas de los países imperiales vayan imponiendo sus modelos y sus sedes en los países de África, Asia y América Latina.

En consecuencia y ante la arremetida del Imperialismo y sus políticas globalizadoras, la UNESCO -al igual que la ONU- ha sufrido un proceso de desnaturalización, en su tradicional centrismo y de manera muy tímida, ha intentado llamar la atención sobre las implicaciones culturales y económicas que puede traer para los países este nuevo intento de recolonización educativa, el cual implica la venta y comercialización internacional de sus servicios, la homogeneización, y la estandarización de la misma, de tal manera que, incluso se dé la diseminación de una fórmula y copia única del modelo occidental. La MacDonalización en la educación superior le llamó el ensayista belga Nico Hirtt. (Molano; 2003)

Molano, describe como Hirtt en breves palabras plantea la existencia de un modelo único e internacional, la MacDonalización para la educación superior, la cual es presentada a través de la siguiente homología: primero, a pesar de su ubicuidad, los restaurantes MacDonalds representan una mínima proporción de la comida que la gente consume -también son pocos los clientes-. Segundo, los MacDonalds tienen éxito porque a las personas les agrada la comida que en ellos se ofrece. Tercero, el secreto de los MacDonalds está en contar con una gama limitada de platillos disponibles en locales de idéntico aspecto, con el mismo sabor y calidad en todas partes del mundo.

Al igual que los MacDonalds, la transformación de las universidades representaría un proceso clave para traer prosperidad a la gente común, ofreciéndole una selección más libre y más amplia pero donde encontrará por el mismo precio los mismos platillos, es decir, una mínima cantidad de universidades de preferencia privadas. Al elevarse las cuotas será una mínima proporción de personas las que

consumirán el servicio educativo, estas universidades y los clientes que de ellas egresen tendrán éxito porque a los empleadores les agradarán que las personas egresadas hayan internalizado el pensamiento filosófico neoliberal, las universidades contarán con una gama limitada de carreras disponibles, sólo las que el mercado demande, ubicadas en modernas instalaciones de idéntico aspecto -las universidades tecnológicas y politécnicas son el más claro ejemplo-, con la misma calidad y eficiencia en el servicio educativo.

Al ser parte de este primer circuito de poder, la UNESCO planteo que el capital financiero internacional empleara recursos para que las universidades se conviertan en instituciones más rentables y competentes, éstos dos factores les permitirán invertir en la instalación de programas demandados, en desmedro de las Ciencias Humanas y Sociales. Además que las universidades orienten la investigación hacia la satisfacción de las demandas de las empresas que les otorguen financiamiento. y que los padres de familia inviertan una porción significativa de sus ingresos en la educación de sus hijos, naturalmente tras de la inversión de recursos existen implicaciones económicas que a la larga beneficiarán al capital financiero trasnacional.

En relación a la CEPAL inicialmente conformaba una de las cinco Comisiones de las Naciones Unidas, y era al mismo tiempo órgano de difusión ideológica de la teoría del desarrollo elaborada en la década de los cuarenta en Estados Unidos y en menor medida en Francia con el objetivo de dar respuesta teórica a la construcción de las naciones que surgieron por el proceso de descolonización después de la posguerra, y ajustarlas a la nueva ola de expansión sin que fuera cuestionada la dirección y hegemonía del imperialismo. Es decir, la CEPAL así como otros organismos de carácter internacional estaban encargados de asegurar en el plano internacional la hegemonía de los Estados Unidos al término de la guerra.

Sin embargo, los mismos teóricos de la CEPAL explicaron a través de sus análisis que, los países de América Latina cayeron en la cuenta de que su marginación respecto a los nuevos escenarios de la economía y la política internacionales formaba parte de la misma, alzaron sus voces para instalar la problemática del desarrollo en la agenda de los temas prioritarios de la comunidad internacional. Por efecto de aquellas presiones fue transformada la CEPAL, en un organismo especializado en la economía latinoamericana y la cuestión

del desarrollo fue reconocida como prioridad estratégica fundamental para la región (Sunkel y Paz; 1970).

Durante las décadas de los 50's y 60's los teóricos de la CEPAL a partir de las condiciones endógenas de América Latina elaboraron con mucho éxito teorías, modelos y estrategias, enfocadas a analizar y explicar el origen y desarrollo del estado contemporáneo, las formaciones económicas y sociales de la región, las contradicciones entre las clases sociales -en particular la burguesía industrial y la oligarquía criolla-, al aportar elementos conceptuales para enriquecer la comprensión del crecimiento en América Latina, la CEPAL cumplió un papel ideológico importante en el diseño de estrategias económicas y sociales. Sin embargo, plantean Marini y Millán (1994) a mediados de la década de los setenta, con el ocaso de los gobiernos desarrollistas, nacionalistas o populistas y la irrupción del autoritarismo cayó en una fase de debilitamiento.

No obstante sus limitaciones económicas, la CEPAL se constituyó en la respuesta de América Latina a la organización del capitalismo después de la Segunda Guerra Mundial y aportó los elementos teóricos para repensar el imperialismo reorientando el debate intelectual hacia la perspectiva del Tercer Mundo y continúa siendo una instancia relevante en el ámbito del pensamiento económico y social.

También dio cabida desde los años sesenta a grupos y proyectos que formularon análisis y plantearon estrategias de desarrollo con impacto en las políticas educativas para la región. Por ejemplo, a iniciativa de Germán Rama y Juan C. Tedesco se impulsó el proyecto: *“Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”*, del cual se obtuvieron una colección de documentos y libros sobre el tema, entre ellos por su vigencia y actualidad destacan *“Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe”* (1980) y *“Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”* (1987).

La interrogante que surge es: ¿Cómo dos organismos creados para ser instancias de asesoría y consenso internacional en políticas públicas, entre ellas las educativas, se transformaron en organismos al servicio del imperialismo? Como se ha explicado, el neoliberalismo implicó que a través de las reformas al estado, en particular, las electorales facilitarían el cambio y transformación de la clase política en la dirección del estado, minando las estructuras nacionalistas existentes. Después se instauró una ofensiva a nivel ideológico y

en el curso de su desarrollo algunos administradores/teóricos de la UNESCO y la CEPAL pasaron a engrosar este circuito de poder. En palabras de Puiggrós se explica que:

“importantes sectores intelectuales (universitarios, ligados al aparato de Estado o a intereses empresariales, etc.), desde muchos años atrás admiraban a Estados Unidos, coherentemente con las aspiraciones de las capas medias urbanas a las cuales pertenecían (...) la admiración por el progreso norteamericano se tornó entre estos intelectuales en meta y proyecto” (Puiggrós; 1980:48).

Los postgrados en educación superior creados por cubanos en América Latina, se retroalimentan de la ideología y las técnicas de evaluación desarrolladas por la CEPAL-UNESCO, introduciendo los postulados neoliberales y distorsionando la vida académica y política universitaria al vender títulos a cambio de buenos salarios, pero además sobrepoblando de maestros y doctores –muchos de ellos políticos universitarios neoliberales que de otro modo no habrían obtenido ningún título de postgrado- los sistemas educativos en detrimento de los postgraduados en campos de la ciencia.

Lineamientos de los OFI para la reforma de la educación superior

Como se viene reseñando, a nivel mundial una de las principales acciones de los OFI fue situar el campo de la educación en la órbita de las prioridades políticas y sociales a corto y mediano plazo. Este hecho no fue desinteresado en la coyuntura globalizadora, se puso en primer plano el valor económico del conocimiento, y por consiguiente, de los mecanismos que permitiesen su progreso y diseminación; en segundo plano, consideraron que el proceso de globalización fue posible gracias al ritmo y extensión con que se desarrolló el campo tecnológico e informático, teniendo como resultado nuevas tecnologías que influyen en la capacidad de crecimiento de los países, en ésta perspectiva se volvió primordial la formación de recursos humanos altamente competitivos que puedan insertarse con éxito en la llamada sociedad del conocimiento. Por estas razones se sugirió que las reformas debían contemplar el cambio hacia la creación de establecimientos educativos extremadamente flexibles y adaptables a

demandas y contextos rápidamente cambiantes.

Según lo planteado por Alma Maldonado (2000) analista de la educación superior, los OFI presentaron sus propuestas de cambio considerando la problemática desde cuatro ejes analíticos:

- 1) **Calidad - Evaluación** (un principio de regulación financiera). Uno de los problemas detectados por los OFI en materia de calidad se vincula con el supuesto de que el rápido aumento de la matrícula en las universidades, es el factor responsable del deterioro de la calidad. Concretamente para el caso de América Latina se afirmó: *“El incremento de las inscripciones en la educación superior en las dos últimas décadas ha sido acompañado de una reducción en la calidad de la instrucción”*. (Winkler; 1994:76), y las soluciones para mejorarla de acuerdo a los OFI incluyen:
 - La instauración de procesos de competencia entre las universidades y sus unidades académicas para conseguir recursos fiscales o adicionales.
 - La implantación de mecanismos de evaluación; dentro de los cuales destaca la dirigida a los docentes, a los estudiantes y a los programas de posgrado. En relación a los primeros se destaca la aplicación de evaluaciones que permitan el pago por desempeño. En relación a los segundos, explícitamente propusieron se implementaran exámenes de evaluación y becas basadas en el mérito de los estudiantes, en relación a los postgrados reducirlos por duplicar conocimientos y ser poco redituables.
 - Incremento en la investigación, acompañada de políticas financieras para la reasignación de recursos y el establecimiento de nuevos criterios de financiamiento.
 - Apertura y relaciones hacia los centros de excelencia académica más recientes del mundo en desarrollo, es decir, aceptar la influencia internacional. (Banco Mundial, 1995: 22-81)
- 2) **Diversificación de fuentes de financiamiento** (una estrategia de privatización). Una de las preocupaciones centrales lo ha representado el interés por reducir los costos educativos del erario público, los OFI descalificaron la asignación de presupuesto con base en la negociación política, por considerar que esta negociación no toma en cuenta ni la calidad

ni la eficiencia. Asegurando que *“la asignación de recursos en las universidades públicas en América Latina con frecuencia es ineficiente”* (Winkler; 1994:76), recomendaron tres formas de financiamiento: por insumos, productividad y calidad. Las alternativas son:

- Participación de los estudiantes en los gastos mediante el pago la matrícula, se sugiere que las familias aporten entre el 25% y 30% del costo en la educación superior.
- Obtención de fondos mediante asociaciones de ex-alumnos y fuentes externas (empresas y fundaciones).
- Promoción de actividades que generen ingresos como cursos breves de formación profesional, contratos de investigación para la industria y servicios de consultoría.
- Venta de productos por empresas auxiliares como hospitales, librerías, cafeterías y albergues para estudiantes. (Winkler; 1994. BM; 1995).

3) **Diversificación de la educación superior** (fórmula para adelgazar la educación universitaria). Consideran que la universidad pública se ha separado de las necesidades del país y del sector empresarial, ocasionando poca utilidad del conocimiento producido y baja absorción en el mercado laboral de los egresados universitarios, rigidez en la oferta educativa, elementos responsables de la inequidad social expresada en la falta de oportunidades para los jóvenes que ingresan al mercado de trabajo, para subsanarlo se aconseja:

- La creación de diversas instituciones que representen una alternativa a la educación superior universitaria. Las sugerencias incluyen expansión de la educación privada, universidades abiertas, educación a distancia, politécnicos. Entre todos estos, la educación privada es el ejemplo de la calidad, la eficacia y la eficiencia en tanto ésta permite ampliar la cobertura sin ningún costo para el Estado.
- Creación de carreras politécnicas y técnicas, las que demanden las empresas y pueda darse la pronta inclusión en el mercado laboral. (Banco Mundial, 1995: 87).

4) **Educación básica y educación superior** (una confrontación innecesaria). Los lineamientos son:

- Dar prioridad a las inversiones en la educación básica –primaria y secundaria- por encima de la superior, porque las tasas de rentabilidad social en la primera son superiores.
- Equidad en el proceso educativo. En su perspectiva es el nivel básico el que debe ser atendido y en préstamos se le dará prioridad.

Todas estas recomendaciones/propuestas poco a poco se han aplicado en la educación superior en los países de América Latina, pero se advierte que no se cumple ninguna de las intenciones que según la política les dan razón de ser, así por mencionar sólo algunas, la educación básica no prepara profesionales con aptitudes y capacidades que les permitan en el corto plazo insertarse en el mercado de trabajo, la inequidad educativa no se ha erradicado, sigue creciendo en forma alarmante, los avances tecnológicos no han garantizado la integración del sistema educativo nacional, en cambio, ocurren grandes disparidades, los países de América Latina están lejos de tener una educación con investigaciones de punta que impulsen el conocimiento y desarrollo tecnológico y con escasa posibilidad de ofrecer nuevos conocimientos a un mercado internacional abierto y competitivo. Lo que se tiene con la aplicación de estas políticas, es el desplazamiento y el desvío de la educación, de una formación humanística integral a la domesticación mecánica denigrando a la persona como valor esencial.

En conclusión la mayoría de las iniciativas para la transformación ocurrida en las funciones administrativas y sustantivas de las universidades de América Latina y México, provinieron de los diagnósticos y recomendaciones hechos por los OFI en su aplicación resalta el papel que asumieron los gobiernos en la promoción y creación de condiciones para implantar el modelo neoliberal Coraggio distingue la existencia de dos principios elementales que facilitan la implementación de las políticas, a saber:

- 1) Los OFI tienen un gran poder de coerción sobre las naciones que necesitan financiamiento y la imposición de sus lineamientos en la aplicación de las reformas, proviene de las condiciones y políticas de ajuste bajo, las cuales se otorgan los préstamos al sector educativo.
- 2) La responsabilidad por imponer las políticas educativas re-

cae en los Gobiernos nacionales y en sus políticos, intelectuales, técnicos y administradores de las universidades sobre todo en aquellos que ejercen el poder de decisión (Coraggio, 1995:42).

Evidentemente estas líneas de acción llegaron a los países de América Latina a través de los economistas e intelectuales que forman parte de los cuadros de acceso a la toma de decisiones y sus asesores (egresados de universidades estadounidenses), y pronto permearon el ámbito de la educación. Es así como los expertos especialistas en educación comenzaron a hablar de “*análisis*” como evaluación y asumiendo su papel como investigadores echaron mano de estudios estadísticos en bases de datos establecidas, planteando marcos fuertemente cuantitativos para apoyar la definición de políticas no sólo educativas (Porter; 2003).

El Estado sus organismos e instituciones

La globalización sería incompleta si sólo se quedaría en la cuestión económica o en la política, por tanto, se volvió necesario la integración del campo cultural y educativo, proceso que ocurriría con menor grado de dificultad si se contaba con quienes desde el Estado poseen el capital político e intelectual para controlar el proceso. En esta lógica, el eslabón de la cadena que engarza las estrategias de la política neoliberal es la clase política que incorpora gobernantes, altos funcionarios, legisladores, consultores y legisladores, que comparten la ideología globalizadora, o sea imperial (Lora, 2004:82).

Por tanto, el segundo circuito de poder en los países de América Latina, lo integran el Estado y sus instituciones: Secretaría y/o Ministerios de Educación Pública, Secretaría y/o Ministerios de Hacienda y Crédito Público; Partidos Políticos; Poder Legislativo y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES para el caso de México); todos agentes encargados de elaborar e instrumentar las políticas educativas para el cambio, considerando para tal efecto las recomendaciones y lineamientos de los OFI, instituciones y agentes cuyo campo de fuerza¹⁴ alientan

¹⁴ Para Bourdieu los productores de un campo dado tienen “*el poder propiamente simbólico de hacer ver y de hacer creer, de llevar a la luz al estado explícito, objetivando, experiencias más o menos confusas, imprecisas, no formuladas, hasta in-formulables, del mundo natural y del mundo social y de ese modo hacerlas existir*”. (Bourdieu; 1988).

el avance recolonizador difundiendo y facilitando la imposición del modelo universitario neoliberal.

Algunas acciones que caracterizan la intervención de estas instituciones son: darle curso legal a través de planes o programas educativos a las líneas orientadoras que emiten los OFI; dirigir y coordinar el desarrollo de metodologías para la aplicación y ejecución de las políticas educativas neoliberales; vincular el financiamiento educativo a la dependencia de los centros de poder mundial, aunque todo ello conlleve a hacer universidades públicas marginales o “*copiadas*” en función del modelo de mercantilización de la educación (Albornoz; 2001).

En el marco de la crisis económica y de las acciones de los tecnócratas llegados al poder del Estado desde la década de los ochenta -en México- se empezó a divulgar el discurso negativo sobre la incompetencia de las funciones tradicionales de las universidades, por ejemplo, se habló de que éstas habían dejado de ser el espacio que proveía de títulos que permitirían a los profesionales egresados alcanzar la movilidad social; no ser generadoras y transmisoras de conocimiento socialmente útil porque los egresados no podían insertarse en el mercado de trabajo; ante estos obstáculos se requería transformar la visión educativa, y situarla en el ámbito individual, y en el campo más general de la competencia y el mercado. Nada se decía sobre las escasas políticas y acciones emprendidas por los gobernantes de los países para generar más empleos, en cambio inicio la reforma del estado y la instalación de nuevas políticas públicas que implicaron cierre o venta de empresas con la consecuente pérdida de empleos masivos y una abrupta caída salarial.

Así desde el poder del Estado, los tecnócratas en el campo de la educación rompieron con los estilos y prácticas de antaño realizadas por los gobiernos –populistas y/o nacionalistas-, y empezaron a promocionar un discurso donde las universidades deben ser vistas como parte estratégica de la infraestructura, y por tanto, capaces de crear y generar condiciones de desarrollo a través de proyectos estratégicos de investigación que permitan atraer recursos/inversiones de empresas privadas o corporaciones internacionales y fomentar con ello la competitividad y el desarrollo, además, deben sujetarse a la acción reguladora y de control que el Estado ha implementado vía la política de evaluación.

Situación que ha profundizado porque los OFI conductores

y regualdores del campo político y económico, se habían dedicado a cuidar la elaboración y concreción de políticas destinadas a transformar el campo educativo para sintonizarlo con el orden neoliberal. Bajo, sus recomendaciones los gobiernos de los países de América Latina empezaron a implementar cambios en los aspectos sociales y educativos, los cuales no podían quedar exentos de los “*beneficios*” que proporciona la globalización. Eduardo Ibarra plantea que:

Estos organismos persiguen universalizar un modo de racionalidad que garantice la acumulación de capital en el ámbito global, además de contener los conflictos regionales y locales, y administrar las desigualdades sociales más graves, que pudieran poner en riesgo el régimen de acumulación. Su instrumento fundamental de intervención se encuentra en la dotación condicionada de recursos “frescos” que requieren los estados para cumplir puntualmente con sus obligaciones financieras y, siempre posteriormente, para atender programas sociales prioritarios (Ibarra; 2003:415)

Bajo el manto de la democracia el Poder Legislativo -en México- se ha limitado casi siempre a realizar reclamos y declaraciones sobre el derecho a la gratuidad, autonomía y financiamiento, pero no han llegado a elaborar propuestas específicas que se traduzcan en iniciativas de ley con oportunidad real de discusión, menos aún de aprobación. Aún más, se sabe que tratando lo del subsidio en algunos países la Cámara de Diputados propuso (México, Brasil) y en otros se aprobó (Chile, Perú, Colombia) un cambio radical “*del subsidio al productor de los servicios educativos superiores hay que pasar al subsidio directo al consumidor de tales servicios, al estudiante y al productor directo*” (Cámara de Diputados; 1991:207).

Los representantes populares defienden así la tesis de cobrar colegiaturas y de dar becas, de realizar en la universidad “*un cálculo racional de los costos*”, de establecer organizaciones extra-universitarias que ejerzan el control de calidad de sus “*productos*” y de convertir en una preocupación permanente de cada universidad el “*captar la demanda por sus servicios y sus productos*”. Con estas declaraciones se empieza a cumplir cabalmente con las especificidades de la política

educativa neoliberal.

Los Partidos Políticos sean de izquierda o de derecha, presentan propuestas muy generales y no un proyecto alternativo que pudiera contrarrestar la fuerza de las políticas gubernamentales neoliberales para las universidades. Y como se pudo ver cuando los estudiantes universitarios intentaron resistir a la privatización, (por ejemplo en los integrantes del CGH de la UNAM) son presentados por los periódicos y los medios electrónicos –radio y televisión- como salvajes que quieren destruir la Institución y/o universidad que los alberga, consiguiendo que los sectores sociales que fraternizaban con su lucha les retiraran su apoyo.

En esta fase globalizadora la política neoliberal exige adecuaciones y/o reglamentaciones nuevas dado que *“la estructura de producción y realización mundial del capital determina la estructura ocupacional mundial, del cual los sistemas educativos nacionales son funciones o subsistemas dependientes”* (Dieterich; 1997:244), y la estructura ocupacional que se visualiza no es alentadora, así la política de la evaluación se implementa con el objetivo de imponer el modelo de mercado en las universidades, con lo cual se logran los cambios exigidos para el desarrollo del modelo educativo neoliberal y de la estructura ocupacional que al interior de las universidades crea: la alienación de los intelectuales; la excelencia de los recursos humanos centrada en la producción y profesionalización; la mercantilización del conocimiento y el fomento al individualismo y la competencia trastocando los *habitus* universitarios y el de los agentes que al interior de ella realizan actividades de docencia, extensión o investigación.

Es evidente que la política educativa está claramente vinculada con las necesidades que plantea la globalización y en particular, la aplicación del proyecto neoliberal, con ella la integración subordinada de México y de algunos países de América Latina a los planes de Estados Unidos, de establecer bloques regionales supeditados a sus intereses, como es el caso del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y más recientemente el ALCA intelectualmente se va facilitando.

Mecanismos para la consolidación del sistema de dominación educativa. El TLCAN, el ALCA y la Organización Mundial del Comercio (OMC)

El Tratado de Libre Comercio de América del Norte, no es meramente un circuito de poder, ha fungido como uno de los mecanismos utilizado por la política neoliberal para someter a México a los requerimientos del proceso globalizador, es decir, para los países imperiales el TLCAN -el ALCA y el Plan Puebla Panamá- son vistos y manejados como estrategia de control directo para expandir e imponer la globalización, profundizando así el proceso de recolonización, ya que estos proyectos representan la total subordinación económica de los países de América Latina al dominio mundial imperial

¿Por qué un asunto económico y comercial impacta en las Universidades? En el TLCAN el gobierno mexicano firmó una cláusula referente a la educación, lo que implicó el establecimiento de una serie de normas y medidas que repercuten de manera decisiva en la educación superior, ya que con la acción se entró *“a la agenda de mercantilización del empresariado internacional”*. (Aboites en Mollis, 2003; 126). Y según la OMC se ha llegado el tiempo en que la educación superior, puede ser tratada como servicio comercial, y por tanto, debe ser reglamentada en el cuadro comercial y de servicios de la propia OMC.

Con la refrenda de este tipo de cláusulas, lo que los países imperiales han tratado de consolidar es la privatización con alcance internacional del campo de la educación, pues desde su puesta en marcha es posible que programas de licenciatura o de posgrado creados en universidades extranjeras ingresen a México y reciban tratamiento nacional. Lo que también se ha buscado es que la educación sea conceptualizada como un servicio para crear y fortalecer el mercado educativo, en el que operen empresas trasnacionales que la vendan y oferten libremente al precio más bajo, con la mejor presentación y la mejor calidad medida con parámetros internacionales, aunque en los hechos ofrezcan servicios educativos igualmente malos que el sector privado local.

Para tal efecto, en el TLCAN se han considerado tres capítulos relacionados con la educación superior, cada uno de ellos representa una asimetría desventajosa para los estudiantes, los docentes-investigadores y las universidades de México, comparativamente con

los otros dos países firmantes. Estos tres capítulos son: el apartado 12, en él se establecieron acuerdos sobre comercio transfronterizo de servicios profesionales, lo que implica la certificación de los profesionales de las distintas áreas del conocimiento y la adopción de criterios comunes para definir la calidad profesional. El artículo 16, que establece resoluciones sobre la entrada temporal de personas de negocios; y el artículo 17, el cual establece convenios sobre propiedad intelectual.

El TLCAN, puede verse retrospectivamente como un pacto piloto. Una especie de ensayo que pretende ampliarse y profundizarse con el ALCA y los acuerdos de la OMC. Con el ALCA se busca establecer convenios comerciales a nivel continental y planetario, ya que este tratado se firmaría por más de 150 países. Aunque el ALCA es presentado como un compromiso comercial recíproco, la administración imperial -con Bush a la cabeza- se niega a hacer concesiones respecto de las llamadas regulaciones *anti-dumping* que son habitualmente evocadas para limitar la entrada de productos competitivos provenientes de América Latina y pudieran obtener parte en el mercado de las compañías de Estados Unidos. De esta manera el ALCA destruirá lo poco que queda de las economías nacionales latinoamericanas e impondrá una toma de decisiones económicas, cuyo centro de acción se ubicará en las oficinas centrales de los bancos y corporaciones multinacionales de Estado Unidos (Petras; 2001).

Para la educación superior el ALCA implica apertura total a procesos de privatización, es decir, convertirla en una próspera industria dando acceso a las universidades y/o empresas transnacionales que venden el servicio. Lo que deja en desventaja a las universidades de América Latina es que Estados Unidos, como estado imperial, dictará las reglas y regulaciones que regirán el comercio, las inversiones y las leyes de propiedad intelectual que reinarán en las Américas. Esto pone al gobierno de Estados Unidos en la posición de combinar el proteccionismo en el interior, la exclusión de los europeos, y tener mercados libres en América Latina. (Petras; 2001).

En este esquema la competencia interimperialista implica una adaptación. El proceso de recolonización ahí donde por efectos de paz social y una extendida democracia, ya no se daría por la intervención directa -invasión con tropas militares y grupos diplomáticos- ocurre a través de la firma de tratados de libre comercio entre las potencias centrales y los países en desarrollo. Con los tratados se

recrea el pacto colonial decimonónico, ya que para su firma los países negocian entre sí las cláusulas y artículos, pero son las empresas, a través del lobby, las que imponen sus condiciones y garantizan el mayor sometimiento del trabajo, y por ende de la educación. (Lora, 2004).

El objetivo es establecer en toda América Latina y México el modelo utilitarista impulsado por los OFI, para que la educación quede al servicio de los objetivos económicos del capital financiero internacional. Su ámbito de aplicación además de las universidades privadas que por interés particular están involucradas en el proyecto, comprende a las universidades públicas, las cuales a través de coerciones económicas derivadas de la asignación del presupuesto educativo están siendo presionadas para aplicar los programas, en este sentido el ALCA representaría la aceptación de los acuerdos a través de los cuales se seguirá retroalimentando la colonialidad del saber.

Así, mientras uno de los ejes en torno al que siga girando el modelo neoliberal, sea la impagable deuda externa, en tanto ésta no sea reducida a la dimensión que verdaderamente le corresponde, en función de un cálculo real entre capital prestado y el capital pagado, y la fijación de tasas de interés real deduciendo lo ya pagado, los países que padecen este problema seguirán siendo altamente vulnerables a los lineamientos, disposiciones e imposiciones que parten de los OFI, que pretenden la hegemonía total a través de los acuerdos como el ALCA. Y en la educación seguirán operando los mecanismos y estrategias de calidad, evaluación, competencia y supervisión de la misma, de todo y todos los procesos de certificación que imponen los países imperiales; la calidad seguirá siendo permanentemente muy baja y así será posible a través de la firma de los Tratados delinear nuevas medidas de ajuste y corrección.

Papel del apoyo administrativo universitario

El neoliberalismo ha implicado no sólo la conformidad con el modelo económico y social impuesto a los ciudadanos, para consolidar el proceso de recolonización, se requiere además, el cambio educativo y la existencia de una clase social que tenga en mente y en los sentidos, la idea de operacionalizarlo, es decir, de colaboradores locales ya sea que éstos se declaren abiertamente como los encargados de instaurar

el modelo -los cuales han sido los menos-, o aquellos que por sus actividades profesionales pertenezcan al campo de la educación. En otras palabras, son quienes desde campo educativo universitario implantan y legitiman la integración y aplicación del modelo educativo neoliberal.

Bajo estos lineamientos se conformo el tercer circuito de poder el cual se integró por los órganos y autoridades de administración de las universidades, es decir, rectores, vicerrectores y/o secretarios, directores/coordinadores, funcionarios de alto nivel, cuadros administrativos y políticos que ocupan pequeños espacios de poder, actores que están constituidos e intersectados en ellas. *“Actores que trabajan y viven dentro de las relaciones de poder, esto es, dentro de relaciones tanto desiguales de dominación y subordinación”* (Torres;2001:21), encargados de que se instrumenten las políticas educativas neoliberales. constituidos como un campo de fuerza, porque no forman parte de la clase política que dirige al estado, y sí forman parte de la clase intelectual que posee poder para organizar, la respuesta y proponer cambios, agentes que en el cumplimiento de sus tareas se han separado de la docencia o la investigación e impulsan el neoliberalismo educativo al diseñar y adecuar el marco normativo y los procedimientos para instrumentar en sus diferentes espacios las políticas y estrategias gubernamentales creadas a partir de los lineamientos emanados de OFI.

Algunas de las características que los identifican son: trabajar en la promoción y reproducción del discurso neoliberal, eficientizar el uso de los recursos humanos y materiales, transparentar su uso a través de la rendición de cuentas, y bajo las severas restricciones financieras apuntalar la nueva visión y misión de la universidad. Es decir, son quienes han participado en la ejecución de políticas que han convertido a las universidades en mercancía; sujetas a las leyes de oferta y demanda, de tal forma que sean concebidas como una empresa de producción, con un gerente al mando -rector-; en donde las normas de administración regulen: el rendimiento -investigación y docencia- y la productividad -profesionalización e índice de titulados-; cuya tarea se reduzca a la captación de recursos -alza de cuotas de inscripción-, cobro por servicios, etcétera.

Debido a las condiciones generadas por la crisis económica, en las universidades públicas ocurrían tres situaciones que facilitaron la aceptación de la política de la evaluación por parte de este circuito:

primero, los rectores se enfrentaban a negociaciones y/o imposiciones entre ellos y la Secretaría/Ministerio de Educación, el presupuesto descendía, sólo se autorizaban incrementos y/o recursos extraordinarios sí y sólo sí se entregaban las autoevaluaciones; segundo, el mecanismo facilitaba a los rectores canalizar el presupuesto hacia gastos de operación o de inversión, y romper con el esquema en el cual el subsidio se destinaba sólo a salarios; y, tercero los rectores encontraron apoyo en académicos que por su prestigio -o por corrupción- se beneficiaban con la política diferenciada de remuneración al trabajo docente (Órnelas; 1996).

Docentes / Investigadores y estudiantes

El cuarto circuito de poder lo conforman los docentes/investigadores, agentes que con su cultura institucional y trabajo hacen posible la existencia misma de la universidad, suma de individualidades poseedoras de conocimientos que transmiten en la docencia y la investigación de su campo disciplinario y dedican su tiempo al estudio, creación y difusión y de una determinada área de conocimientos, con tradición en su campo, pero a la vez, como afirma Bourdieu, *“sujetos sujetos por las estructuras estructurantes dentro del campo educativo, agentes que bajo distintas formas y modalidades se sujetan al estricto cumplimiento de los dispositivos con la intención de maximizar individualmente la utilidad de la evaluación en la versión que se trate”* (Bourdieu; 1997:76). Actores que ante las distintas fuerzas de poder que se mueven en el campo educativo, no han logrado establecer medidas que les permitan trascender las nuevas formas de dominación y hegemonía implementadas para consolidar la colonialidad del saber.

Las características que los cohesionan son: agobio por sus precarias condiciones de trabajo con sueldos a la baja o estancados; competencia por entrar o alcanzar estímulos; desarticulación de un proyecto académico colectivo; estratificación interna en el trabajo; escasa movilidad profesional y por ende desvalorización social. Agentes educativos que por su práctica diaria han estructurado un *habitus* académico, y son objeto y sujeto de las políticas neoliberales, según sus ideólogos son quienes deben de tomar conciencia y operacionalizar el modelo neoliberal al interior de las universidades. Muchos de

ellos identificados con los intereses de los tecnócratas que conducen la política educativa neoliberal, coadyuvan para poner en marcha el modelo. Son los que se adaptaron a los formatos y hoy ocupan los niveles más altos en calidad y productividad.

Mientras la oposición de la mayoría de los académicos a las mediciones cuantitativas de la evaluación sólo se ha manifestado en forma de resistencia pasiva, en críticas abiertas, y hasta hubo quien intentara aportar soluciones, tal vez, porque se pensaba que sólo se trataba de una política sexenal, una etapa corta donde llenar formularios era un requisito para elevar el salario, y aunque se ha probado que se ha tratado de una política que rebasa la propuesta sexenal, sólo se siguen generado negativas individuales, descontento, malestar, desconfianza y simulaciones.

Así con las reformas educativas se impulsó el éxito individual, el cual bajo la “calidad y excelencia” fomenta entre los estudiantes y los docentes una actitud sumisa al modelo neoliberal generado docentes/investigadores acríticos. Lo anterior, ha impactado en una importante disminución del poder que otrora tenían los docentes frente al estado y ha implicado una nueva orientación en la autonomía universitaria.

La política de evaluación ha instaurado un nuevo proyecto de universidad, para los docentes ha significado un cambio en los procedimientos tradicionales de ingreso, promoción y permanencia, ahora los criterios que se enfatizan son la calidad en la docencia y la capacidad para desarrollar individualmente proyectos de investigación que impacten en las empresas/industrias y que especifiquen claramente la utilización de recursos. Además se valora el grado de escolaridad alcanzada -profesionalización- y la productividad del académico en términos cuantitativos, es en ésta medición donde se encuentra el origen de los programas de becas o estímulos al desempeño académico.

El proyecto neoliberal hacía las universidades era lograr el destierro de todos los “privilegios” logrados a través de la firma de contratos colectivos (asistencia médica personal, bonos de despesas, etc.); establecimiento de tabuladores salariales cuya lógica no fuera el arraigo y la permanencia institucional (desterrándose de las universidades los aumentos basados en la antigüedad); la facultad de los sindicatos para contratar docentes, con la política de evaluación -¿así adelante de acreditación y certificación- se le ha otorgado a

los administradores de las universidades la facultad para contratar y despedir docentes, y la flexibilidad para terminar con programas obsoletos e implementar otros que respondan a las nuevas demandas del mercado.

Considerando los cambios, lo que ha caracterizado al sistema universitario de los países de América Latina desde 1989, es la inexistencia de un poder académico visible. Es decir, el poder académico se ha mediatizado al interior de las universidades y no se ha hecho presente a nivel de las negociaciones de recursos con el estado, facilitándoles a los impulsores del paradigma neoliberal la estructuración del poder y una nueva reconstitución del *habitus* docente.

Ejes de articulación de las recomendaciones de los OFI con las políticas educativas

Es posible afirmar que en América Latina y México, cumpliendo con los lineamientos de los OFI el primer eje de articulación comprende los recursos humanos, en efecto la clase gobernante –políticos y tecnócratas- y los administrativos universitarios han asumido la implementación de la política de evaluación la cual aplicada en todos los niveles educativos se presentó como la respuesta para solucionar el problema de la calidad, ocultando que la problemática, esconde otra de mayor alcance, que ha sido la instauración del modelo mercantilizador de la educación que demanda el neoliberalismo.

El segundo eje de articulación, ha sido la recomendación de diversificar las fuentes de financiamiento y entre las medidas sobresalen la presión para que los administrativos de las universidades eleven las cuotas de admisión y cobro de otros servicios a los estudiantes, la exigencia a los investigadores para que elaboren proyectos de investigación que compitan para su financiamiento por fondos mixtos, concurrentes o de la iniciativa privada el fomento para que las universidades se alleguen recursos a través de microempresas –farmacias, gasolineras, cafeterías-, todas estas acciones forman parte de los lineamientos que construyen el modelo mercantilizador.

El tercer eje de articulación, descansa en la recomendación de diversificar y ampliar la educación superior, para lo cual el Estado respondió contrayendo el financiamiento para las universidades públicas y creando e impulsando las universidades tecnológicas, y los

tecnológicos regionales, en forma colateral el financiamiento a proyectos de investigación y el otorgamiento de Becas para superación profesional, a las universidades privadas, a lo que se añade la modificación a los reglamentos y normas para facilitar que las mismas se propaguen en el país.

Como se ve, existe una clara confluencia de intereses entre los discursos, los programas, las sugerencias y las acciones propuestas por los OFI y las políticas que los gobiernos han aplicado en el campo de la educación superior en las tres últimas décadas, en realidad las últimas reformas no sólo en el campo de la educación, sino en el ámbito económico y político han sido pensadas y delineadas desde los OFI, para que con un claro carácter hegemónico prolonguen por esa vía la dominación imperial.

Volviendo al planteamiento inicial todas las “*recomendaciones*” emitidas por los OFI tienen un corte eminentemente técnico, un trasfondo cuantitativo y un ejercicio pragmático en donde el proceso de enseñanza aprendizaje queda reducido a insumo, los docentes/investigadores a asalariados necesarios para la producción, y los estudiantes a clientes, como el producto buscado o el capital humano indispensable para el mantenimiento del progreso, por eso se puede afirmar que:

...la educación pasa a ser analizada con criterios propios del mercado, la escuela es manejada como si fuese una empresa (antes que un sistema de relaciones sociales) y los profesores como trabajadores manuales... [en esta visión de la educación]... confluyen e interactúan insumos antes que personas, resultados antes que procesos, cantidades antes que calidades. (Coraggio-Torres, 1999: 99)

En conjunto con la instalación del pensamiento neoliberal los OFI consideran que ostentan la única verdad posible, en apariencia se trata de una nueva ideología progresista pero en el fondo se trata de la ideología conservadora, en tanto que por medio de la educación reforman las estructuras de dominación para mantener vigente el dominio imperial.

De este modo, cuando los docentes trabajan en el cambio curricular deben ajustar los planes y programas a lo que calificarán los modelos de evaluación, mismos que están encaminados a estimular una formación pragmática y técnica, cuya finalidad es el desarro-

llo y preparación de capital humano suficientemente calificado para servir a los capitales e inversiones extranjeras, hombres que adquieran conocimientos, pero que no actúen conscientemente, serviciales al sistema, hombres objetos y no sujetos, es decir, el hilo conductor de la educación es mantener activa la relación educación-empresa.

III. LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: LOS OFI Y LA PROMOCION DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA. DOCUMENTOS Y CUMBRES

Durante la década de los ochenta como parte de la estrategia recolonizadora, los Estados imperiales centralizaron el poder económico y político en los OFI, éstos impulsaron en América Latina la implantación del modelo neoliberal. Entre las primeras acciones estuvo la reforma al estado, que implicó la privatización de todos aquellos sectores de la economía donde participaba, con ello dio inicio el traspaso del poder estatal hacia quienes dominan el mercado, es decir, hacia la burguesía financiera trasnacional.

La tarea de los OFI es la armonización de las políticas públicas para maximizar el crecimiento económico, por tanto, les preocupa la pertinencia del quehacer de las instituciones, representado por los conocimientos y destrezas de los egresados y las necesidades sociales, el mejoramiento de los procesos de gestión y administración, la introducción e instalación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y la necesidad de establecer relaciones educativas de cooperación internacional, todo desde su propia perspectiva.

Sobre todo, porque en el modelo neoliberal la educación debe infundir y promover valores de índole material, de naturaleza utilitaria y competitiva, relacionados con los valores del mercado para tal fin bajo las reformas educativas, se implementaron acciones para transformar la visión de la educación, y políticas educativas tendientes a estrechar el vínculo educación-mercado y la modelación de un nuevo *habitus*.

De la misma manera los OFI ponen de manifiesto que en todas las regiones del mundo se vive un proceso de transformación universitaria, ocupando un lugar relevante la preocupación por mejorar la calidad educativa, problemática que ha llevado a instaurar la política de evaluación, acreditación y certificación.

Filosofía educativa neoliberal impulsada por los OFI

En este período globalizador los OFI no ven con buenos ojos el despertar de otras instituciones, clases sociales o individuos que plan-

teen propuestas de índole política, social o educativa, menos aún si éstas son diferentes a sus concepciones. Por tanto, no impulsan el desarrollo de las ciencias sociales y humanísticas porque ahí se encuentran los sujetos que pueden proponer un paradigma alternativo, agrupar y darle vida a movimientos o grupos de tipo contestatario, o de clara manifestación de rebeldía a las políticas neoliberales, como puede ser el caso de los profesores en educación básica o académicos/investigadores en la superior, o bien de los estudiantes, por eso temen a la politización que ha caracterizado las prácticas universitarias y la erigen como un antivalor. Para contrarrestar cualquier movimiento o protesta que pudiera salir de estos sectores, impulsaron la estrategia de la descentralización, cuyo objetivo implícito fue y ha sido debilitar las relaciones de los sindicatos con el Estado.

Con estos cambios, el poder que los OFI tienen para orientar las transformaciones en las universidades a través de los prestamos condicionados, se ha materializado en la colocación de los valores, intereses, prácticas educativas y los ideales académicos bajo la determinación de las fuerzas del mercado, de lo que hoy se conoce como globalización, como afirma Saxe Fernández todo por encima de los ideales genuinos de la investigación, la curiosidad científica, y la docencia desinteresada, realizada en función de los intereses mayores de la nación. (Saxe Fernández; 2000).

Para los OFI las prioridades educativas en el nivel superior están directamente relacionadas con la demanda de los países imperiales de contar con recursos humanos, formados de acuerdo a los requerimientos de la globalización, y en la educación también denominada la sociedad del conocimiento y de la información,, han financiado en calidad de créditos, proyectos que apuntalan los programas de ajuste estructural y van acrecentando sus acciones como parte de su misión para *“atender la creciente demanda de las economías de trabajadores adaptables, capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos, y contribuir a la constante expansión del saber”* (BM, 1996). De ahí la urgencia por mejorar los procesos de gestión y administración e introducir las nuevas tecnologías de la información

y comunicación, y la necesidad de revisar para el futuro el concepto de cooperación internacional en el campo educativo.

La globalización por su dinámica, ha exigido a los OFI trasladar el eje central del desarrollo a los mercados y a la inserción de la economía mundial, ocurriendo un cambio radical, sin embargo, no todos los docentes comparten la versión teórica de la educación como mercancía, y la concepción de formación de recursos humanos como instrumentos para el desarrollo, en la visión de Rebellato:

“Los organismos internacionales, además de reorientar la educación unidireccionalmente hacia el mercado, producen un profundo trastocamiento del espacio socializador educativo, impulsando subjetividades competitivas, ahogando la capacidad crítica de pensar y asombrarse, postergando transformaciones pedagógicas, fortaleciendo el avance hacia la insignificancia, adaptando a un conformismo generalizado, consolidando relaciones de dominación jerárquicas, transmitiendo en forma mecánica los contenidos sin preocupación por los ritmos diversos. Buscando, pues, neutralizar los potenciales emancipatorios de los docentes y los estudiantes...”. (Rebellato; 1999:9).

Por su parte desde la teoría marxista se vislumbra el conocimiento y la universidad en el sentido de liberación, como un camino desde donde se puede coadyuvar a que los individuos tomen conciencia de los males sociales, se politicen, se organicen y se movilicen para transformar el orden social y económico impuesto. Mientras que la enseñanza sería un proceso evolutivo mediante el cual nos abrimos a los demás en base al reconocimiento y la validación mutua, centrándose en la evolución y formación de la identidad. Es el sujeto el que define el conocimiento y se sirve de él en un proceso de autodefinición. Pese a la existencia de esta concepción no se vislumbra una toma de conciencia entre los diferentes actores. según palabras de García Guadilla:

“afloran nuevas esperanzas pero también nuevos temores sobre la suerte social de los sistemas de educación en América Latina, si bien se conjugan posibilidades nunca imaginadas de acceso al conocimiento y retos respecto del desarrollo científico-tecnológico, paralelamente existen nuevas formas de exclusión, por la imposibilidad que

tienen algunos países de acceder al conocimiento cada vez más mediado por el mercado” (García; 1992: 52).

La reforma educativa tiene ahora una serie de componentes implícitos que surgen del ideario neoliberal, por eso ahora los conceptos de competencia, eficiencia, pertinencia y calidad, norman las actividades de los diversos actores al interior de las universidades, obligándolos a asumir acciones con las que todos compiten con todos, es decir, el docente/investigador vía procesos de profesionalización y desempeño académico compete con sus homólogos; las universidades vía Programas Integrales de Desarrollo Institucional (PIFI) compiten por la asignación de recursos extraordinarios; los países vía reportes, diagnósticos y aplicación de recomendaciones y políticas compiten por recursos otorgados por los OFI en el mundo.

En cuanto a la enseñanza plantean, la conversión del proceso educativo en mercancía orientado al adiestramiento con fines predeterminados. El adiestramiento se refiere a una serie de capacidades o *corpus* de información perfilados para su operatividad y ejecución, como señala David F. Noble *“implica la puesta a punto del individuo para que su mente pueda servir a propósitos ajenos. El adiestramiento implica por tanto, la ruptura radical entre el conocimiento y el sujeto conocedor”* (internet). La educación se ve fragmentada en bienes discretos, productos o lotes de productos comerciables. Los profesores se convierten en productores y transmisores de mercancía. Las universidades se convierten en factoría de diplomas. Esta es la verdadera sociedad del conocimiento de la que nos habla la CEPAL.

Documentos Oficiales y Cumbres Internacionales: temática general la educación

En lo que sigue podemos apreciar como ha evolucionado el pensamiento hegemónico sobre la educación en general y en particular en la educación superior, como se va adaptando tras el discurso universalista de una educación de calidad y actualizada para todos, las pretensiones de una fuerza de trabajo calificada que pueda ser explotada en los países centrales o en los periféricos con igual productividad.

La historia oficial del proceso de recolonización en los países de América Latina inicia en 1944 con la creación del FMI y el

BM instituciones del poder de los Estados Unidos, en primer lugar, y de Occidente, en general, cuyo objetivo era el apoyo a la construcción y creación de infraestructura que sentara las bases para el funcionamiento económico europeo. Pero desde ellas, se estructuraron formas universalistas de sometimiento y control de todas las dimensiones de la vida social, económica, política, cultural y social. En las dos últimas décadas del siglo pasado, como parte del proceso de recolonización que viven los países de América Latina; estos organismos construyeron y divulgaron un nuevo discurso, una nueva concepción sobre educación, ideas que se concretaron en los lineamientos de la reforma educativa.

Desde la Conferencia Internacional de la UNESCO (1975) celebrada en París, se recomendó a los países miembros que instrumentaran una reforma cuyo eje fuera la propuesta ilusoria de una *“educación para todos”*. Posteriormente, el objetivo de educación universal fue aprobado en México en 1979 en una Conferencia Regional organizada por la UNESCO. El mismo propósito y lema *“Educación para todos”* fue ratificado en 1990, en la Conferencia Mundial de Educación, celebrada en Jomtien,¹⁵ Tailandia, organizada bajo los auspicios de la UNESCO, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el BM y copatrocinada por 18 gobiernos..

En esta Conferencia bajo la iniciativa de elevar la calidad educativa, se planteó la necesidad de iniciar un proceso global de reformas en los sistemas educativos a nivel internacional. La propuesta contenía una contradicción en sus términos, pues al mismo tiempo que se buscaba educar trabajadores capacitados para las transnacionales, dio inicio el proceo de elitización educativa a través de la instalación de las universidades privadas mercantilizadas intensificándose la exclusión social.

Posteriormente en septiembre de 1991 la OCDE divulgó el Informe Internacional denominado *“Escuela y calidad de la ense-*

¹⁵ La declaración mundial sobre *“Educación para Todos”* y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, fue resultado de la reunión de Jomtien, Tailandia, los días 5 al 9 de marzo de 1990. En ella estuvieron representantes oficiales de más 150 países. fue suscrita unánimemente por los Estados participantes y constituyó *“un compromiso renovado para garantizar que los requerimientos y formulaciones para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y personas de edad adulta, se satisfacen realmente (sic) en todos los países”*. UNESCO, 1990: 179.

ñanza”. En agosto de 1992 el documento de la CEPAL/UNESCO denominado *“Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”*; ambos comunicados expresaron la necesidad de apoyar e impulsar a la educación superior en general, pero hicieron hincapié en dar prioridad a las universidades y tecnológicos, en tanto constituyen la estrategia esencial en la promoción del cambio económico.

El documento reformado en 1994, presenta una propuesta en la que se reconocía que la inversión externa en los países en desarrollo era necesaria para *“transformar la educación, la capacitación y el uso potencial científico-tecnológico de la región para alcanzar simultáneamente dos objetivos: la formación de la moderna ciudadanía y la competitividad internacional”* CEPAL/UNESCO; 1994:19) Es decir, expresaba el punto de vista renovado -léase neoliberal- de ambos organismos, además, la normativa considero que la transformación en la educación debía regirse por el paradigma de la calidad asociada a la evaluación, lo que permitiría maximizar simultáneamente la eficiencia y la equidad social de los sistemas educativos

En este tenor para la CEPAL y la UNESCO, la eficiencia es interna y externa. La primera con respeto a las metas del sistema y el rendimiento de los insumos utilizados; la segunda, en relación con las demandas del sistema económico mundial. Además, propusieron que la evaluación de resultados fuera el factor de cambio. Ya que en la perspectiva de ambos organismos la evaluación es *“eminente una práctica estatal, una manifestación del tránsito del Estado benefactor al Estado evaluador”* (CEPAL-UNESCO; 1992). La equidad social ha significado aplicar los mismos criterios de igualdad en el acceso, es decir, someter a todos los *“clientes”* a los mismos exámenes de evaluación, los cuales dan la posibilidad de establecer la competencia bajo las mismas oportunidades y lineamientos.

Así, pese a que entre el documento emitido en 1992 y el emitido en 1994 transcurrieron sólo dos años, las diferencias de contenido, enfoques y propuestas son muy diferentes; mientras que la primera propuesta quedó reservada a los círculos académicos especializados; la segunda pasó a ser el texto de cabecera de toda la reforma educativa de los países de América Latina y México. Es decir, las recomendaciones hechas por los OFI quedaron impresas en este documento y los cambios y adaptaciones fueron necesarias por existir diferencias en el crecimiento y desarrollo alcanzado en cada país.

En septiembre de 1993 los OFI divulgaron el documento “*La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*”; en el cual se dio a conocer que los sistemas educativos de América Latina padecían serios problemas de calidad y enfatizaron en la existencia de una crisis generalizada en el ámbito de la educación, particularmente en las universidades públicas. En el texto se señaló que la masificación universitaria fue acompañada de un fuerte detrimento de la calidad.

Nuevamente en 1994 se llevó a cabo una reunión cumbre en Miami convocada por el entonces presidente Bill Clinton, de Estados Unidos, en esta reunión se aprobó el “*Plan de Acceso Universal a la Educación*”, que incluía el nivel universitario. El Plan fue ratificado en Santiago de Chile en 1998, además se fijó el año 2010 como “horizonte de implantación”. Esta reunión no sólo contó con el liderazgo del gobierno de Estados Unidos y la OEA, además se dispuso del apoyo de los OFI, que junto con la OCDE, presionaban a través de sus comisiones de expertos por una política neoliberal para la educación general y superior en América Latina.¹⁶

La UNESCO publicó en 1995 el documento titulado “*Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*”, en él señala que las funciones de la universidad deben guiarse por tres conceptos clave: relevancia, calidad e internacionalización. Asociados al cumplimiento de tres metas básicas: investigación, enseñanza y servicios, en permanente conexión con las necesidades de la sociedad en sentido amplio, es decir, con las necesidades del mercado. Uno de los prerrequisitos para su cumplimiento es que se promovieran bajo dos principios básicos: la libertad de cátedra y la autonomía institucional.

Sin embargo, como el financiamiento otorgado por el estado resulta insuficiente, deberá completarse a través de otras fuentes alternativas, y entonces la libertad de cátedra y la autonomía pasan de un proceso de declinación a ser letra muerta, porque el neoliberalismo y la recolonización requieren de universidades cuyos planes y programas de estudio, de investigación y de extensión, además, de ser de calidad para alcanzar la excelencia, sigan los lineamientos que

¹⁶ No olvidemos que Al Gore, Vicepresidente de Clinton impulsaba una ciencia social única, que reemplazara a todas las vertientes críticas que aparecieron en las últimas décadas.

marcan las empresas, la iniciativa privada o el mercado.

Bajo estos lineamientos la calidad educativa se asocio al cumplimiento de los requerimientos o características que deben tener los productos y servicios, mismos que son solicitados por los clientes de forma impersonal, o que han sido establecidos por los consorcios, las empresas, las autoridades y/o gobiernos universitarios o los organismos internacionales. En cuanto a los órganos de gobierno, tanto la CEPAL como la UNESCO exigen se haga partícipes de ellos a los miembros de la clase empresarial y como empleadores que son, influyan en las decisiones académicas en cuanto a lo que debe enseñarse, investigarse y difundirse.

La UNESCO también demanda avanzar en la calidad de la oferta educativa, para lo cual debe tener prioridad la creación de programas que aumenten la capacidad intelectual de los estudiantes, y la incorporación de contenidos inter y multidisciplinarios. En el documento se insiste en que la evaluación de la calidad es esencial para encontrar soluciones al problema de la crisis educativa. Recomendando también que los procedimientos evaluativos no se impulsen sobre la base de intereses financieros y se utilicen modelos de evaluación institucional de carácter cuantitativo y cualitativo.

En cuanto a las prioridades neoliberales los discursos se amalgaman, por ejemplo en el texto editado de manera conjunta por los miembros de la *Task Force on Higher Education and Society* del BM y la UNESCO, se puede leer:

La economía mundial está cambiando en la medida en que el conocimiento reemplaza al capital físico como fuente de riqueza presente (y futura). La tecnología también refleja este proceso a través de la información tecnológica, la biotecnología y otras innovaciones que orientan las notables transformaciones en el modo de vivir y trabajar. A medida que el conocimiento se vuelve más importante, la educación superior también crece en importancia. Los países necesitan educar a la gente joven con estándares más elevados ya que el diploma es un requerimiento generado por las instituciones de educación superior y su potencial contribución a una economía en gran escala se vuelve un punto crítico para la competitividad nacional. Esto constituye un serio desafío para el mundo subdesarrollado. (Banco Mundial, 2000:9)

Esta declaración enuncia la identificación de los postulados neoliberales de los organismos financieros y de los dedicados a la preservación de la cultura y asesoría y represento el punto de inflexión

de la UNESCO y la CEPAL en la promoción y aceptación de que el imperativo económico justifica la transformación de los sistemas de educación superior. Por tanto, no debe sorprender que los gobiernos de los países de América Latina considerarán que vía la *“Reforma educativa”* todas las acciones de evaluación emprendidas son funcionales para que la administración, organización y funciones de los agentes de las universidades públicas, alcancen óptimos de calidad, permitiendo así la entrada de los sistemas educativos regionales al sistema mundial.

Posteriormente en la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social realizada en Copenhague en 1995, destacaron la necesidad de adoptar medidas adecuadas y afirmativas para eliminar las diferencias en la enseñanza primaria, secundaria, profesional y superior, respetando la promoción rápida del aprendizaje en la perspectiva mundial.

La Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en la Habana, en 1996, fue considerada como la primera etapa del proceso que tiene como meta establecer un plan de acción global -reuniones similares se realizaron en ese año y en 1997 en África, Asia, en los Estados Árabes y Europa- para la renovación de la educación superior a través de un nuevo pacto académico, que tenía como base tres nociones claves: calidad, pertinencia y cooperación internacional.

En la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, realizada en Hamburgo en 1997, se destacó que las reformas educativas deben considerar el establecimiento de nuevas técnicas con miras al aprendizaje a lo largo de toda la vida como uno de los aspectos que se han de tener en cuenta para abordar el amplio conjunto de proveedores de educación superior en la sociedad mundial.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París en la sede de la UNESCO en 1998, se presentó el documento La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, respaldado de nuevo en el 2003, se declara que el financiamiento hacia la educación superior requiere de recursos públicos y privados, que el estado debe seguir financiando la educación, pero además, empezar a considerar prioritario que las fuentes se diversifiquen y la sociedad asuma la corresponsabilidad en el otor-

gamiento a dicho apoyo. Una tácita aceptación del neoliberalismo en la educación.

En la Cumbre Mundial sobre desarrollo sostenible realizada en Johannesburgo en 2002, se reconoció que la función de la educación superior y la garantía de su calidad en la promoción del acceso a la sociedad del saber, son un medio para lograr el desarrollo socioeconómico sostenible. En 2002 el Director General Adjunto de Educación de la UNESCO, John Daniels, declaró que como permite la existencia de proveedores privados en la educación, los gobiernos aceptan que la educación, en especial la de nivel superior, puede ser tratada como servicio comercial y por tanto debe ser reglamentada en el cuadro de la OMC.

En la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información realizada en Génova en 2003, y luego en Túnez en 2005, se destaca que los principales desafíos que plantea la construcción del saber son tres: i) reducir la brecha digital que acentúa las disparidades en el desarrollo con exclusión de grupos y países enteros de los beneficios de la información y el conocimiento; ii) garantizar el libre intercambio de datos, información, prácticas y conocimientos mejores en la sociedad de la información, y el acceso equitativo a ellos; y iii) establecer un consenso internacional sobre las normas y los principios que se requieren.

De igual manera, en el 2003 la UNESCO emitió un documento de posición sobre la educación superior, con el objetivo de contribuir al debate sobre las repercusiones de la mundialización de la misma. El objetivo del documento era impulsar la exploración y comprensión de la educación superior en una sociedad más mundializada, reconociendo lo que la institución guarda sobre el tema. El propósito, es concentrarse en las funciones normativas, de creación de capacidad y de intercambio de información de la UNESCO para prestar asistencia a los estados miembros en la formulación de políticas y estrategias específicas y responder a los desafíos que plantea la mundialización de la educación superior.

Tras estas propuestas está la concepción de la sociedad de la información, la nueva economía y la era de la informática y de las comunicaciones que privilegian la tecnología y la sociedad del saber como fundamentos de la nueva educación. El buen ciudadano debe tener capacidad y conciencia de pagar los servicios que necesita para insertarse con conocimientos en la nueva economía. Todo este pensa-

miento ha sido refutado por la realidad y colocado como un fetichismo de un saber sumamente limitado donde las ciencias sociales y humanidades quedan como un pensamiento abstracto e inútil, *charla, chamullo, cuento*. Había que erradicar el pensamiento crítico.

Papel de los Organismos Financieros Internacionales

A partir de la década de los ochenta, los OFI empezaron a delinear el rumbo que seguirían las políticas económicas, sociales y educativas y los estados nacionales como parte de las políticas pusieron en marcha las reformas, lo primero que inició la transformación fueron los modelos de estado. En efecto, una de las principales preocupaciones de los OFI fue reorientar el rumbo de la política del estado, en tanto, con su participación en la economía afectaban las finanzas nacionales e interferían en la aplicación de los mecanismos de libre mercado.

Así, a la par que emiten el diagnóstico, formulan recomendaciones sobre aspectos que conciernen a la conducción de la política económica y social de los socios acreedores. En relación a la educación, en la última década los OFI han priorizado la promoción de proyectos que se circunscriben a la educación superior con miras a promover su mejoramiento y formas de crecimiento que sean económicamente sustentables, políticamente viables y académicamente diferenciados y diversificados (Rodríguez; 2000). De ésta manera la reestructuración universitaria y por tanto, las reformas educativas quedan ligadas a las condiciones de desarrollo impuestas. Lo cierto es que los proyectos de desarrollo, traducidos a programas configuran un recetario universal instrumentado en todos los países de la región casi por igual, sin reconocer sus especificidades, como lo plantea Bianchetti:

“En los hechos esto se expresa a través de estrategias políticas que impulsan la adecuación de diferentes realidades histórico sociales a esquemas o interpretativos elaborados, en muchos casos, con desconocimiento o indiferencia frente a las heterogeneidades y las particularidades de las sociedades en las cuales se ejecutan. Una de las razones por las cuales estos organismos actúan de esa manera, está en relación con las nuevas funciones que cumplen como custodios y garantes de las inversiones del capital

financiero internacional, siendo en definitiva este último el que determina las condiciones de confiabilidad que deben existir en los países para recibir sus inversiones” (Bianchetti, 1999:3).

Las universidades públicas son las que han recibido mayores críticas y/o cuestionamientos, esto se manifiesta en los documentos anteriormente señalados, por ejemplo, el BM enuncia:

“...existe falta de visión para comprender que las universidades son organizaciones complejas y singulares; la ausencia de datos sobre el mercado laboral; problemas de ejecución; la supervisión por funcionarios del Banco que no estaban familiarizados con los problemas de la enseñanza superior; sistemas inadecuados de seguimiento de egresados y evaluación que no podían identificar y corregir los problemas conforme se presentaban” (BM; 1995:103).

El proyecto universitario neoliberal no se ha presentado abiertamente, bajo el reconocimiento de que existen precarios niveles de calidad en la enseñanza superior y que ésta se refleja en indicadores como: la poca profesionalización de los cuerpos docentes, bajas tasas de titulación, altos índices de deserción, baja proporción de docentes con estudios de postgrado, escasa producción académica medida en libros y publicaciones en revistas de carácter internacional, además de la evaluación se estableció el Sistema Nacional de Acreditación y Certificación creándose instituciones encargadas de certificar la calidad de los programas ofrecidos por las universidades.

En todas las Cumbres sobre educación, la discusión actual se centra ahora en prolongar la reforma para lograr la mundialización de la educación superior, que no es otra cosa que la creación del mercado global de trabajo, fundamentando que la cooperación internacional es consecuencia de la naturaleza del conocimiento contemporáneo, que no tiene fronteras, y que representa una fuente de nuevos recursos académicos, de equipos, bibliografía y hasta de recursos financieros.

La naturaleza y propósitos de la pretendida cooperación internacional le darán uniformidad a las actividades académicas, y evidentemente posibilitarán la integración geoeconómica de recursos

humanos con alto valor de conocimientos al proceso globalizador, de esta manera las universidades pueden generar un proceso de exclusión creciente entre aquellos docentes y estudiantes que según los parámetros internacionales no poseen los conocimientos requeridos, y en los países de América Latina son los más.

Entre los gobernantes de estos países, existe la clara convicción de que la educación superior ha adoptado el enfoque de mercado, por ello, desde 1994 en la “Ronda de Uruguay” quedó enlistada en los servicios que serán privatizados, y en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS), administrado por la OMC, desde el 2005 se presiona para que la educación sea firmada como uno de los doce servicios principales; en él se prescriben normas y condiciones para liberalizarla. La incorporación de la educación a la esfera del mercado, como una prestación dentro del comercio de los servicios, influye en la capacidad del estado para en el marco de las políticas públicas, regularla. De esta manera disminuye la capacidad normativa del estado, se coloniza el saber y se fortalece el proceso de dominación imperial.

Por si fuera poco, los documentos emitidos por los OFI plantean que los Estados Nación ya no son los únicos proveedores de educación superior, ahora existen otros como las empresas multinacionales y los medios de comunicación; ni las comunidades académicas conservan el monopolio de la adopción de decisiones en materia educativa, ahora existen nuevas fórmulas para proporcionar educación, entre ellas educación a distancia, virtual y en contacto directo dentro de las empresas. .

Aunque si bien, cada universidad encarna una realidad sociológica distinta, las de América Latina poseen características que les son comunes, entre ellas, la existencia de una larga tradición universitaria eurocéntrica de análogo origen; una posición mantenida a favor de la autonomía y un deseo unánime de contribuir al desarrollo económico y social de la región (UNESCO; 1996). En contraparte, la nueva macroeconomía clásica y la teoría del hombre racional se imponen sobre las ciencias sociales, dejando a éstas como ramas de la economía. Un colonialismo al interior de las ciencias sociales.

El capital no sólo actúa sobre los países recolonizados, a través de la OMC y el Acuerdo General del Comercio de Servicios (GATS) intenta privatizar la educación -y la salud- en Europa e imponer la *economía del conocimiento* para competir con Japón y los

Estados Unidos. Carlos Fernández Lira de la UCM expone que para el estado de los socialistas todo debe subordinarse a:

La ordenación de disciplinas, la distribución de cátedras, departamentos, facultades y escuelas universitarias, los planes de estudio y la metodología docente, todo lo que, en realidad, es obra de 26 siglos de historia de la ciencia, ha quedado de pronto hipotecado a las exigencias de la competitividad. Con el pretexto de poner a la universidad al servicio de la sociedad (a la que, por cierto, se identifica sin más con los empleadores, los agentes económicos o las empresas) se consigue que la investigación y la docencia se subordine, en vez de a criterios propiamente científicos o académicos, a otros criterios como los de rentabilidad económica (Fernández en Alcolea; 2007:22).

Desde 1999 la mercantilización de la universidad fue anunciada en el Informe Universidad 2000-Bricall, y ahora se plasma en la Convergencia Europea, de acuerdo al espíritu de Bolonia el financiamiento privado es el criterio de calidad de la investigación, pues ello implica inversión rentable. Pero además, con dinero público se subvencionará la inversión privada y sin embargo, la subvención pública aparece como elemento distorsionador del comercio de servicios.

Igual como ocurre con las empresas públicas, la universidad también es un botín para las trasnacionales y quienes la ponen a su servicio tienen el derecho a enriquecerse con las formas que puedan inventar, como los ingresos propios. La universidad se convierte en botín y la educación en basura para un mercado basura. no obstante el manifiesto de Berlín del 25 de febrero de 2006 remarca que la universidad y la educación pública en general son conquistas obreras y ciudadanas y hay que defenderlas, la resistencia está en manos de los estudiantes, pues los profesores como todo intelectual respetable se amolda rápidamente a los cambio adecuándolo a sus fines particulares. .

El interés por una convergencia europea en la educación superior que conduzca a la creación de un espacio de reconocimiento y homologación de los títulos universitarios e impulse la movilidad inter-universitaria tiene muchos años. En 1988 nos encontramos con

una declaración de principios de los rectores de las universidades europeas, reunidos en Bolonia, que se conoce como “Carta Magna” donde destacan los principios que fundamentan la universidad pública:

- 1) La universidad es una institución autónoma que de manera crítica, produce y trasmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza. Abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo exige disponer, para su esfuerzo docente e investigador, de una independencia moral y científica frente a cualquier poder político, económico o ideológico.
- 2) Siendo la libertad de investigación, de enseñanza y de formación, el principio básico de la vida de las universidades, cada uno de sus respectivos ámbitos de competencia, deben garantizar y promover el respeto a esta exigencia fundamental (Campos; 2006).

Once años después, aparece la Declaración de Bolonia que ya plantea como sus objetivos mejorar la competitividad del sistema de enseñanza europeo y la búsqueda de empleos para los estudiantes. Ya se acepta la formación profesional para el mercado de trabajo sujeta a evaluaciones y acreditación externa. Es recién en el 2004, cuando el Consejo Europeo de Lisboa sostiene que la Unión Europea se enfrenta a la mundialización y a los imperativos que plantea la economía del conocimiento, proponiendo mejorar las políticas relativas a la sociedad de la información e investigación, acelerar el proceso de reforma estructural a favor de la competitividad y la innovación. Se definen nuevas cualificaciones básicas, competencias, habilidades y destrezas como idiomas, cultura tecnológica, espíritu empresarial. La universidad debe atender las demandas sociales –léase empresas– y la formación de trabajadores demandados por ellas. Este proyecto de trabajador debe tener una currícula flexible que le proporcione una formación básica para que pueda adaptarse a los requerimientos empresariales.

Programas de intercambio académico para contrarrestar la globalización educativa impulsada por los OFI

Los mejores ejemplos de los cambios globalizadores en la educación

superior, son los programas y acciones implantados por la Unión Europea (UE) en el ámbito educativo, éstos han tenido impacto inmediato y específico en las universidades y/o instituciones de nivel superior, que si bien, en principio fueron instaurados para consolidar el proceso de integración, tomando como bandera la internacionalización del conocimiento, ahora han conformado élites que intervienen en la implementación de políticas transversales de monitoreo y conducción en la economía, la política, la cultura y desde luego la educación.

Enseguida se describen sólo algunos de los programas y convenios de intercambio en educación superior.

El programa *Erasmus* (abreviatura inglesa de *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*, Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios) fue creado en 1987 y formó parte del programa de la Unión Europea Sócrates II. Orientado a la enseñanza superior, tiene como objetivo “*mejorar la calidad y fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior fomentando la cooperación transnacional entre universidades, estimulando la movilidad en Europa y mejorando la transparencia y el pleno reconocimiento académico de los estudios y cualificaciones en toda la Unión*”. En la actualidad 2,199 instituciones académicas de grado superior participan en la iniciativa Erasmus en 31 países involucrados en el programa *Sócrates*.

Programa *Sócrates* es el sucesor del programa *Erasmus* y se ha desarrollado en dos fases: 1ª de enero de 1995 a diciembre de 1999. 2ª de enero de 2000 a diciembre del 2006. Abierto a la participación de los quince países miembros, y a los Estados de Europa del Este (EEE., Islandia, Liechtenstein y Noruega), a los asociados de Europa central y oriental (PECO), así como a Chipre, Turquía y Malta. La segunda fase del programa conocido como *Sócrates II*, se basó en la primera y tiene el propósito de *favorecer la creación de un espacio educativo europeo garantizando la continuación de la cooperación a escala comunitaria entre agentes de los sistemas educativos*, tal y como se estableció en la comunicación de la Comisión titulada: *Por una Europa del conocimiento*.

Erasmus Mundus es un programa de cooperación y movilidad en el ámbito de la enseñanza universitaria que contribuirá a hacer de la Unión Europea un centro de excelencia en el ámbito del aprendizaje. Se ha destinado a reforzar la cooperación europea y los vínculos internacionales financiando masters europeos de alta

calidad, que permitan a los estudiantes y a los docentes universitarios de diverso origen cursar estudios de postgrado en las universidades europeas, fomentando al mismo tiempo, la movilidad de los estudiantes europeos hacia terceros países, también ofrece oportunidades para docencia en universidades europeas adscritas al programa. La contribución financiera de la Unión Europea para las becas llega a los 300 millones de euros.

Programa *Tempus*: su principal objetivo es facilitar la reestructuración del sector de la enseñanza superior en los países de Europa Central y Oriental mediante la colaboración interuniversitaria, los intercambios de estudiantes y profesores, y la cooperación empresas-universidades entre estos países y los países de la Comunidad.

Además de estos programas europeos dedicados a la educación universitaria propiamente dicha, podemos señalar otros destinados a la formación profesional, o a las prácticas de los recién titulados como el *Comett* (con dos fases, una de 1986 a 1989 y otra de 1990 a 1994) para reforzar la cooperación entre la universidad y la empresa en el campo de las tecnologías; el *Iris* (con dos fases, 1988-1993 y 1994-1998); el *Petra* (1988-1991 y 1992-1994), para jóvenes y su preparación para la vida adulta y profesional; el *Eurotecnet*, con el objetivo de dar valor a las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en los sistemas de formación profesional y fomentar la realización de acciones innovadoras a la vista de los cambios tecnológicos y de su impacto en el empleo y el trabajo; el programa *Force*, para apoyar y completar las políticas y actividades llevadas a cabo por y en los estados miembros en el sector de la formación profesional continua; el *Leonardo da Vinci* (1995-1999 y 2000-2006), que tiene el objetivo de contribuir a la creación de un espacio europeo que favorezca el desarrollo de la educación y la formación a lo largo de toda la vida y asegure la continuación de la cooperación comunitaria entre las personas relacionadas con la formación profesional.

ALFA, Alβan y Erasmus Mundos en cooperación con América Latina

Para comprender como la colonialidad del saber tiene carácter transnacional y que esto ocurre a escala mundial, en un tiempo histórico marcado por la existencia de relaciones de poder entre instituciones e individuos, se consideran dos programas interesados en la educación

superior: *Alfa y Alþan*, el primero se interesa por los intercambios entre post-graduados fue iniciado en 1996 y ha cumplido su segunda fase, *Alfa II*, 2000-2005 (42 millones de euros para el periodo). El programa se dividió en dos sub-programas: cooperación en gestión institucional y académica; y formación científica y técnica. Está abierto a la participación de los 25 países miembros y a los EEE así como a 18 países de América Latina.

El Programa Alþan (Becas de Alto Nivel de la Unión Europea para América Latina), iniciado en 2002 tiene como objetivo el fortalecimiento de la cooperación en materia de educación superior entre la Unión Europea (UE) y América Latina, mediante el otorgamiento de becas para estudios de postgrado (Master y Doctorado), formación y actualización profesional en cualquiera de los países miembros de la UE. La contribución financiera de la UE para las becas llegó a los 75 millones de euros.

La cooperación de la UE se aproxima al 70% en general (75% máximo), lo que significa la necesidad de conseguir el 30% restante del presupuesto. Durante el primer programa, el desequilibrio resultaba evidente en los orígenes de los coordinadores: dos tercios venían de Europa. En el segundo programa, mayor presencia de algunos países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile y México. Otro desequilibrio es que la participación se ha dado sólo con universidades latinoamericanas ubicadas en grandes ciudades o capitales. En cuanto a los países europeos participantes, España se encuentra en primer lugar, le siguen Portugal, Italia, el Reino Unido, Francia y Alemania. Como se observa falta una diversidad en términos de países y de universidades; puesto que los criterios son muy estrictos se tiende a crear un doble estándar, en términos de cooperación internacional.

El programa *Erasmus Mundus* fue implementado desde 2003 durará 5 años. Su objetivo es “atraer a los mejores estudiantes y docentes del mundo en las mejores universidades europeas”. Su propósito es conseguir 250 masters europeos en el 2008, titulados entre 3 universidades de la UE o del EEE y luego abrirlo a terceros países. Se puede citar el master Mechanical Engineering Erasmus Mundus (MEEM), lanzado por el INSA de Lyon con el Trinity College de Dublin (Irlanda) y la ETSEIB, Escuela de ingenieros de la Universidad Politécnica de Catalunya (Barcelona). La cooperación internacional se considerará a Chile, Brasil y Argentina. Lo que destaca es

que la idea es más difundir la “*cultura europea*” que acoger la cultura de los países de América Latina.

Como puede observarse, la institucionalización de los programas de cooperación internacional y de los agentes que tienen mayor poder para establecer qué sí y qué no, deviene de factores de poder de muy larga data y a diferencias contemporáneas en términos de magnitud y recursos económicos entre las universidades de Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, etc. y las de América Latina, cobrando particular importancia la producción de conocimientos emanados de las metrópolis imperiales y su uso en los países dominados.

La existencia de estas relaciones de poder entre los agentes de las diversas academias universitarias asociado a las restricciones aplicadas a las universidades públicas en el marco de las políticas neoliberales, ha facilitado que se concretice el proceso de la colonialidad del saber, con lo que frecuentemente no se consideran los aportes teóricos hechos por los docentes/investigadores desde América Latina y se sobrevaloran las tendencias intelectuales neoliberales de los países imperiales.

La revisión de los programas de intercambio y cooperación internacional, nos lleva a concluir que tanto las estructuras administrativas como las prácticas pedagógicas se han ido adaptando a los requerimientos del mercado de trabajo mundial. En el cual todo estudiante al término de su formación debe poseer, adquirir o desarrollar destrezas habilidades y competencias que les permitan insertarse en el mercado de trabajo, de ser posible debe desplegar habilidades para innovar tecnologías empresariales. Es el profesional mínimo, el bonsái del conocimiento, empequeñecido en extremo.

Planteado lo anterior, el discurso psicopedagógico legitimador sostiene que el estudiante *aprenda a aprender* y el profesor reciclado ahora facilitador deberá *enseñar a aprender*. Como muy bien lo entiende Juan Bautista Fuentes:

“Dejar de lado o de sobrevolar, o al menos de considerar meramente en oblicuo o de soslayo, el contenido cognoscitivo y la metodología propios de cada saber particular efectivo (científico, tecnológico, social o humanístico, de primer o segundo grado efectivos), al objeto de elaborar un discurso de un supuesto grado N+1 respecto de dichos efectivos saberes que pretenden alzarse como una suerte de metodología general para la enseñanza y el aprendiza-

je de cualquiera de ellos tomados indistintamente, y ello precisamente en la medida en que dicha pretendida metodología quisiera obrar de un modo oblicuo, abstracto-indiferenciado y genérico-anterior con respecto a otros saberes efectivos” (Fuentes; 2006:322).

Esto nos lleva a discernir sobre lo que ya ocurre desde hace algunos años en las universidades chilenas, peruanas, bolivianas, mexicanas, etc., donde ya no se trata de que el estudiante aprenda los contenidos y metodologías específicos de cada saber particular, tal como deberían ser enseñados por quien los conoce, sino de producir un alumno de directa utilidad práctica, formándolo de modo flexible por docentes reciclados que deben aprender a enseñar destruyendo la transmisión del saber. De este modo se logra una formación precaria que llega a la nada absoluta.

Con la práctica de los nuevos *académicos* desaparece la investigación seria, salvo cuando excepcionalmente algunos grupos crean mundos cerrados sobre sí mismos, que como monjes medievales no buscan rentabilidad y optimización del conocimiento.

Como ocurre en los Estados Unidos desde el siglo XIX, a través de fundaciones y programas las grandes empresas empiezan a financiar la investigación en las universidades nacionales y europeas provocando la muerte de la libertad de pensamiento.

Nuevamente Marcela Mollis nos ilustra sobre la territorialización del poder y el saber, a través de la reconquista colonial de la universidad y como éstos elementos han conducido a una crisis universitaria:

- 1) Los territorios del poder, la geo-historia del poder, nos conduce a interpretar la estructura de las reformas educativas a la luz de la construcción de nuevas identidades, que se construyen en territorios de relaciones de poder que prescriben un cierto tipo de reforma como único posible. Dicho modelo ha desnaturalizado los saberes universitarios para convertirlos en “conocimientos mercantilizados”. El saber se mide con el lenguaje de las finanzas; se calcula por medio de indicadores de rendimiento.
- 2) La contrarreforma se da en el marco de la redefinición de las estructuras que regulan la producción y circulación de conocimientos en el ámbito global. Las corporaciones, el mercado

de trabajo y los *nuevos proveedores* son la fuerza motriz de las transformaciones.

- 3) Nuestras universidades tienen alterada su identidad como instituciones de los saberes y van hacia una identidad semejante al “supermercado”.
- 4) La universidad se construye como una instancia de producción, control y legitimación en un contexto de tensión constante entre lo que la sociedad, el Estado y el mercado productivo le delegan y sus tradicionales funciones de producción y difusión del saber le exigen.
- 5) Desde la geopolítica del conocimiento hay una norteamericanización del modelo que se evidencia por el lugar que se le asigna al conocimiento instrumental al servicio de los países hegemónicos, a la investigación aplicada, a la producción individualizada, al entrenamiento de recursos humanos y todo ello con un afán lucrativo.
- 6) La aceptación acrítica de las decisiones del BM que defiende un sistema estratificado con competitividad de la mano de obra. Argentina, Brasil, México, Chile y Colombia son los más avanzados en las políticas de acreditación y evaluación diseñados por el BM-UNESCO (IEFAL) y organismos afines.
- 7) Los cambios que se pueden observar son la diversificación de los tipos institucionales y de las fuentes de financiamiento, las alianzas estratégicas entre agencias internacionales y gobiernos, presencia creciente de la inversión privada; evaluación, acreditación y rendición de cuentas; coordinaciones nacionales, diferenciación de los cuerpos académicos; acortamiento de carreras, adquisición de competencias e invención de múltiples formas de titulación.
- 8) Conservan de la universidad medieval algunas formas vacías de sentido histórico que les dio origen y otras formas nuevas incompatibles con la dinámica del conocimiento. Predomina una caricatura de la universidad de la Edad Media y del paradigma escolástico, pues el libro es reemplazado por capítulos, la *lectio* por la repetición fragmentada de discursos, el amor a la ciencia por el credencialismo y el profesor por un repetidor de fórmulas.
- 9) En síntesis, el conocimiento no ha sido el actor protagonista

de las reformas de los 90.

- 10) Finalmente, considera que es necesario y urgente descontaminar el concepto de calidad total y excelencia, exigiendo responsabilidad social de la universidad (Mollis; 2006).

IV. DE LA REBELDE UNIVERSIDAD TRADICIONAL A LA SUMISA UNIVERSIDAD NEOLIBERAL

El campo educativo en América Latina no se ha desarrollado como un bloque homogéneo, existen grandes disparidades entre países y aún más, dentro de las regiones de un solo país. No obstante, lo que existe en común es el hecho de que la educación ha sido impulsada y financiada por el estado, inicialmente como proceso para consolidar el naciente Estado nación, posteriormente para legitimar la aplicación de sus políticas. A mediados del siglo XX, una vez que se profundizó el proceso de industrialización y diversificación de la economía, la educación bajo el enfoque de la teoría del capital humano fue financiada por la importancia que se le otorgó en la formación de la fuerza de trabajo para lograr el desarrollo nacional, y a finales del mismo siglo por la exigencia de inserción para las trasnacionales.

Siguiendo su desarrollo histórico el movimiento de 1968, fue un momento clave en la historia de las universidades que impactó y redefinió las relaciones universidad/estado, universidad/sociedad, en el proceso de su construcción salieron triunfantes al ser revalorizada en su papel de formadora de profesionistas y ciudadanos críticos y transmisora de cultura. Como se menciono anteriormente, los setenta constituyo un período optimista, efervescente, en el que se desarrollo el populismo académico autoritario de mediana calidad académica, momento de la docencia colectiva, del debate derivado de posiciones ideológicas de izquierda, que poco más adelante será duramente criticado porque sus tesis se oponen totalmente a las de la nueva universidad mercantilizada de baja calidad que expande el neoliberalismo.

Con la imposición de la globalización recolonizadora se impulsó la reforma del estado, cuyo objetivo era un cambio en su conducción, en lo económico, del *modelo* de sustitución de importaciones asumido en la década de los cincuenta de modo desigual entre los países de la región, se puede decir, que significó el fin del Estado Benefactor en la forma que adquirió en América Latina –desarrollista, populista, nacionalista- y su adaptación a las nuevas condiciones de desarrollo impuestas por el imperialismo. En lo político el cambio de la clase social detentadora del poder del estado y en lo social la instalación de la filosofía del pensamiento neoliberal, con ella quedó atrás el sentido de políticas educativas entendidas como desarrollo e

igualdad de oportunidades para toda la sociedad, como un derecho que el estado debe otorgar a los ciudadanos.

El crecimiento y expansión de la educación superior con sus respectivos grados de diferenciación de carácter regional: tipo de estado; forma de desarrollo de las economías; grados de democratización; grado de urbanización alcanzada; tradiciones culturales; se produjo porque bajo el impulso de las dos primeras reformas universitarias se había diseñado una política estatal que privilegiaba el desarrollo y crecimiento de las universidades, la inclusión de estudiantes provenientes de todas las clases sociales, el crecimiento de la planta docente para atender las necesidades de administración, docencia y extensión que los agentes en las universidades realizan; la apertura de nuevos planes y programas de estudio.

Pese a todas estas diferencias, acrecentadas por una creciente deuda externa, existía cierto equilibrio económico y habían ocurrido procesos de cambio y transformación nacional como el desarrollo de la producción y el fortalecimiento de un mercado interno, la existencia de mayores oportunidades de empleo, y por supuesto ampliación por parte del Estado de las oportunidades educativas.

Como se ha expuesto, el período de los ochenta que se extiende hasta mediados de los noventa, abrió la fase en que se profundizó el reordenamiento del sistema económico y de poder, mundial y/o de interdependencia económica según lo declarado por los directivos de los OFI. Para América Latina representó el establecimiento de las bases y estrategias recolonizadoras, determinadas por los pactos de estabilización y la renegociación de la deuda externa, con el propósito de crear las nuevas condiciones de concentración y centralización del capital.

En este contexto cabe preguntarse ¿Ocurrió la interdependencia educativa y/o se aplicó la estrategia recolonizadora? En el campo económico no existe interdependencia porque los países de la región no tienen independencia económica, son países con eco-

nomías dependientes de poderes externos; en ese sentido la distribución de capital, de empleo, de producción, de ingresos, de bienes y servicios son totalmente asimétricos y dependientes de los países imperiales, de igual manera no existe interdependencia educativa, porque la estructura en educación refleja profundas diferencias entre las naciones imperiales y las recolonizadas. Expresa una situación en que los países imperiales asumen el dominio del conocimiento y de la tecnología y determinan su uso, su dirección, su desarrollo, en su perspectiva los países recolonizados requieren sólo de la transmisión del mismo y de la formación de profesionales y técnicos capaces de integrarse como engranajes de mano de obra barata en las trasnacionales y de esta manera preservar su hegemonía.

Como parte de la victoria del neoliberalismo se proclama que será el mercado basado en fuertes procesos competitivos el campo donde se dirimirá el futuro de las naciones, bajo ésta ideología los sistemas educativos son los instrumentos de mediación para que el sistema económico marche sin sobresaltos, a los hombres se les reduce a insumos y como tal una variable de ajuste. Sutilmente la propuesta neoliberal en educación es la del gran capital que ha traído como consecuencia de su elitización una drástica reducción de la matrícula, correlativo a la disminución del financiamiento público, dudosas evaluaciones y acreditaciones periódicas que no han mejorado la calidad ni el aumento de las universidades privadas en déficit cualitativo.

En cada uno de los países de la región, el sector privado nacional no sólo invierte cada vez más en educación, sino que, interviene directa e indirectamente en la conducción de las universidades y convierte a estas instituciones en invernáculo de valores empresariales. Los requisitos para la entrada a las universidades privadas se flexibilizan al máximo. Por su parte en la universidad pública, la competencia y la eficiencia irá descargando en ellas todas las posibilidades de existencia del hombre concebido individualmente, y para ello, se exige que las universidades, sus funciones y los agentes que coadyuvan en su realización se adapten a las nuevas necesidades que les demanda el mercado; bajo sus lineamientos, las necesidades empresariales y los desafíos de la competitividad internacional se convierten en los referentes centrales.

El estado poseedor del poder debe universalizar los particularismos y dinamizar el proceso de reproducción social de las estructuras globalizadoras. La revalorización de opciones productivas

y políticas, la pluralidad cultural, la visión de una fuerza de trabajo creativa e independiente y la reapropiación del proceso educativo, capaces de luchar por la democracia y la soberanía que den respuesta a las necesidades del país, son dejados de lado ante una centralización estatal a favor del mercado y la idea de uniformidad universitaria a través de las evaluaciones y acreditación. En la nueva conceptualización, la función de la universidad es crearle al académico y al estudiante un nuevo *habitus* sumiso, conformista e individualista, acorde con la nueva filosofía neoliberal. Los sujetos críticos sean intelectuales o instituciones, sindicatos o asambleas populares, son dejados a un lado. La sociedad va perdiendo un instrumento de recreación y constitución desde el conocimiento superior de manera amplia y desinteresada.

Tal como ocurre con la deuda externa con las privatizaciones, aplicando la lógica del poder recogida de la experiencia conductista norteamericana, el modelo se adapta a todos los países. En ellos la aplicación del proyecto neoliberal siempre estará acompañado de controles y reconfiguración de poderes para su implementación, y los mejores estrategias están representadas en el finamiento asociado a la evaluación la destrucción del poder establecido y la construcción de uno nuevo que se responsabilice de la implementación a cambio de permitir la corrupción.

En realidad cuando los OFI señalan cómo debe conducirse la educación, queda de manifiesto el interés estratégico que tiene en el modelo neoliberal, en el cual la educación se ha considerado un instrumento para adiestrar en ciertas habilidades a los individuos, un entrenamiento que debe contribuir a incrementar la productividad, en consecuencia, la propuesta es que las políticas educativas se deben planear considerando las demandas que provienen de un mercado competitivo, que requiere de la interrelación de campos con una tecnología especializada y todos ellos con el sector productivo (CEPAL-UNESCO; 1992:136).

Se puede decir que el control y el poder externo de los OFI se hacen perceptibles cuando se *recomienda* elevar la calidad, la eficacia, la eficiencia del proceso educativo y de la administración de los recursos la estrategia de la filosofía educativa neoliberal; es la competencia el individualismo y el servicio al mercado bajo su óptica, la universidad sólo funciona con usuarios empresariales y en función de los grandes proyectos recolonizadores como el TLCAN, el Plan Puebla Panamá o el ALCA.

Lo público y lo privado en la sociedad del conocimiento: el debate universitario latinoamericano

En la segunda mitad del siglo XX lo público adquirió centralidad estatal, y en el último cuarto del siglo lo privado comenzó a imponerse junto a sus intereses y proyectos. Iniciaron con el control de los medios de comunicación como organizadores de lo público y legitimadores de un pensamiento sin alternativas donde la realidad es la que nos es construida por la televisión. A los medios le sumaron la educación y el discurso eclesástico porque las iglesias son instituciones que por excelencia forman opinión pública con un pensamiento al mismo tiempo que indiferenciado y -por ello mismo- unificador y recolonizador.

Como sabemos, lo público trasciende lo individual, íntimo, es lo común a un universo social, diferente a lo estatal que es el poder concentrado de las clases dominantes que asume el principio de la totalidad social como voluntad de todos, de una comunidad política creando un fetichismo institucional. Cuando la formación de la voluntad política es determinada por la interacción de intereses económicos y políticos globales, la naturaleza, funciones y la cultura universitaria van cambiando y se colocan como parte del mercado en una ficticia sociedad del conocimiento.

Al cambiar la forma de acumulación del capital presionados por los OFI y los OM controlados por el imperialismo, se modificaron las condiciones de estructuración estatal. Así, la lucha por la competitividad económica y la atracción del capital extranjero se han convertido en las divisas aparentemente incontrovertibles con que navegan los estados ante la *inevitable* globalización y en la gestión de ciertos conocimientos se ha involucrado a la universidad, para que los difunda por ser rentables. En ese contexto han impuesto la visión de la universidad como empresa privada, introduciendo en su interior la lógica mercantil. Los sujetos que impulsaron una ilusoria visión de una universidad democrática, popular, científica y gratuita, perdieron y cuando no se convencieron del pensamiento único que llegó a ser dominante, aprovechando de sus ventajas, se volvieron pasivos espectadores del cambio, con escasas excepciones, al menos en términos colectivos.

Así como gracias a las movilizaciones sociales se dieron las

reformas de 1918 en adelante y las de medio siglo después, en el actual momento histórico los movimientos anticoloniales están intentando deconstruir las instituciones neoliberales creadas por los OFI y sus representantes internos en cada país. No debemos atribuir la contrarreforma educativa a la revolución tecnológica, a la nueva economía, a las exigencias de la globalización, pues en lo fundamental corresponden a decisiones políticas. En éstas definiciones se impone la orientación profesionalizante ante la construcción de conocimientos, la formación de una fuerza de trabajo calificada ante la formación integral y humanista, la eliminación de conocimientos inútiles como el saber universal, la cultura, las humanidades y las artes.

La contrarreforma va acompañada de múltiples mitos: la modificación de la oferta orientándola al mercado de trabajo, la mayor elitización, el éxito individual, la educación como inversión rentable, la sociedad civil como espacio de libertad, etc., son ideas fetichizadas promovidas por sujetos interesados o convencidos de que la relación individuo racional-mercado debe constituirse en el eje del cambio. Con la apertura de la universidad al mercado ingresan a él las Iglesias, Partidos Políticos, Fuerzas Armadas, Empresas, Universidades extranjeras, todos orientados por la rentabilidad.

La falta de movilidad social de los estudiantes dejó claro la existencia de una creciente restricción del espacio público en la educación superior, acción que afectó especialmente a las clases sociales populares, anteriormente consideradas sujetos importantes en su crecimiento y expansión. La defensa del derecho a la educación pública y la gratuidad de la misma pasó a formar parte de las luchas que sostienen los jóvenes que ven claramente la perspectiva de exclusión de éste nivel y de una movilidad futura en su bienestar.

El Estado sólo cumple con los lineamientos marcados por los OFI, ya que la comercialización de la educación superior, se erige como una industria lucrativa que incluye la captación de estudiantes y el establecimiento de filiales de otros países, la prestación del servicio con franquicia, la elaboración y desagregación de paquetes tecnológicos, la compraventa de patentes, el aprendizaje en línea, y la mercantilización del conocimiento, es decir, el modelo educativo utilitarista y mercantilizado.

En suma, como se muestra en el cuadro no. 2, las reformas educativas emprendidas en las tres últimas décadas llevan implícito que la educación deje de ser percibida como un derecho social, cuya res-

ponsabilidad compete al Estado para situarla en el ámbito de lo individual, de la competencia y del mercado. De esta manera, el Estado ha dejado de percibirse socialmente como garante de la educación, constructor de sentidos y contenidos, y pasa a ser un Estado que ejerce el control y la disciplina, mediante la acción práctica de las evaluaciones ahogando a las universidades en inflexibles reglamentos burocráticos.

Cuadro 2
Reformas Educativas en América Latina y México.

País	Año de implementación de la reforma	Características generales	
		Política Educativa (70's - 80's)	Cambio Actual (90's - ...)
Chile	Ley Orgánica Constitucional para la Educación 1990.	• Masificación de la matrícula • Expansión de la planta docente • Apertura de Licenciaturas.	• Globalización/Neoliberalismo Reorganización del Sistema Universitario, control del Estado considerando entrega de recursos sujetos a evaluación.
México	Reforma al Artículo Tercero de la Constitución 1991-1994.	• Crecimiento del sistema universitario público • Fortalecimiento del proceso de regionalización universitaria	• Diversificación del financiamiento y de las opciones de educación superior, participación más activa del sector privado en la educación
Colombia	Ley de Reforma Educativa 1994.	• Implementación del paradigma de calidad y excelencia.	• Financiamiento vía: procesos de evaluación y/o desempeño, siendo la base la planeación estratégica.
Bolivia	Ley para la Educación Superior 1995.	• Gestión institucional en la cultura de la planeación. • Enunciación del discurso de la evaluación.	• Cambio institucional bajo la estructuración y formalización de normas institucionales basadas en la calidad y la excelencia.
Argentina	Ley de Directrices y Bases para la Educación 1996.	• Vinculación de las IES al mercado social y productivo. • Dominio del entrenamiento sobre la formación integral.	• Racionalidad, eficiencia y transparencia en el uso de los recursos públicos. (Ley de transparencia).
Brasil	Acuerdo para la Educación Superior 1996.	• Calidad de la formación profesional. • Consolidación del mercado académico nacional.	• Programa de modernización y administración integral, su base la eficiencia y la eficacia. • Venta de servicios de universidades públicas a la iniciativa privada, diplomados, proyectos de investigación, talleres, etc...
Uruguay	Acuerdo Nacional para la Educación 2001.	• Política salarial restrictiva. Programas de deshomologación salarial basados en la evaluación al rendimiento individual.	• Establecimiento de redes y alianzas internacionales para la docencia e investigación. • Mercantilización del conocimiento.
Perú			

Fuente: Elaboración propia

Chile, modelo educativo tradicional en el esquema neoliberal

Chile es un ejemplo de privatización auspiciada por el estado, donde la gestión empresarial, el financiamiento, control y formas de gobierno se han generalizado en la universidad pública naturalizando la reconversión, aunque mantenga nichos públicos en la academia. En realidad la universidad chilena, como la latinoamericana en general, sufre una profunda crisis de identidad.

Este país fue el laboratorio continental en la aplicación de

las reformas educativas neoliberales. En 1980, el Ministerio de Educación creó el primer Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), considerando los resultados logrados, en 1981 se disminuyó el presupuesto a la educación pública (Núñez citado en Puiggrós; 1994). Uno de los mecanismos de privatización de la educación en Chile fue el Programa de Educación Particular Subvencionada, con la acción de 1980 a 1990, 22% de la Matrícula de la educación pública pasó a ser privada y de los recursos públicos a los particulares se transfirieron en una cantidad de 402.4 millones de dólares (Rojas, 1997).

El segundo mecanismo fue la descentralización educativa a los municipios y a las escuelas privadas, este proceso comenzó en 1973 con Pinochet y culminó el 10 de marzo de 1993 con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de la Educación (LOCE) acción que modificó las condiciones contractuales del magisterio, su jornada laboral y la destrucción de su sindicato. En el aspecto administrativo y pedagógico, se exigió flexibilidad curricular, para incluir los contenidos y objetivos mínimos a la realidad local, se estableció el Programa Escolar Institucional (PEI), con algunas diferencias más adelante lo mismo sucedió en Venezuela, Colombia y Argentina.

La segunda parte de la reforma educativa en Chile, se realizó durante el Gobierno de Concertación de Partidos por la Democracia, coalición de centro-izquierda que derrotó electoralmente al régimen militar, el cambio en el poder político, no significó modificación en el modelo económico social. El nuevo gobierno mantuvo la privatización educativa impuesta por la dictadura. Los nuevos gobernantes de izquierda, argumentaron que los costos para revertir las reformas educativas eran muy elevados e *“imposibilitaban el tránsito a la democracia”* (Rojas; 1997). En 1993 la Legislatura –incluidos los partidos de izquierda– aprobó la *Ley de financiamiento compartido*, autorizando el cobro de colegiaturas a las escuelas particulares aún y cuando recibieran financiamiento público.

Chile cuenta con 63 universidades, 25 tradicionales creadas antes de 1981, 16 son estatales y 9 privadas, 6 de ellas católicas. (Además de 48 Institutos Profesionales y 115 Centros de Formación Técnica). Todas reciben trato similar por parte del estado en cuanto al aporte de fondos fiscales y tienen un sistema centralizado de selección y admisión en pregrado. Las otras 38 son totalmente privadas

y sólo reciben recursos públicos concursables y por estímulos por alcanzar los puntajes más altos en la Prueba Nacional de Selección.

La reforma de 1980, transformó completamente la organización y administración de las universidades. En primer lugar las sedes de las universidades públicas fueron convertidas en instituciones autónomas regionales, con la consecuente reducción del financiamiento público y se les exigió que buscarán fuentes alternas considerando elevar los aranceles/cuotas de inscripción a los estudiantes, y para la investigación, competir por fuentes privadas de recursos. Se crearon nuevos tipos de entidades de educación superior y se dio paso al establecimiento de instituciones privadas y/o proveedores privados.

La LOCE, creó en 1990 el Consejo Superior de Educación (CSE), organismo público de carácter autónomo, integrado por 8 miembros designados por las instituciones de educación superior más un académico designado alternadamente por el Consejo Superior de Ciencias y el Consejo Nacional de Desarrollo Tecnológico; más el Jefe del Estado Mayor de la Defensa Nacional. Al CSE lo preside el Ministro de Educación, y es financiado con recursos del presupuesto nacional y los provenientes de las instituciones solicitantes. Opera principalmente, a través del trabajo de consultores y evaluadores externos contratados para dictaminar sobre los proyectos institucionales que presenten las nuevas universidades y controlar su cumplimiento.

El CSE evalúa las propuestas de nuevas universidades e institutos profesionales y aprueba los programas que ofrecen, además, certifica que existen los recursos necesarios para implementar el proyecto, o formula observaciones (dando un plazo perentorio para ser subsanadas. La aprobación implica que se realizará un período de supervisión de 6 años por parte del CSE. En ese tiempo se le debe proporcionar la documentación probatoria de antecedentes académicos, administrativos y financieros. El CSE puede examinar a los estudiantes y someter a la institución a auditorías financieras y administrativas. Realizar visitas periódicas para medir el grado de avance del proyecto, y en su caso evaluar y aprobar otros programas que la institución desee ofrecer. Al cumplirse los 6 años el CSE realiza una evaluación global, que puede ser satisfactoria, y entonces certifica la autonomía de la universidad definida por la LOCE como la *“facultad de otorgar libremente toda clase de títulos y grados”*. Si ocurre lo contrario la evaluación y supervisión se extiende por 5 años más, hasta lograr la autonomía o el cierre de la institución.

El Fondo de Fomento del Desarrollo Científico y Tecnológico de Ciencia y Tecnología, (FONDEF) fue creado en 1991 con el objetivo de aumentar la cantidad y calidad de la investigación.

En 1998 el Ministerio de Educación creó las Comisiones de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación del Postgrado (CONAP). Financiados con recursos públicos del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP), siendo sus objetivos principales, el aseguramiento de la calidad, el fortalecimiento institucional y el fondo competitivo. Por su parte, el CNAP y el CONAP tienen como función diseñar e implementar un proceso de evaluación y acreditación de carreras y generar una propuesta que pueda plasmarse en un proyecto de ley. La evaluación se centra en el análisis del perfil de egreso de las carreras y en el cumplimiento de criterios de evaluación organizados en nueve capítulos, hecha sobre la base de un proceso de autoevaluación y una evaluación externa conducida por especialistas nacionales y extranjeros.

Ambos programas han destinado recursos para el desarrollo de capacidades de autorregulación institucional, teniendo prioridad el desarrollo de sistemas de información, evaluación, gestión y planificación institucional. Se han financiado proyectos, organizado seminarios y reuniones técnicas con especialistas chilenos y extranjeros y realizado visitas de estudio fuera del país.

La evaluación interna tiene tres componentes: 1) una revisión crítica de las políticas y las normas relativas a la definición y cumplimiento de los propósitos institucionales, en cada una de las áreas; 2) una consulta a informantes clave en los distintos niveles para verificar la aplicación y resultados de las políticas y normas, y 3) estudios de caso para ejemplificar la aplicación de ellas. La evaluación se complementa con una evaluación externa hecha por especialistas de cada área, con participación de expertos nacionales e internacionales. Para ésta evaluación es necesario buscar “pares” reconocidos internacionalmente, ya que las universidades privadas no están dispuestas a reconocer a sus pares.

El MECESUP ha iniciado la evaluación de desempeño docente, éste programa dio inicio con una prueba piloto aplicada a los estudiantes en 2006. El cuestionario consta de 36 preguntas y deberá ser respondido de manera obligatoria y en forma electrónica por los estudiantes desde fines del primer semestre de 2008.

Actualmente hay más de 700 programas en proceso de acreditación, lo que representa alrededor del 35% de la matrícula en pregrado y 7% de la matrícula en postgrado. Como política neoliberal, se espera que el procedimiento culmine con éxito, la vigencia de acreditación va de 2 a 7 años, dependiendo de las fortalezas y debilidades identificadas y de las recomendaciones y planes de mejoramiento propuestos por la institución.

A medida que las instituciones privadas son acreditadas y obtienen su autonomía, aumenta la competencia por estudiantes, las vacantes han superado el número de postulantes, y las universidades han iniciado una búsqueda agresiva de ellos. Las estrategias van desde la apertura de sedes, hasta la competencia en campañas utilizando los medios de información.

Con todo quienes están a cargo de la educación consideran que las políticas educativas como la evaluación y la acreditación, se inspiran en el logro de mayores grados de equidad, en pos de éste fin, se postula que el mercado debe tener un rol más activo para obtener mayor eficiencia en la asignación y uso de los recursos, y en razón de ello, alcanzar mayores niveles de calidad.

El Rector de la Universidad de Chile, la nacional más representativa, después de un cuarto de siglo de neoliberalismo en la educación superior, legitimo la subordinación de la universidad a la economía, sosteniendo que vivimos una nueva época donde la crítica y la reflexión pasan a segundo plano y debe darse paso a una alianza de la educación superior con el sistema productivo. Postulo que la universidad debe ser internacionalmente competitiva, interdisciplinaria (respecto a la flexibilidad laboral), conmensurable ante la diversidad y el cambio, o sea permanentemente evaluable. Aunque señala que las ciencias sociales y humanidades, el arte y la estética, preservarán su espacio, el resto de la universidad debe vincularse al sistema productivo (Riveros; 2005).

Los expertos chilenos en evaluación de la educación que impulsaron el proyecto educativo neoliberal, crearon parámetros de medición de una supuesta calidad y hasta los exportaron. Avalarán también desaciertos como la práctica de la docencia sin investigación defensa de la autonomía en tanto permita a las autoridades convertir a las instituciones en un botín a repartir. Al igual que los socialistas, en el Gobierno señalan que no se puede abandonar lo avanzado en el mercado y la democracia. De allí que los OFI y los OM los hayan

seleccionado como expertos y coloquen la experiencia chilena como paradigma a seguir.

Para emitir propuestas el BM se ha basado en la experiencia chilena, cuyas universidades supuestamente contribuyen al desarrollo económico formando los técnicos y burócratas, apoyando a los círculos empresariales y al gobierno. Como en todos los proyectos académicos de adiestramiento están convencidos de que la investigación debe transferir, adaptar y divulgar los conocimientos que se generan en otros países. Desde luego el punto de partida es el respeto a la ineludible globalización y al sistema financiero internacional jerarquizado.

Los OFI han iniciado acciones de aseguramiento de la calidad y han implementando en otros países, procesos de apoyo a la autoevaluación y acreditación, entre ellos está jugando un papel muy importante el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IIESALC) y el Southern Association (SACS de EEUU), institución última encargada de aplicar a nivel de Programas el modelo de Acreditación, el cual según sus parámetros tiene validez internacional.

En Chile durante los 34 años transcurridos desde el golpe del General Pinochet hasta los regímenes democráticos que no rompieron con ese régimen y sus instituciones, los avances en ciencia y cultura construidos en la universidad han sido ínfimos. Sin embargo lograron crear un fetiche de la excelencia y calidad en adiestramiento y adaptación de diversas técnicas en múltiples campos: negocios, gerencia, marketing; gobernabilidad, contrainsurgencia, resolución de conflictos; manejo de infraestructura portuaria, aduanera, navegación; manipulación de conductas sociales, ONG; sin descuidar las ingenierías y la formación de técnicos industriales y agrarios.

Bajo el fetiche de la excelencia y la calidad con una economía y un Estado neoliberales, crearon estrategias regionales y sectoriales de transformación subsidiaria, teniendo los mercados andinos a su disposición, durante un buen período de tiempo pudieron ubicar a sus profesionales “expertos” en esos mercados. Saturado el mercado interno, la débil producción industrial aumentó la expansión transfronteriza en recursos naturales, comercio y servicios, acompañada de una geoestrategia de poder que en lo militar se calcula 10 veces superior a Perú y 30 mayor que Bolivia, en sus zonas de influencia.

Argentina, reforma para asegurar la calidad

En Argentina la reforma educativa inició con la descentralización. La primera acción fue en 1978 con ella se demostró la incapacidad de las autoridades municipales para financiar la educación. No obstante, en investigaciones realizadas posteriormente por Guillermina Tiramonti (2001), los resultados arrojaron que en el segundo intento en 1991, el imaginario social de los argentinos había cambiado su percepción educativa pues de considerar el financiamiento a la educación como un derecho humano y un deber del estado, pasó a ser concebida como un derecho adquirido por competencia de conocimientos para el logro de recursos financieros, bajo el esquema de evaluación por rendimiento.

A mediados de los ochenta, los programas de reforma del BM, encontraron un lugar dentro de las políticas gubernamentales hacia la educación. En 1986 (durante el gobierno de Raúl Alfonsín), se creó el Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de Servicios Sociales de la República Argentina (PRONATASS). De los subproyectos que lo conformaron el llamado Subproyecto 6, fue dirigido a la reestructuración del sistema educativo argentino. En 1988, se realizó en Brasilia el Seminario sobre Calidad y Eficiencia de la Educación Superior en América Latina a partir de sus conclusiones se generaron programas enfocados hacia las universidades, que empezaron aplicarse en Argentina.

Durante el primer gobierno de Saúl Menen, entre 1992-1995, se promulgaron tres leyes que sistematizaron los lineamientos del BM, y se les convirtió en la "Política Oficial" hacia la educación, las leyes son: a) la *Ley de Transferencia* (1992), que traspasó el sistema de educación básica, media y terciaria de la órbita nacional hacia las jurisdicciones provinciales; b) la *Ley Federal de Educación* (1993), a partir de la cual se creó la nueva estructura organizativa, y se introdujeron modificaciones en el rol del estado, en el financiamiento, y en los currículos; y, c) la *Ley de Educación Superior* (LES-1995) que abrió el camino a la reforma en las universidades. A partir de esta reestructuración dos conceptos comenzaron a ser reformulados: el de autonomía se reemplazó por el de autarquía y el de igualdad por equidad.

La LES que ratificó y concretizó en éste sector las políticas

que ya se venían aplicando en el marco de la Ley Federal de Educación de 1993. Ambas leyes fueron elaboradas de acuerdo a las exigencias de los OFI. El BM lo explícita así:

Controlar el acceso a la educación superior a cargo del Estado en función de criterios de selección eficientes y equitativos (...) crear un ambiente propicio para las instituciones privadas; establecer o aumentar la participación de los estudiantes en el costo de la educación”(BM; 1995:97).

La LES comenzó a privatizar desde dentro construyendo estructuras autoritarias, elitistas y privadas. La educación se convirtió en mercancía y los criterios dominantes fueron la excelencia, la eficiencia y los rendimientos cuantitativos. Se priorizaron los saberes instrumentales y los conocimientos rentables. Desde el ejecutivo y acuerdo con la LES se conformó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU) y se impulsó la reforma curricular que redujo los contenidos de los programas de las carreras de grado y aumentaba la oferta de posgrado, pagados. Se consiguió así prolongar y agudizar las desigualdades sociales, aumentando la deserción y fracaso escolar.

El Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE), de alcance nacional, fue uno de los programas impulsados por los rectores de las universidades compuesto de dos elementos, por un lado la reforma; por otro, el ajuste. El último convertido en estrategia de reestructuración, adquirió sentido político, el ahogo económico fue utilizado para forzar la aplicación de reformas. Con el ajuste económico vino un “ajuste académico”.

El FOMECE es un préstamo otorgado por el BM que se canalizó a través de la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio de Educación nacional a partir de 1995. Forma parte de los créditos concedidos en el marco del Programa para la Reforma de la Educación Superior (PRES) y fue aprobado por decreto del Poder Ejecutivo Nacional (PEN) el 23 de marzo de 1995, meses antes de la promulgación de la Ley 24.521.

El FOMECE contó con un total de 273 millones de dólares, 165 millones aportados por el BM, y 108 el tesoro nacional, para ejercerse en un plazo de 5 años. (Desde luego, los 165 millones de

dólares aportados por el BM pasan a engrosar la deuda externa). Del total de los 273 millones que componen el FOMECE, sólo 223 se destinaron a financiar proyectos que corroborarán la calidad, los 50 restantes (18.4) se utilizaron para solventar las instancias burocráticas existentes o creadas para aplicar el programa. Los sueldos fueron diez o más veces más altos que el sueldo promedio de un profesor titular de la UBA.

Con el PRES se fomentó la conformación o consolidación de diversos organismos de apoyo para la aplicación de la reforma. Entre otros, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), creada por exigencias de la LES; la Unidad de Implementación del Programa (PIU); el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE); la Comisión para la Acreditación de Postgrados (CAP); el Comité Internacional de Seguimiento (CIS); y el Sistema de Información Universitaria (SIU).

En los documentos se reconoce que *“El FOMECE es un instrumento de la política universitaria capaz de generar cambios en contextos académicos diversos”*. Además se destacó que el FOMECE busca generar *“políticas de apoyo centradas en las actividades docentes y no tanto en el estímulo a la capacidad de investigación”*. Establece prioridades en cuanto a los proyectos apoyados de preferencia a los que *“presenten programas de reforma curricular estructural y acortamiento de carreras”*

El Programa de incentivos docentes fue generado desde el Ministerio de Educación Nacional, es uno de los ejes principales de la reforma y en el reajuste, complementario del FOMECE. Consiste en un plus salarial que se paga en tres cuotas anuales fijadas según una categorización a la cual son sometidos los docentes previamente. Se trata de un programa donde se evalúa y clasifica la productividad alcanzada por los docentes en la enseñanza y la investigación. Inicialmente se fijaron cuatro categorías. Después se produjo una rejerarquización que estableció cinco. Para no quedar excluido del programa todo docente debe investigar y todo investigador debe acreditar trabajo docente.

Los criterios de evaluación son poco claros y no públicos. La composición de los comités evaluadores está más sujeta al amiguismo y al pago de favores que a criterios de idoneidad académica o científica. El sistema de incentivo generó una gran estratificación dentro del sector. Los fondos del programa son manejados en forma

centralizada por el Ministerio de Educación a través de la Secretaría de Políticas Universitarias. Y las cuotas son abonadas con atrasos que pueden sobrepasar el año.

El proceso de ajuste se traslada de arriba hacia abajo, en una “cadena de mando” que funciona de la siguiente manera: los técnicos de los OFI para la educación elaboran una serie de políticas que discuten con el gobierno nacional que las aplica. El Ministerio de Educación “baja” las políticas a la universidad a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, o de organismos creados para la reforma, en donde se debaten a nivel del Consejo Intrauniversitario Nacional (CIN), que reúne a los rectores de todas las universidades nacionales, y a partir de la sanción de la LES se incorporan a él representantes de las universidades privadas. Luego cada rector elabora y adecua éstos lineamientos políticos para la realidad de su universidad y los “baja” a cada facultad. La facultad recibe los planes y busca aplicarlos o adecuarse a ellos con el menor costo posible trasladando la pelea a cada carrera, a cada cátedra y a cada docente.

Brasil y la reformulación de la educación

En este país, la universidad es una institución del siglo XX. La primera, la de Río de Janeiro se instituyó en 1920 y la primera reforma se planteó recién en los años 60, demandando autonomía, democratización en el acceso, cogobierno y compromiso social. Este proceso fue interrumpido rápidamente con el golpe de Estado de 1962.

En 1977 se modificó la Secretaría de Planeamiento Educativo (SEPLAN), y empezó a darse la reducción en el presupuesto. Dicho organismo era el espacio donde se discutía el financiamiento, su destino y los objetivos a alcanzar. Los recursos eran dirigidos primero, al perfeccionamiento docente, al mejoramiento de las instalaciones y a la expansión de la matrícula del sector público, segundo, a la creación de mecanismos para transferir recursos públicos al sector privado en la educación. Una medida fue —al igual que en Chile— la implantación del Crédito Educativo, el cual ha consistido en otorgar préstamos para el pago de aranceles y para el gasto de mantenimiento de los alumnos. El crédito es reembolsable un año después de finalizar los cursos.

Ante las demandas de los OFI, de elevar la calidad del pro-

ceso educativo y la profesionalización de los docentes el gobierno respondió incorporándolos al régimen de dedicación exclusiva-en el fondo yacía la disminución en el presupuesto y la búsqueda de financiamiento alterno-, los integro además de la docencia a la investigación, e impulsó la formación de recursos humanos en posgrado otorgando becas para estudios a través de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) y el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNDCT).

Para reestructurar la educación superior, el Ministerio de Educación creó en 1986 el Grupo Ejecutivo para la Reformulación de la Educación Superior (GERES). El objetivo central del GERES fue impulsar la diversificación educativa y estimular las áreas que venían desempeñándose con calidad. El mecanismo fue la evaluación de las universidades, de los programas de estudio, de los docentes y los alumnos. En 1990 el GERES había evaluado el 60% de las universidades públicas (Donoso; 1999).

En 1996, se aprueba la Ley de Bases y Directrices de Educación Nacional (LBD), para regular todo el sistema educativo. En el apartado dedicado a la educación superior aparecen como propósitos generales modernizar, flexibilizar y hacer más eficiente el sector, para ello se plantean reformas en la autonomía universitaria, profundizar los procesos de evaluación, la introducción de nuevas reglas para la constitución de los cuerpos académicos y una clasificación de las instituciones de educación superior.

Con la LBD, la evaluación se reglamento oficialmente como responsabilidad del gobierno central y su ámbito de aplicación comprendió todas las instituciones de educación superior, especialmente las licenciaturas y posgrados. Como consecuencia, las instituciones y sus programas deben aprobar la evaluación periódicamente, o en su caso de no mejorar el desempeño, la licencia es revocada. Los indicadores más utilizados para efectuar las evaluaciones, ponen atención en el desempeño de los estudiantes, en la relación maestro-alumno, en el costo de los estudios, y en un examen general de egreso que mide los conocimientos adquiridos (González, 2002).

Por su parte, los postgrados son evaluados por la Coordinación de Perfeccionamiento de la Educación Superior (CAPES). Este organismo integra las comisiones de evaluación con destacadas figuras de las distintas áreas del conocimiento y cada dos años evalúan las maestrías y los doctorados del país, los indicadores más

destacados son la producción y dedicación de los cuerpos académicos, la eficiencia de los programas, y los títulos otorgados. A partir de la evaluación, el Ministerio de Educación integra un padrón de posgrados de excelencia, los cuales tienen la posibilidad de obtener más recursos financieros.

En relación a los académicos la LBD estipula evaluaciones periódicas, con el objetivo de mostrar el desempeño y la productividad de los académicos en docencia, investigación y extensión. A partir de 1998, los resultados de las evaluaciones se asociaron a estímulos económicos, como mecanismos de diferenciación en la docencia.

Se puede decir que, al margen de que muchos discursos progresistas quedaron en el tintero, se inició un proceso de cambios significativos. Lindos mensajes que buscan colocar a la universidad pública como vanguardia en uno de los ejes del proyecto de nación, con todo lo que implica socializar en la universidad el modelo neoliberal con equidad y calidad para recuperar su relevancia social.

Perú y el drama de universidad y la investigación

En este país se impuso la violencia como relación política de control estatal y se cerró física y mentalmente a los problemas de la sociedad exterior y a la creatividad. Las universidades fueron durante un cuarto de siglo campos de concentración cercadas con muros y con puestos de vigilancia. Entre 1980-1986 hubo una dura resistencia que terminó con la ocupación militar, asesinatos en las cárceles de maestros e investigadores y masacres como la ocurrida en la Universidad Nacional de Educación La Cantuta.

El fascista Alan García y su más integrista seguidor Fujimori destruyeron la ciencia y la cultura. Nadie podía hablar de marxismo o socialismo, envilecieron a los académicos de izquierda incluyendo a muchos de los más destacados: Macera, Lumbreras, Burga y muchos más. Los centros de investigación financiados por fundaciones y las ONGs se pusieron al servicio del Estado y por tanto de la contrainsurgencia, tal el caso del IEP, DESCO, etc. El paradigma académico a seguir fue el de la universidad chilena, sin proyecto económico que lo acompañe.

Con Alejandro Toledo en la Presidencia, en julio de 1992

se suscribió el Acuerdo Nacional que integro a los poderes del Estado, a la sociedad civil y a los partidos. El Ministerio de Educación emprendió reformas pedagógicas y de gestión para enfrentar las brechas en el aprendizaje. Reaparecen la educación inicial, de adultos y bilingüe. Y empieza a ser impulsada la educación rural, el cambio curricular en la secundaria y el desarrollo de nuevas tecnologías educativas. (Iñiguez; 2004)

Las presiones para cambiar la educación iniciaron desde abajo en 1999 el gobierno de Fujimori logró convocar a 14 partidos y organizaciones políticas para suscribir un Acuerdo de Gobernabilidad que incluía la gratuidad de la enseñanza, mejoramiento de la calidad y adecuación de los salarios del magisterio. En el Gobierno de transición abrió paso a la crítica educativa.

El 20 de julio de 2001, se hizo pública la propuesta elaborada por la Comisión para un “Acuerdo Nacional por la Educación”, en ese mismo año el Gobierno (Toledo) lanzó la Primera convocatoria al Concurso del Programa de Incentivos a la Investigación Científica Universitaria, promovida por el Ministerio de Educación y el CONCYTEC, movilizand o a todos los docentes, quienes llenaron expedientes tediosos y burocráticos, programa que sin ponerse en marcha fue cancelado.

Con el establecimiento de la Ley no. 25203 el BM y la UEE otorgaron préstamos para la creación de un Fondo Especial de Desarrollo Universitario, con la finalidad de que a través de la reforma en las universidades, los conocimientos encontrarán su aplicación específica en la práctica y consiguientemente en la generación de nuevos conocimientos acordes con los adelantos científicos tecnológicos mundiales

El reinicio de las huelgas magisteriales y el fracaso en la evaluación internacional de estudiantes de 15 años en el 2003 acabo con las pequeñas reformas-, se declaró la educación en emergencia la nueva Ley marco de la educación 28044 decretó privatizarla Mientras tanto la educación superior quedó atada a las oscilaciones del mercado.

Intelectuales de izquierda aplicaron las políticas neoliberales, caso de Nicolás Linch, Ministro de educación con Toledo 2000-2005. La ley de Carrera Pública Magisterial es obra suya, partiendo de la consideración de que la baja calidad de la educación es culpa de los maestros y que haciendo una buena selección de los mismos se puede

proceder a municipalizarla y otorgar incrementos salariales.

En el 2007 Alan García se propuso superar a Chile, siguiendo el mismo camino que ellos -tras los lineamientos del BM- para conseguirlo, impulso el neoliberalismo recolonizador a través de la municipalización y la destrucción de la estabilidad laboral de los maestros, al hacer aprobar por la Comisión Permanente del Congreso la Ley de Carrera Pública Magisterial. García como experto comisionado sabe que una primera medida es la represión y expulsión de los maestros de izquierda para dar mayor impulso a su reforma neoliberal.

Este Gobierno intenta descentralizar la educación a partir de un programa piloto en 60 municipios. Mientras el debate de, qué educación se quiere, para qué, para quiénes y como se hará no se realiza. Tampoco se discute acerca de la deserción escolar que es una de las mas altas de América Latina, ni del presupuesto educativo que no pasa del 3% o que el 25% de las escuelas de la capital se están cayendo.

El Comité Nacional de Reorientación y Reconstitución Clasista (CONARE) se sumó el 6 de junio al otro sector bajo la dirección nacional del SUTEP, consolidando la lucha antineoliberal, el 18 de junio de 2007 se inició una huelga nacional indefinida, finalmente como ya es tradición fue traicionada por el CEN del SUTEP.

La educación está a la deriva entre la privatización, municipalización y represión gubernamental y una enorme resistencia de la Federación de Docentes de las Universidades y las bases sindicales del magisterio. No obstante, el paradigma académico a seguir fue y sigue siendo el de la universidad chilena, sin proyecto económico que lo acompañe.

Colombia: transferencias presupuestarias y competencias ciudadanas

Colombia es otro país en donde a pesar de las constantes agresiones a las universidades, la resistencia ha permitido la sobrevivencia del pensamiento crítico. El neoliberalismo en la educación se asienta en las transferencias –que como veremos- es la base de la privatización y en las competencias ciudadanas, que sustenta la construcción de una conciencia contrainsurgente.

El Senador Jorge Enrique Robledo en una Plenaria del Senado colombiano se opuso rotundamente al proyecto neoliberal educativo que importado del Colegio de México, intento imponer el Rector Marco Palacios, en la Plenaria, en un celebre discurso sobre la calidad de la educación el Senador planteó de modo resumido, las siguientes consideraciones:

- 1) Con sólo desarrollar el conocimiento no avanza la humanidad, pero si es una condición necesaria.
- 2) Para ello, toda la educación debería ser pública, incluidas las necesidades de manutención de los estudiantes.
- 3) La gran transformación del capitalismo es que la educación y la investigación (En Francia y Estados Unidos alrededor del 50% son recursos públicos) dejan de ser un asunto privado.
- 4) La educación pública será superior a la privada por los mayores recursos con que debería contar.
- 5) La ciencia y la tecnología que necesita el aparato neoliberal son de bajo nivel, de allí que haya que eliminar áreas del conocimiento. Palacios dijo “quizás estemos enseñando demasiado”.
- 6) La nueva política educativa proviene del FMI-BM en cuyos documentos se establece la privatización, el currículo mediocre, las pruebas estandarizadas, el exceso de poder de los profesores, etc.
- 7) La cobertura de la educación superior es sumamente precaria, oscila entre el 15 y 20%, mientras que en los países desarrollados es total. El 60% de los colombianos son pobres y no pueden acceder a la educación privada.
- 8) El 66% de los estudiantes están en universidades privadas, la gran mayoría de ínfima calidad, entrando a un juego de ficciones que termina con la falsedad de un documento público. Con la Ley 30 de Cesar Gaviria Trujillo se abren las compuertas a las universidades-*garaje* y poco más tarde se abre la bolsa de recursos para que las universidades públicas compitan por ellos.
- 9) Entre 1998 y 2004 los aportes estatales a la universidad pública disminuyeron en un 41%, a igual ritmo que aumentó la cobertura produciéndose una disminución de la calidad (Robledo; 2005:95).
- 10) Gracias a un movimiento magisterial de la primera mitad

de los noventa y a un paro nacional indefinido en 1993 bajo la dirección de la FECODE, la política de privatización fue postergada con la Ley 60 de 1993 y la 115 de 1994. Con Andrés Pastrana mediante una reforma constitucional en el 2001 se municipalizó y privatizó la educación, terminando de tajo con la gratuidad de la educación primaria y transformando los aportes de la nación en un subsidio. Antes, con la ley 30 de 1992 empezó la disminución progresiva de los recursos presupuestales de la nación para las universidades públicas.

Al igual que en Chile municipalizar significó privatizar y entregar el financiamiento a los planteles, que de acuerdo a la Ley 715 de 2001 convierte a los rectores en gerentes. Estos deben saber utilizar el subsidio a la demanda, disminuir la nómina y aumentar la carga académica a los docentes. El reclamo de los municipios y de los estudiantes durante el Gobierno de Uribe tuvo que ser duramente reprimido.

El aporte al neoliberalismo educativo por el Presidente Uribe son las *competencias ciudadanas* que de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional son los conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que el ciudadano actúe constructivamente en la sociedad democrática. En tal proyecto se inscribe la Revolución Educativa centrada en la cobertura, la calidad, la pertinencia, la capacitación técnica y el apoyo a la investigación científica. El objetivo son las competencias ciudadanas ligadas estrechamente a la seguridad democrática. Fetiches que esconden el apoyo a la violencia y van en contra de la política de paz con bienestar planteada por fuerzas como el Polo Patriótico o las mismas FARC. Uribe culpa a la izquierda de los males del país que según él son la disolución y la corrupción, cuando su origen esta en haberse incorporado al proceso globalizador con la fracturación y corrupción que le son inherentes.

Renán Vega Cantor señala que:

Con el planteamiento de las competencias ciudadanas se le ha vuelto a conceder a la educación una importancia desmedida en lo concerniente a la superación de los problemas de la sociedad, en consonancia con las concepciones de la pretendida “sociedad del conocimiento”, en

la que se postula que la educación es la que determina el grado de éxito o fracaso de un individuo o de un país. Aquel que triunfe y sea más competitivo lo es por su grado de educación, por su “capital cultural”, sin que eso tenga nada que ver con su situación social ni con su nivel de riqueza o ingresos. (Vega; 2006; 17).

Al igual que en resto de América Latina se escuchan los criterios de calidad, eficacia y eficiencia que no han hecho más que profundizar el analfabetismo, la ignorancia y la desigualdad entre instituciones y estudiantes. El *currículo de la cultura de la legalidad* ha sido impuesto en algunos colegios de Medellín y Bogotá. Competencias ciudadanas invaluable, pues lo que en realidad se quiere es desaparecer la crítica y formar individuos pasivos, obedientes, que sirvan a los gobernantes de turno. Los ciudadanos son clasificados en buenos, malos y no ciudadanos de los que sólo deben quedar los primeros. Los estudiantes son catalogados en competentes e incompetentes, la educación por competencias los afirma preparándolos para su inserción al neoliberalismo.

Estas concepciones se vienen imponiendo por selectos educadores logrando que en países como Venezuela, Colombia o Bolivia, donde las contradicciones sociales van en aumento, y los estudiantes de las universidades públicas e incluso privadas salgan a defender el orden establecido o a los poderes conservadores de las derechas cavernarias que han vuelto con fuerza, como en Buenos Aires.

Volviendo a Colombia, la política de disciplinamiento conductista vía competencias ciudadanas acompaña la legalización y expansión del paramilitarismo, el armamentismo, la militarización y la construcción de nuevas bases militares acordadas en las Conferencias Hemisféricas sobre *seguridad, cooperación y desarrollo*, como la de Tres Esquinas en Caquetá, Florencia también en Caquetá en la Hacienda Florencia y la última en Villavicencio.

Detengámonos en dos casos para apreciar un proceso que viene desde la propia universidad y sus corporaciones (Bolivia) y otro que se construye desde la institucionalidad estatal con fuertes presiones (México). Ambas terminaron en estrepitosos fracasos, guardando las distancias en cuanto a las funciones de construir cultura y nuevos conocimientos teóricos.

Hoy se prioriza el adiestramiento de técnicos para la empre-

sa y la relación con el mercado de la educación, particularmente en los postgrados -por los ingresos que generan- y la centralidad que imponen los organismos multilaterales al condicionar los prestamos a la relación competitividad-costos, evaluación- financiamiento. La educación es vista como un servicio para clientes, objeto de compra/venta, que se debe racionalizar y tratar como mercancía en base al costo-beneficio, a la formación de *capital humano para la sociedad del conocimiento*. La capacitación por competencias se reduce a un tema tecnológico. Proponen una universidad al servicio de la empresa, que forme y entrene a sus técnicos y que sea vigilada con criterio empresarial. La educación es analizada con las categorías de la economía neoclásica, de la acción racional, con los conceptos de optimización, rendimientos, rentabilidad, indicadores, rendición de cuentas, eficiencia, etc. La calidad y excelencia estarán en función de la productividad y la satisfacción del cliente empresarial. De este modo, se va privilegiando el modelo de universidad privada, siguiendo sus pasos, cuando el paradigma de todas debería ser el quehacer de la pública, que no es el negocio sino un bien público de carácter cultural y científico, donde la construcción de la ciencia, la tecnología y la cultura se den en función de un proyecto nacional.

Bolivia, un caso inédito: una autorreforma neoliberal

La concepción neoliberal de la universidad se ha impuesto en Bolivia de acuerdo a las recomendaciones de la OMC, los OFI y los OM, de ponerla al servicio de la globalización, concebida como geoestrategia de poder global liderada por la dupla anglosajona. Para lograrlo no fue necesario que intervinieran estos organismos, fue suficiente disciplinarla, privatizarla a través de los crecientes pagos, reducir el presupuesto del sector público y coercitivamente transformarla de espacios escolásticos -que sin embargo, también eran lugares privilegiados de resistencia- en centros de adiestramiento técnico. Fue un proceso adoptado voluntaria y acríticamente. Se pasó de un programa de reforma asociada a la calidad, la evaluación y la acreditación, al proyecto de auto reforma y hoy se debate entre la interculturalidad y la nada. Tres procesos sin ningún resultado, pues no se implementaron como tales.

Tres desarrollos sin salida, pues la oposición de la mediocridad instrumental a cualquier crítica o reforma es una constante. El resultado es una educación basura, al servicio un mercado basura, de las necesidades de la producción, distribución y circulación de las transnacionales. Desaparece la construcción teórica y hasta la producción de nuevos conocimientos. Los escasos avances en ciencias básicas, en ciencias sociales, en las humanidades, en la investigación y en la cultura casi desaparecieron.

El *sistema* de la universidad boliviana está integrado por sólo 12 universidades que absorben el 10% del presupuesto nacional (Rodríguez; 2005:8), que si se duplicase la población de 240 mil estudiantes absorbería la cuarta parte de los ingresos públicos. Uno de cuatro jóvenes estudia en la universidad y de ellos dos terceras partes provienen de sectores de bajos ingresos y de escuelas fiscales de bajísima calidad. En medio de la crisis educativa, recién en los 90 junto a las universidades privadas –hoy por lo menos 38- aparecen los postgrados. Estos últimos no han superado su carácter profesionalizante y siendo así, sin embargo, ni las empresas ni las instituciones han mostrado gran interés por contratarlos (maestría 5% y doctorado 0.2%). Grave situación si a ello le agregamos unas universidades y un mercado laboral clasistas, racistas y sexistas como rémoras que forman parte de la colonialidad del poder que atraviesa toda la sociedad boliviana.

En 1994 se creó el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa y en mayo del 2006 el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior y ninguno de ellos se implementó. No fue un rechazo político académico sino que prevalecieron y se impusieron las viejas relaciones de poder. El actual proyecto internalista que plantea la autonomía con participación social tampoco ha sido aceptado. El Gobierno además les plantea demandas a nuestro parecer insuperables por ahora: descentralización, transformación curricular intercultural, universalización de la formación técnica, e investigaciones conjuntas aplicadas.

Dejando a un lado lo profesionalizante de todos los niveles, la investigación básica y tecnológica brilla por su ausencia. Las universidades públicas del eje La Paz, Cochabamba y Santa Cruz concentran el 80% de los centros y sólo destaca la Universidad de San Andrés en Ciencias Sociales, gracias a la cooperación internacional, con los límites y parámetros que presuponen. Las contribuciones en

ciencias duras representan el 0.2% del total regional y en patentes el 0.5%. Los cuerpos académicos en las disciplinas sociales deciden que investigar al margen de las necesidades sociales. Ahora que los recursos del IDH serán repartidos en función de la investigación científica y tecnológica acorde con los planes de desarrollo, de la infraestructura, interacción con los sectores vulnerables y evaluación, no podrán ser aprovechados.

Existen dos investigaciones que marcan época en tanto rompen con los esquemas de investigación estandarizados, con recetas de aplicación mecánica del tipo positivista donde los resultados ya están predeterminados. Mas bien se enfocan a las culturas institucionales, a la búsqueda para contribuir a los procesos de cambio. La primera data de 1997 y fue realizada por el Instituto Ortega y Gasset (IOG) como parte del apoyo de la cooperación española a la reforma universitaria boliviana (Inst. Ortega y Gasset; 1997). La definición de universidad ya marca la tendencia y el eje articulador del trabajo, para ellos la universidad es una comunidad de investigación y de enseñanza al servicio de la nación. La segunda investigación fue realizada por el PIEB y publicada en el 2000, estuvo a cargo de Gustavo Rodríguez, Mario Barraza y Guido de la Zerda. A diferencia de la anterior su método esta permeado por una visión metodológica positivista y una visión occidentalista, limitaciones que sin embargo no impiden que sea un destacado trabajo de investigación. (Rodríguez, Barraza y de la Zerda; 2000).

Vale la pena reseñar brevemente ambos trabajos por la importancia que tienen para diagnosticar a la universidad boliviana. La investigación del IOG parte de la historia marcando los déficits y herencias del sistema educativo, continúa con un examen del sistema universitario boliviano, luego analiza la relación Estado-universidad teniendo como eje la autonomía, más adelante se refiere a administración relacionada con el cogobierno y la financiación asociada a la gestión; para terminar observando la relación universidad-sociedad en cuanto al aporte a la investigación y al mercado laboral. Encuentra dos tendencias una que defiende la autonomía y se presenta como antiimperialista y la otra neoliberal y pro empresarial, pero ambas paradójicamente coinciden en los siguientes puntos:

- a) Ambas otorgan prioridad a la enseñanza y a la educación (podría decirse que dan prioridad al adoctrinamiento, en una u otra doctrina) al tiempo que devalúan en la práctica la verdadera educación (crítica necesariamente) y menospre-

cian el papel de la creación del conocimiento y de la investigación.

- b) Ambas rechazan al Estado y deslegitiman su papel en la enseñanza superior. Bien sea por la autonomía, bien por la libertad de empresa, el hecho es el rol que al Estado otorga la Constitución política del Estado (Art. 190: *la educación en todos sus grados se halla sujeta a la tuición del Estado, ejercida por intermedio del Ministerio del ramo*) es menospreciado.
- c) Cuando mencionamos que son ideologías en el sentido clásico del término (falsa conciencia, visión distorsionada) queremos decir que: (1) –son discursos y actitudes blindados a la experiencia a la que rechazan; (2)- de carácter fundamentalista: así se habla del “sagrado principio de la autonomía” o se demoniza la dimensión cívica de la educación y la regulación dinámica e impone un modo distinto y nuevo de enfocar los problemas. La reforma de la universidad ha entrado pues en una espiral de voz y de legitimación retroalimentada de la que es poco probable que descienda, al tiempo que las posiciones inmovilistas han entrado en una paralela espiral de silencio y pérdida de legitimidad.
- d) En resumen, apreciamos una conciencia generalizada (dentro y fuera de la universidad) de que la reforma de la enseñanza superior –y más concretamente de las universidades– es necesaria y urgente y que ésta será realizada, bien por el gobierno de la nación, bien por las propias universidades. Nos encontramos pues, al menos aparentemente, ante un excelente punto de partida. (Rodríguez, Barraza y de la Cerda; 2000:168).

La siguiente conclusión del IOG es muy fuerte:

Desgraciadamente el deterioro o vaciamiento de la cultura académica de las universidades, supeditada a otros intereses, ha impedido la emergencia de fuerzas sociales y actores activamente interesados en liderar procesos de reforma. La escasa dedicación del profesorado a la universidad (consecuencia sin duda de la escasa remuneración), su en general baja calificación, la ausencia de núcleos in-

vestigadores dedicados a tiempo completo y la dependencia de las autoridades académicas de redes clientelistas cuando no prebendalistas (en parte consecuencia de una exageración del principio de co-gobierno), todo ello hace que la universidad boliviana carezca en general de núcleos fuertes objetivamente legitimados y subjetivamente interesados en liderar procesos de reforma institucional. De modo que Bolivia se encuentra ante la necesidad de una reforma pero sin actores capaces de llevarla a cabo. (Rodríguez, Barraza y de la Cerda; 2000:185).

La otra investigación examina la cultura, los discursos y políticas en educación superior (Rodríguez, Barraza y de la Cerda; 2000:232-233). La estructura del trabajo es marco teórico, hipótesis y metodología. Revisión de los momentos históricos vistos desde la cultura y el discurso. Analizan el poder y la organización para establecer los límites a la modernización para después examinar la evaluación y las racionalidades de los actores en relación a las culturas universitarias y al Estado. Las hipótesis nos dicen todo: la universidad ha perdido legitimidad, ya no es un actor medular entre la sociedad civil y el sistema político, ha perdido ante las instituciones privadas el monopolio de producción de certificados profesionales y reclutamiento de las clases medias que alimentaron su imaginario reformista y debe enfrentar un conjunto de nuevas demandas y expectativas de actores como el Estado haciendo resaltar sus débiles estructuras tradicionales.

En lo sustancial, desde la reflexión histórica, refiriéndose a la cultura institucional y a las tribus universitarias, anota que a inicios de los 90 la cultura universitaria se *autotransformó*, condicionada por el ajuste estructural, las *mediaciones culturales domesticantes*, la paulatina derrota de la izquierda, el ascenso del neoconservadurismo, la fractura de los discursos políticos públicos y la coagulación de un vacío discursivo como modelo de representación de la universidad heroica, frente a la nueva cultura universitaria. En otras palabras las tribus se apertrechan en un localismo acérrimo, en ideologemas nostálgicos y en el pesimismo, que se agrava al formar recursos humanos inadaptables continuando con una cultura institucional de la dádiva estatal (Rodríguez, Barraza y de la Cerda: 2000; 232-233). Si pensáramos que ésta furibunda crítica quedaba allí, veremos que no es así, sino revisemos textualmente lo que dicen en las conclusiones acerca de los actores:

“El pragmatismo por aumentar sus ingresos, en el caso de los docentes y la escasa formación política de los estudiantes, obedecería a factores estructurales que vendrán afectando negativamente los procesos de cambio de la universidad. Factores estructurales imperantes como la lógica del mercado liberal y los procesos de evaluación y acreditación que parecen haber volcado a la universidad hacia aspectos competitivos desplazando la orientación social del conocimiento y de la formación académica, tendencia dominante de su asado no tan remoto. El nuevo contexto parece explotar las áreas de servicios y de tecnologías con valor agregado económico, sin tomar en cuenta los principios y procesos del conocimiento” (Rodríguez, Barraza y de la Cerda: 282).

En conclusión las dos visiones coinciden en la necesidad de la reforma universitaria, pero mientras que el IOG propone desde una visión de intelectuales independientes del poder, una autoreforma hacia una universidad docente e investigadora, autónoma, democrática y eficaz, de calidad y socialmente responsable; el PIEB –no obstante que emula la investigación precedente- no recupera el debate de una propuesta de universidad y con ello no trasciende una postura modernizante, acrítica de la globalización y de los organismos multilaterales y financieros internacionales que imponen los nuevos discursos acerca de la evaluación, acreditación y excelencia. Más bien se adscribe a ellos, en una postura estatalista.

La nueva relación Universidad-empresa-Estado –el modelo norteamericano- esta siendo cuestionada desde Francia y España hasta Argentina, Brasil, México, Chile y Perú. La privatización, la calidad, los expertos en evaluaciones y autoridades que piensan con los parámetros antes expuestos están siendo cuestionados.

Es indudable que nuestras universidades mueren sin apoyo estatal y éste se va a incrementar con el IDH, que no deberá otorgarse si no hay un cambio sustantivo en su orientación hacia el desarrollo endógeno. Con un nuevo proyecto de universidad que desarrolle ciencia, tecnología y cultura. Que se abra al debate social sobre lo que debe ser. Donde se erradique la corrupción y se expulse a los ineptos que son muchos. Ningún profesor debe cobrar por dirigir tesis y menos hacer mafias internas para elaborarlas y

aprobarlas.

Que se gaste con proyectos que apoyen las funciones recuperadas: bibliotecas, centros de investigación, centros de cómputo, banco de datos, equipos de educación a distancia, laboratorios y centros informáticos con tecnología de punta, conexión generalizada al Internet, medios de comunicación que contribuyan a la difusión de la ciencia, la tecnología y la cultura a la sociedad, editorial moderna.

La acreditación tendrá que ver con la aportación a los problemas de la sociedad. Con la transparencia total y en todos los aspectos de lo que se hace y se deja de hacer. Con la ética social y la vigilancia popular.

Curiosamente, existen universidades latinoamericanas donde sólo con adoptar el pensamiento neoliberal y ser consecuentes con él –aunque de ello no tengan conciencia los actores- implementan éstas reformas del mismo modo como recién lo están haciendo en Europa. O sea que parece suficiente creer en la inevitabilidad de la incorporación a la globalización entendida como internacionalización de la vida económica, para que solamente por deducción lógica apliquemos el pensamiento neoliberal en la universidad. De allí que nos parezca sugerente mostrar algo, en un apartado, de esta experiencia en la Universidad Boliviana, particularmente en la Gabriel René Moreno.

Una muestra: la UAGRM y la debacle académica

En esta universidad –como en gran parte de América Latina- no se enseña, no se investiga y menos se discuten los avances de la ciencia, pues además muy pocos saben lo que es ciencia. Carece de Bibliotecas, centros de cómputo, no hay eventos académicos, los centros de investigación sólo se han creado para inventar puestos de funcionarios y no existe investigación de ningún tipo y por ello, tampoco tienen publicaciones. Se ha convertido en un mediocre centro de entrenamiento técnico mal adaptado a las necesidades del neoliberalismo.

Allí ha desaparecido la conciencia crítica y los saberes van retrocediendo hasta niveles de conocimiento cercanos a los 11 años de edad europeos. Licenciados que se hacen llamar doctores, maestros que se han titulado gracias a contubernios, autoridades que crean postgra-

dos para sacar ellos mismos sus diplomas, corrupción generalizada y preocupación sólo por mayores salarios...para los funcionarios y sus protegidos. Los postgrados son dirigidos en muchos casos por personas de disciplinas ajenas a las facultades, se regalan o venden calificaciones y los niveles son cada vez más bajos convirtiéndose en factores de no competitividad. Existe complicidad en el nepotismo y en la arbitrariedad de las autoridades.

Se trabaja menos de un semestre al año para ahorrarse los ingresos de los profesores horas clase; hay un alegre reparto de los ingresos propios entre funcionarios, al hacerlos aparecer contablemente como deuda, superando así con creces el máximo establecido.

Ahora con la intención de quebrar a la universidad privada —que por lo menos trabaja en la enseñanza todo el año— y evitar la aparición de más universidades públicas, buscan el apoyo de poderes externos, usan las armas más sucias: una de ellas aceptar más estudiantes sin importar la nivelación de capacidades de quienes ingresan, ni de la propia situación académica e infraestructural universitaria.

¿Podremos desarrollar la ciencia y la tecnología con los postgrados que se vienen creando? Existen dos temas que expresan el nivel al que se ha llegado tanto en la universidad pública como en la privada y que merecen investigarse: el fin de la gratuidad de la enseñanza y la dependencia de factores externos. Lo primero es obvio y en lo segundo, está el de los postgrados españoles euro céntrico, particularmente en las facultades de derecho en la universidad pública y en la privada y la presencia de algunos cubanos con bajísima calidad académica. Los académicos españoles vienen a descansar en sus nuevas colonias mientras dan sus cursos sin importarles la titulación. El caso más grave es de los mediocres académicos cubanos que estafan en un país pobre con gran desempleo, beneficiándose del mito de los “doctores” y el gran negocio de los postgrados. Felizmente sólo son algunos que definitivamente han desertado de su país, pero que aún lo toman como un lugar para gastar parte de lo acumulado.

Los españoles vienen a conocer sus ex colonias que ahora tratan de neocolonizar con el auspicio de su Estado que tiene objetivos geoestratégicos —segundo país con mayor inversión en América latina— y para ello coinciden con las universidades mas avanzadas en el negocio de los postgrados. Aparecen en las facultades de derecho con un derecho liberal más avanzado que indudablemente elevó el

nivel de los técnicos jurídicos que egresaban de la UAGRM, pero enseñando un derecho europeo que pocos han tenido la capacidad de aplicarlo a nuestra realidad. De acuerdo a denuncias muchos de los poquísimos titulados en esa y otras facultades, compraron títulos.¹⁷

A otras carreras llegaron algunos pedagogos cubanos con una codicia sólo equiparable a la de los altos funcionarios universitarios. Mutuamente se complementan. Hace más de una década llegaron a Santa Cruz. Más tarde desertaron de su país y se emplearon además en las universidades privadas y duplicaron o triplicaron los ingresos que lograron al llegar y emprendieron el engaño más grande con el aval de los vendedores de diplomas.

Hoy muchos de ellos que cobran más de 3 mil dólares (150 veces más que en Cuba) enseñando cualquier curso que le ofrezcan y titulando al que pague más. Dado el bajo nivel de autoridades, profesores y alumnos *el tuerto se convierte en rey*. Como la mayoría son doctores, muchos de ellos con ensayos de 30 páginas que allá las llaman tesis, en algunas universidades han llegado a controlar los postgrados o las carreras y han creado agencias de empleo para cubanos. Inclusive han incorporado a la docencia a parientes y amigos, conformando campos del poder-saber. Su formación académica es totalmente débil y deficiente al no conocer más que superficialmente el desarrollo de las ciencias y técnicas en sociedades capitalistas. Muchos de ellos enseñan una pseudo metodología científica que no es más que una secuencia lógico deductiva elemental, con la que engañan a quienes aún son más ignorantes que ellos. En varios países de América Latina han sido expulsados por farsantes profesionales y académicos, pero en Santa Cruz de la Sierra son endiosados.

En la UAGRM tienen más de una década monopolizando las metodologías científicas, sin haber hecho nunca una investigación. Ofrecieron centenas de materias sin ningún resultado en la creación de una comunidad de investigadores, ni produjeron algún producto digno de publicarse. Únicamente se adaptaron al adiestramiento de técnicos para las trasnacionales, controlando los postgrados y la investigación en universidades públicas y privadas.

Aparentemente todo no es negativo. Hay individuos que seguramente investigan en la soledad y su producción no es conoci-

¹⁷ Un dirigente de la FUL en mayo de 2007 hizo graves denuncias en diferentes medios de comunicación.

da. La Escuela de Postgrado está ofreciendo cuatro doctorados en: innovación científica, tecnológica, productividad y competitividad, educación superior, ciencias empresariales, financieras y económicas y en ciencias veterinarias. Nuevamente encontramos a los *académicos* cubanos en la dirección del primer doctorado, para variar, en educación. Abriéndose nuevos espacios de poder-saber, ya que participan en muchas de las más de 40 maestrías y gran número de especialidades y diplomados que se desarrollan en la Escuela de postgrado y en 10 facultades.

Si éste va a ser el único doctorado que funcione, estaríamos colocando en grave peligro a la universidad en su conjunto, pues con los fondos del IDH se entregarían títulos de doctores en educación a decenas de profesores universitarios, frente a una ínfima minoría en ciencias naturales sociales y humanidades, en ciencias básicas, lo que posibilitaría desarrollar la teoría y formar investigadores. Académicos entrevistados indican que es probable que se esté haciendo así, únicamente en aras de rentabilidad política. Veremos que ocurre con los otros doctorados.

En resumen, las perspectivas son negras. Pues quienes amenazan la autonomía son los poderes internos y no el Gobierno. Para buscar apoyo frente a las amenazas de ser auditados, las autoridades se han aliado al Comité Cívico cruceño y a las logias, comprometiéndose a luchar por las autonomías departamentales a cambio de apoyo para la *autonomía* universitaria. En las licenciaturas sigue imponiéndose el adiestramiento, la metodología “científica” sin investigación seria, producto de la formación caribeña y la cultura clientelar y carnavalesca propiciada por el poder; mientras que los postgrados, al haberse colocado al servicio de los intereses de grupo de los mencionados cubanos, adquiere dominio la mención en educación superior que se imparte en la mayoría de las facultades y que ahora culmina con el doctorado. Una total distorsión, derivada de otros problemas más profundos.

Si la función principal de la educación es subordinar la reproducción social a la reproducción del capital, una opción es la pedagogía crítica, entendida como lucha dentro y contra las normas sociales y las fuerzas que estructuran el proceso de educación. Si la función de nuestra universidad es la creación de nuevos conocimientos y cultura, con independencia de los poderes políticos, económicos y sociales, el desafío de los investigadores es ver mas

allá de las invisibilidades que nos envuelven, de los fetiches técnicos y científicos, considerando a la ciencia como un campo de lucha. En este sentido, el nivel doctoral no debe ser considerado como profesionalizante, se trata más bien, del más alto grado académico que concluye con una investigación original, que presente nuevos conocimientos y contribuya al desarrollo teórico; por tanto, que sea de calidad publicable.

Para entender como los académicos cubanos han construido un fondo de poder institucional en base a la predicación del *método científico* y la construcción de postgrados, cobra importancia la tesis central de Bourdieu, eminente sociólogo de la educación y del poder simbólico, de que los campos intelectuales (el artístico, el científico, por ejemplo) son espacios de luchas donde se pone en juego la lógica del capital cultural, de los intereses, de las disputas ideológicas, es decir, el juego de fuerzas de toda producción social. La ciencia es otra forma de producción social atravesada por fuerzas contextuales que la constituyen en su raíz (no sólo que la “influyen” externamente). De lo que trata es de la disputa permanente de un capital científico que impone su regla a los actores del sistema, que distribuye los roles según la acumulación de ese capital, que premia y castiga según su propia lógica. A su interior se despliegan “...*estrategias ideológicas disfrazadas de tomas de posición epistemológicas...*” (Bourdieu; 2000:56). Ello significa, que en esa disputa se han ubicado al lado del poder regional y el neoliberalismo.

La contribución de Pierre Bourdieu a una “sociología de la ciencia” nos puede ayudar a develar las trampas y mitificaciones a que nos ha sometido esta comunidad. Sus aportaciones teóricas permiten entender los modos de producción de conocimiento que se vienen imponiendo, pero también nos sirve para la tarea mayor de superar la tiranía de los viejos paradigmas de la ciencia y la técnica que son utilizados por ellos.

Es lamentable que la investigación de calidad esté más en centros de investigación y en ONGs que en la universidad pública. El PIEB, el CEJIS, el CEDIB, etc. son muestras de lo que decimos.

Los tiempos de cambio que vive Bolivia, América Latina y el mundo; la crisis del neoliberalismo y la globalización y la correspondiente desigual y aún tenue reaparición del pensamiento crítico, hacen presumir la aparición de resistencias a la orientación neoliberal que aún domina en las carreras y postgrados. Para Bourdieu “*La lu-*

cha científica es una lucha armada entre adversarios que poseen armas tanto más poderosas y eficaces cuanto más importante es el capital científico colectivamente acumulado...” (Bourdieu; 2000; 85).

En un documento de defensa del neoliberalismo en la educación se señala que cuando una mujer culmina la educación universitaria se espera que su ingreso se incremente en 129% y el de un varón en 104% (www.populi.org.bo). Esa es la oferta y las autoridades y maestros dan el mejor ejemplo. Esa es la *sociedad del conocimiento* que crítica también el Presidente de la Asociación de Ciencias de Cuba cuando sostiene que aquella internaliza en los sujetos el modelo de poder, los valores y comportamientos esenciales como “*la competitividad, la motivación del lucro, el consumo, la posesión, la acumulación, en fin, el individualismo*” (Clark; 2007).

Con todo, el neodesarrollismo cepalino coincide con estas propuestas que ocultan su adscripción neoliberal con enunciados impactantes y aparentemente obvios de una necesaria adaptación de la sociedad a los desafíos de la sociedad del conocimiento. Es un intento de adaptar las tendencias que se dan en el capitalismo avanzado, donde el control público de la investigación básica como condición del control de sus aplicaciones tecnológicas es sustituido por el control económico privado de dichas aplicaciones tecnológicas, desprendidas de todo control científico posible.

Éste es el meollo de la “sociedad del conocimiento” y la universidad pública debe someterse a ésta política de ocupación de la educación superior por los intereses económicos privados optimizadores de la calidad que responda a la creciente diversificación especializada en ramas productivas y de servicios, que requiere de una producción tecnológicamente optimizada. La educación se segmenta y cualifica en niveles articulados despolitizándose hasta el punto de incapacitar al ciudadano de emitir juicios políticos. Los consejos sociales deben garantizar que así sea utilizando el financiamiento, la acreditación y las evaluaciones como instrumentos. Sólo el control social popular y estatal de las autonomías es una garantía de planificación política general de la investigación científica, de la docencia y de sus aplicaciones tecnológicas públicas.

La sociedad del conocimiento no es más que la sociedad de la información que reduce la complejidad del mundo a un cúmulo de informaciones y procesamiento de datos que amplía permanentemente sus campos de aplicación. Conocimientos triviales de con-

tenidos funcionales que permiten recibir y procesar señales frente al conocimiento reflexivo y crítico.

José Brunner que se ha convertido en el teórico neoliberal de la educación señala que hay un *continuum* entre lo público y lo privado, que están desapareciendo las bases materiales de reproducción de la universidad y que el obstáculo mayor para el cambio radica en la cultura tradicional. No es un argumento de peso sostener que la tendencia mundial es la privatización y seleccionar algunas universidades importantes para demostrarlo. Si ello ocurre en países tan diversos como Inglaterra, China, Estados Unidos, Finlandia u Holanda o en países de América Latina y parece ser el caso de todos los países en proceso de recolonización, no se puede dejar de indicar la creciente resistencia y las propuestas de desarrollo endógeno como respuestas a ésta imposición.

La trampa radica en mencionar algunas verdades evidentes para construir la ideología neoliberal acerca de la educación. Señala que la memoria de la colectividad es la democracia, el amor al saber, la autonomía y poco se dice sobre la casi nula producción de nuevos saberes, de cultura, de ciencia y tecnología. Eso es cierto, pero también es cierto que las soluciones globalistas han empeorado aún más las cosas, pues han liquidado la potencialidad de cambio en sociedades contextualizadas en proyectos antinacionales, que no permiten incentivar la producción de nuevos conocimientos, de nuevas teorías.

Cabe remarcar la indiscutible verdad de que la gran mayoría de universidades latinoamericanas continúan dentro de la colonialidad del saber, mantienen el elitismo de clase, la única contraprestación al financiamiento estatal es formar profesionales, técnicos y burócratas que generalmente es improductiva en la generación de conocimientos avanzados, sigue siendo escolástica y repetitiva, exportadora de talentos. La universidad ha pasado de ser un espacio privilegiado para la regeneración de la estructura clasista, de la colonialidad del saber-poder-hacer, de reproducción de las relaciones de poder y de la ideología dominante, de ser un atributo cultural de las élites de la clase media a ser centros de entrenamiento de mano de obra para el mercado, pautada por la productividad y la competencia. Sumar las tradicionales deficiencias a las nuevas duplica la crisis por la que atraviesa la universidad.

En América latina existen tres elementos que entran en crisis:

la relación entre lo público y lo privado, la universidad como centro de alta cultura y conocimiento científico frente a la cultura popular e indígena y las relaciones entre educación y trabajo que viene a ser potenciada por la mítica sociedad del conocimiento y la educación como bien público globalizado (BM), todo ello relacionado con el tema de la soberanía, la autonomía y las autoevaluaciones periódicas para examinar el cumplimiento de metas.

La universidad nunca fue un bien común de la sociedad, no fue constituida como tal ni por los sujetos sociales o estatales; desde que se creó fue la profesionalización el centro de su actividad como primera forma de privatización. La universidad no se orientó al bienestar de la sociedad sino a individuos que persiguen un diploma para mejorar sus posibilidades de movilidad social: La investigación científica que debe ir más allá de los mercados y del Estado, de intereses privados inmediatos tampoco pudo florecer.

Contexto académico social donde se generó la política de evaluación

Como se ha visto la política de evaluación es una estrategia extendida en los países de América Latina para reorganizar los sistemas educativos¹⁸, se ha aplicado en diferentes espacios y niveles con el mismo objetivo: instituir parámetros cuantitativos productivos y tecnoburocráticos. Para ello, se crearon un conjunto de instituciones cuyo propósito es seguir aplicando los distintos modelos de evaluación, los reglamentos y requisitos emanados para su aplicación han expresado las determinaciones de los gobiernos de marginar o excluir a los sindicatos y a los docentes e investigadores, de su orientación, aplicación y negociación. Con éste dispositivo se ha podido condicionar el financiamiento, ya que, para alcanzar mayores montos en los empréstitos los gobernantes de la región siguen comprometiéndose con los OFI y los OM a la aplicación estricta de la política neoliberal.

¹⁸ Se formularon y establecieron políticas por niveles, pero podemos decir que, en general la Modernización educativa comprendió reformulación de planes y programas de estudio, reformas al artículo tercero constitucional, descentralización con la federalización, marginación de los sindicatos y financiamiento condicionado a la evaluación (individual, e institucional).

El proceso continúa su marcha, no obstante, la crisis real y de legitimidad que atraviesa el proyecto neoliberal a nivel global y las críticas no sólo de los opositores sino hasta las autocríticas de sus teóricos e implementadores (Stiglitz, Friedman, funcionarios del BM, etcétera), ocasionadas por la polarización, exclusión y desastre social que han provocado.

Pese a lo anterior, hubo quienes creyeron que era indispensable integrarse a la globalización, lo primero fue inscribir la economía en el mercado mundial, en particular, para los ideólogos de la educación lo fundamental era alinearse para entrar a la economía del conocimiento, el elemento indispensable contar con capital humano adaptable, y para lograrlo se diseñó una aplastante operación política de destrucción de tejidos clientelares para reemplazarlos por otros. Poner el conocimiento y los saberes al servicio de la competitividad significaba abocarse a una privatización generalizada, a la sapiencia del mercado y al imperativo de tener mano de obra calificada para las transnacionales.

Por esas razones el papel de la educación superior es ahora formar profesionales y técnicos capaces de integrarse como engranajes y mano de obra barata en las transnacionales, ya que el 85% de las industrias nacionales son pequeñas o medianas, y no demandan conocimientos en tecnología o bien, la franja de industrias que los demanda es muy pequeña, estimando además, que el estado privatizó gran parte de las plantas transformadoras. sin embargo, las transnacionales que monopolizan el mercado requieren de mano de obra técnica barata y para adiestrarla nada mejor que la educación.

Ante ello, la colonialidad del poder queda claramente expresada, unos nacen para ser obreros y otros para ser técnicos, los científicos cuando aparecen es mejor que vayan al centro del imperio. Ya que, el esquema se articula al desarrollo de una cultura académica que tiene como ejes los conceptos de productividad, competitividad, calidad, excelencia y evaluación, que estimulan el individualismo y atentan contra la colaboración académica y la politización del saber. Además, la estructura tradicional se combina anárquicamente con incipientes redes de tele educación y formación, universidades a distancia, y espacios virtuales que más alimentan la fantasía de saber que el saber mismo. Y un nuevo ingrediente es la universidad privada que nace con las políticas de exclusión, con procesos de selección

basados en modelos norteamericanos, y que es bien aprovechada por funcionarios universitarios que como premio a la elitización participan en la apertura de estas universidades *patito o chafamex*, denominadas así por que en un 85% no tiene la mínima calidad (Muñoz; 2003: 47).

Además, la brecha entre los que tienen acceso a la computadora, internet, páginas web, y los que no tienen es cada día más perversa, aunque ello de por sí no signifique construcción de conocimientos. aún así, se dice vivimos en la sociedad de la información y la educación ha sido considerada por los OFI, y los OM y los gobiernos latinoamericanos como el centro de la nueva economía, como el capital social más importante de la época. A pesar de eso, los presupuestos son totalmente insuficientes. La propia UNESCO, con la escasa independencia que posee, señala que ello puede conducir a la crisis y conflictividad permanente en ese sector. Se plantea que tan sólo con un presupuesto de 7% del PIB podría darse acceso a una educación de calidad a las mayorías. (Muñoz; 2003:48).

En la década pasada se creó un sistema de relaciones de poder análogo al del poder central, donde ya no existe la confrontación ideológica, teórica o política. Los dispositivos de control y represión enmarcan las políticas educativas. Los avances democráticos han desaparecido, los sindicatos y las organizaciones de estudiantes fueron destruidas por métodos ilegales y legales. Los dispositivos académicos se orientaron a la producción de sujetos productivos, cualificados que sustenten la competitividad para la prosperidad de las empresas y los empresarios; sin embargo, éste objetivo constituyó un fracaso.

El dispositivo central del poder es el económico, que verticalmente encadena desde al rector hasta el último trabajador. La selección de estudiantes y de maestros quedó centralizada y ahora se hace con criterios arbitrarios y asociados a las redes del poder. En los Consejos Universitarios ya no se toman las decisiones, a pesar de que las autoridades están más que representadas reproduciendo la relación entre el ejecutivo y los Congresos nacionales o estatales. En la legislación universitaria aparecen los derechos de estudiantes y trabajadores de modo retórico, por que en realidad van perdiendo casi todo lo logrado incluyendo la selección de maestros o la jubilación. La educación ya no es más un servicio público y los trabajadores están sujetos a periódicas evaluaciones, donde los docentes son los que más sienten la presencia de un estado evaluador.

Alguien podría preguntarse, ¿y qué ocurrió con los intelectuales críticos?, ¿con los académicos de izquierda?, ¿se han organizado, movilizado, protestado?, ¿y si no lo han hecho, por qué parecen tan satisfechos? La respuesta en torno a la resistencia es negativa. Improvisamos dos respuestas que se articulan entre sí: a) Hay una tendencia al debilitamiento del apoyo intelectual a los procesos contestatarios en gran parte debido al desconcierto inicial –después inercial– que provocó la caída del socialismo real y la fuerza del pensamiento único y del discurso de la transición democrática. Hasta las funciones intelectuales se difuminaron, b) La incapacidad de elevarse sobre las condiciones sociales de producción del trabajo intelectual y más bien el sometimiento a reglas de evaluación en las que no sólo logran destacados puntajes sino que muchos son sus implementadores.

La degradación de la educación abarca todos los niveles. En la primaria, secundaria y preparatoria apenas se dan conocimientos subprimarios en las ciencias y las técnicas. No se les forma para conocer la sociedad que los rodea y para que tengan una concepción del mundo y de la vida. Menos aún para ser solidarios con las luchas contra el colonialismo que amenazan a nuestros pueblos latinoamericanos. Ahora se les prepara contra su propia cultura y tradiciones,.

Es una educación para la sumisión. Y ni hablar de la educación especial, de los niños y jóvenes con capacidades diferenciadas; a ellos se les excluye, y a la juventud segregada que ha caído en las drogas o el alcoholismo se les reserva la cárcel.

El saber, visto históricamente, ha sido secuestrado en lugares cerrados y difundido de manera parcializada para insertarse como experto en una disciplina en los engranajes del sistema. La reproducción cultural enfatiza en lo individual del aprendizaje y en la evasión de los elementos que permitan ver la realidad.

Estas dos características son potenciadas con el modelo gerencialista-eficientista de la universidad actual, aunque más sea una máscara de la colonialidad del saber eurocéntrico y americanocéntrico. Betancur, investigador uruguayo, coincide plenamente con lo descrito en otros países de América Latina, donde por igual en los sistemas educativos se vienen aplicando los instrumentos del modelo gerencial: aplicación de la política de evaluación, constitución de organismos estatales de coordinación del sistema, incentivos a la productividad docente, descentralización y multiplicación de insti-

tuciones del subsector público, expansión de la contraparte privada, diversificación de las fuentes de financiamiento, promoción de la vinculación universidad-empresa y establecimiento de fondos competitivos, frecuentemente canalizados a través de contratos.

Sobre ésta base es posible – sino hay oposición - que los sistemas universitarios lleguen a estar determinados por las fuerzas del mercado, que sean controlados tecnocráticamente, y sean segmentadas en diversos niveles de calidad. La contrarreforma continúa y ya estamos viendo algo de ésto.

La universidad neoliberal mexicana: paradigma de la política de evaluación

Argentina y Chile en el sur y México en el norte configuran el diseño geoestratégico que marcan las pautas a seguir. De ahí la necesidad de examinar especialmente México, país donde se puede observar la continuidad de las reformas estructurales con todas sus complejidades burocráticas. Para entender mejor los cambios es necesario ubicarlo en su momento histórico. No olvidando que las privatizaciones y el TLCAN –con casi una década de vida– han logrado establecer las bases de la recolonización y pérdida de soberanía.

En México -al igual que en los demás países de América Latina- desde hace tres décadas, los Gobiernos y las instituciones educativas (SEP, ANUIES) apoyados en una novedosa visión y misión de las universidades y en el cambio para otorgar los presupuestos, están aplicando políticas¹⁹ educativas para transformar y modificar radicalmente las tareas clásicas de docencia, investigación y difusión de la cultura por lo que se ha dado en llamar la Universidad Gerencial. Ésta nueva reorganización de las universidades públicas se instrumenta, como afirma Ibarra desde una “*estrategia que articula en un mismo proceso a la evaluación, a las formas de financiamiento y el cambio institucional*” (Ibarra; 2001:401).

La política de evaluación quedó enunciada en el Plan Nacio-

¹⁹ Estas políticas han funcionado además implícitamente como un arma de combate estatal contra el poder de movilización y lucha que otrora tenían los sindicatos universitarios.

nal de Desarrollo en 1988²⁰ y se le dio forma en 1989 en el Programa de Modernización Educativa, en el cual se consideraron cuatro objetivos: mejoramiento de la calidad del sistema educativo; elevar la escolaridad de la población; descentralizar y fortalecer la participación de la sociedad en la educación. Estos lineamientos fueron perfilados como la estrategia para lograr el cambio en la educación, pero, en los hechos se constituyeron en las acciones dirigidas a cambiar la orientación y fines de la educación pública para ponerla en consonancia con el modelo de explotación y dominación neoliberal, el cual poseedor de la fuerza hegemónica y de poder²¹ hace llegar su propuesta como objetiva, científica y universal.

En realidad, la escasez de recursos forma parte de una de las acciones que expresan el fin del pacto social que con anterioridad había surgido del consenso logrado al término de la Revolución Mexicana respecto a la educación. Su esencia la encontramos en el artículo tercero constitucional *“el derecho social a recibir educación de calidad gratuita y obligatoria en todos los niveles educativos”*. En este sentido, el modelo de Universidad Autónoma que ha buscado vincular y realizar tareas de investigación, docencia, difusión y extensión a favor de la sociedad y de la preservación de las soberanías, de las culturas originarias regionales y nacionales, en la óptica lucrativa y práctica de los tecnócratas administradores, ha perdido vigencia. Hoy avanzar en el conocimiento implica formar maquilladores intelectuales, desvincular a las universidades de la sociedad y sus comunidades en aras del vínculo universidad-empresa-industria relación que en el pensamiento único neoliberal nos llevará a igualarnos con

²⁰ En realidad desde 1984, en el Programa Nacional de Educación Superior PRONAES, el financiamiento empezó a ser matizado con el concepto evaluación, ya que, los presupuestos se otorgarían dependiendo de la eficacia que demostrasen las universidades en sus esfuerzos por mejorar la calidad y la eficiencia, así, en el PROIDES se establecieron las líneas rectoras para el desarrollo educativo: vinculación y adaptación de los programas académicos para atender los reclamos del sistema productivo, --mayor impulso a las líneas tecnológicas de la educación superior--, regionalización y descentralización de las IES; desarrollo de tecnología sustitutiva para las industrias estratégicas de bienes de capital; orientación del postgrado hacia las áreas científicas y tecnológicas; Binomio racionalización-optimización en matrícula, costos, capacidad instalada, etc.

²¹ El neoliberalismo intenta articular el saber “moderno” con la reorganización del poder, especialmente las relaciones coloniales/imperiales de poder/ saber constitutivas del mundo moderno.

los países desarrollados.

Con la política de evaluación, la autonomía universitaria se transformó, la misma ha dejado de percibirse como el principio de autodeterminación que conduce a la independencia académica, administrativa y legislativa de la Universidad (Barros; 1997). Y ha pasado a entenderse como la responsabilidad que deben asumir las universidades y los individuos sobre su propia condición, desempeño y administración; es decir, se trata de una autonomía mediatizada que alcanza su traducción operativa en la capacidad de los administradores para conducir las prácticas de sus comunidades académicas en el cumplimiento de los objetivos, fines y orientación del conocimiento que demandan los centros de poder hacia las regiones subalternas. Así, hoy la autonomía universitaria se adquiere cuando se alcanza capacidad de decisión, manejo eficiente del presupuesto –cada vez más escasos–, eficaz administración de los programas, firma y realización de acuerdos de intercambio y gestión de recursos, sobre todo, con el sector empresarial e institucionalización de proyectos que permitan delimitar sistemas y procedimientos de regulación que otorguen un nuevo *habitus* y una nueva visión a sus académicos.

En el cambio del concepto de Autonomía y lo que ella ha significado en el desarrollo y crecimiento de las universidades, jugó un papel determinante el entonces Secretario de Educación Bartlett Díaz, quien lo suplantó por la “*Autonomía responsable*” lo que ha implicado la aceptación de la política de la evaluación y la rendición de cuentas, como requerían los OFI en el ámbito internacional. El antecedente del cambio y la benignidad de la política fue presentada en la conferencia internacional sobre evaluación patrocinada por Bartlett del 26 al 28 de julio de 1991, en, Avándaro, Edo de México, donde expertos y funcionarios de organismos de Evaluación de Europa, Estados Unidos y América del Sur plantearon las ventajas experiencias sobre la misma. (Arredondo, 1992)

Casi inmediatamente, tras los acuerdos firmados con los OFI por el gobierno de Carlos Salinas se dio apertura al penasmiento único neoliberal dominante y se fijaron medidas presupuestarias para ir limitando la autonomía, en 1993 a través de la ANUIES se firmaron nuevos acuerdos con los rectores fijándose los siguientes compromisos: implementación de la evaluación; establecimiento de indicadores de desempeño y estándares internacionales de calidad, creación del Sistema Nacional de Acreditación; mejoramiento del nivel de ingresos de los académicos a través mayor profesionalización del personal. (ANUIES; 1995:4) 46 -

Los indicadores de productividad, eficiencia, rendimiento y competencia asociados a la calidad y evaluación son el eje de la autonomía y la política educativa modernizadora. Estas nociones conceptuales determinan las “formas del salario” de los docentes. Efecto que traducido a la vida cotidiana de la universidad, no habla de la tendencia y/o trabajo que ha adquirido el docente para desarrollar prácticas y actividades que vía cuantificación de documentos le permitan obtener los puntajes más altos en la escala de medición, en detrimento de otras actividades que incidirían en un desarrollo académico profundo.

Sin embargo, consideramos que la evaluación no es una estrategia que esté fortaleciendo la calidad del proceso educativo; por el contrario, las calificaciones se ligan directamente a una política desigual que ha fomentado la existencia de profundas discrepancias entre la misión de las universidades, y el quehacer académico, sobre todo porque las evaluaciones no son objetivas, inocentes o ingenuas, por su origen, los lineamientos para la construcción de indicadores de medición provienen de instancias administrativas externas, y por tanto se le supedita a una multiplicidad de mecanismos y normas que provienen del gobierno.

Así, en pocos minutos, el trabajo de todo un año se califica burocráticamente, muchas veces por técnicos administrativos, últimamente por estudiantes becarios. Esto se ha traducido en una radicalización entre quienes reciben los recursos, los equipos que conrolan la calificación y entre los evaluados, todo lo cual va, contrariamente lo que piensa la administración, en detrimento del desarrollo y consolidación del proceso educativo.

Por tanto, es necesario saber si en realidad las evaluaciones han elevado la calidad del proceso educativo, o el mejoramiento de investigación, pues al evaluarse con los mismos criterios e indicadores los programas y planes de estudio de diversas disciplinas, lo que se busca es estandarizar el conocimiento, y homogeneizar los contenidos. Así, lejos de respetar la autonomía intelectual y académica se legitima la pérdida de las mismas y de sus órganos colegiados, pues los acuerdos para el cambio se van realizado entre funcionarios, empresas e instituciones privadas, y el docente va quedado fuera, ya que lo que se busca es optimizar las relaciones entre el aparato productivo y el sistema educativo.

Todo ésto se hace sobre una base histórica que nos remite a

la colonialidad del saber eurocéntrico y americanocéntrico -más perverso en las ciencias sociales por la estructura positivista de la visión epistemológica-, donde en el marco teórico, se establece la subordinación al pensamiento colonizador. De éste modo nos convertimos en una caricatura de los Estados Unidos.

En realidad, al convertir a la evaluación (en cualquiera de sus modalidades) en un instrumento de política educativa, la misma, adquirió un matiz político, y su intención inicial de orden académico fue modificado, colocándola en la esfera de lo político y del poder.. En ésta perspectiva, la dimensión del control y la gestión flotaron con más claridad, y se hizo presente la racionalidad administrativa que ha llevado a la modificación de las estructuras universitarias, y ha fortalecido el nuevo proceso de ordenación y regulación, ligándolo al llamado proceso de rendición de cuentas (accountability).

Con ello, las autoridades demostraron poca originalidad en la aplicación de sus políticas, ya que, el pago al desempeño académico, mejor conocido como el *merit pay*, se implantó desde 1908 en Estados Unidos. Según Cramer (1983) actualmente en ese país sólo el 4% de todo el sistema educativo aplica el merit pay, y sólo representa un apoyo limitado del 10% del salario. En México, ésta práctica de evaluación vinculada a la asignación salarial creó distorsiones ya que en las universidades sucede lo contrario, los ingresos obtenidos por ésta evaluación representan en ocasiones un porcentaje muy alto dentro del total de los ingresos del académico, ya que puede llegar a constituir hasta el 50% de la percepción total.

La asignación de becas merece un ensayo aparte. En este rubro también los objetivos son formales y cuantitativos, para cumplir con las recomendaciones y normas de la OCDE. Se pretende tener más posgraduados al costo que fuese en detrimento de la formación del propio becario, muchos se inscriben en el sistema de becas y se hacen acreedores a ellas como una forma de vida o de sobrevivencia, antes que privilegiar la investigación seria.

Es interesante observar que por las coincidencias ideológicas, el manejo de la política de evaluación ha fungido como mediación para implementar una política educativa y una relación de uso mutuo entre los OFI, los OM y los distintos gobiernos mexicanos, en tanto, los cambios generados no corresponden a la experiencia educativa de las universidades ni a las necesidades nacionales, sino a las exigencias externas, es necesario recordar que desde 1982, estas instituciones

recomendaron se aplicará una política de contención salarial en todos los niveles educativos. y que que cualquier incremento salarial a los docentes debía estar vinculado a la comprobación objetiva de una mayor efectividad en su trabajo y para ello nada mejor que las evaluaciones.

Con todo, ahora los rectores/administradores de las universidades públicas de América Latina dicen querer someterse a la acreditación aunque saben de los peligros, pues con ello pierdan la *autonomía* que implica el control de todas las actividades y ser sometidas a más vigilancia, supervisión, auditorías académicas y económicas, mayor eficiencia económica para bajar costos y reducir presupuestos. Cuando la acreditación debe ser desde la comunidad universitaria y principalmente desde su verdadera propietaria: la sociedad, a través de sus profesionales e intelectuales. Pero también en lo económico-financiero por el Gobierno, que es quien la financia con fondos públicos y dice representar la voluntad popular. Ésta acreditación social debe comenzar con la ciencia y la ética. Ver qué se ha producido, incluyendo desde la ubicación laboral de los egresados hasta libros y revistas, qué eventos internacionales se han organizado y para qué, qué infraestructura de investigación se ha creado: laboratorios, equipos técnicos y de informática, etc. Investigar con transparencia académica los títulos de los docentes para que no se hagan llamar lo que no son. Que enseñen especialistas con experiencia en investigación y no que supuestos especialistas enseñen en carreras diferentes a su formación, gracias a sus relaciones personales o políticas.

La universidad no puede reducirse a un aparato ideológico del Estado o a un ente reproductor del capitalismo debe seguir siendo un centro de confrontación de conocimientos, de ideas, de saberes y poderes, de formas de hacer investigación. Es cierto que hoy por hoy ha triunfado el neoliberalismo pero la lucha continúa. Hay quienes piensan que el objeto de conocimiento es la pizarra, el cuadro didáctico, los medios audiovisuales, el texto y el discurso, que el método de enseñanza es la escolástica memorística y con ella la deducción de conocimientos de teorías extrañas a la realidad. Mas aún, con esa enseñanza se hace imposible su transformación.

Supuestos expertos en educación superior, aplican las políticas neoliberales sin discutir el derecho a la educación, el trascendencia de las ciencias sociales críticas y menos la importancia del hombre integral. Se limitan a la pedagogía bajo estándares empresa-

riales. Hay que advertir, que su origen tiene causas mas profundas y tienen que ver con el culto a la tecnología y al progreso, su formación esquemática y dogmática, su incapacidad para la crítica, lo que los orilla a la copia de teorías burguesas y su reproducción en aulas sin tener la menor conciencia de ello. Explícitamente defienden el método hipotético deductivo, positivista. Comellas (2007:4) lo considera un sistema demasiado superficial, solo capaz de aplicarse al lado material y natural de las cosas, inspiradora de producciones banales y prosaicas, pero incapaz de percibir las realidades más hondas del ser y del conocer.

Todo el escaso saber acumulado ha quedado reducido a *economía del conocimiento*, a la competitividad con las privadas, donde la economía neoclásica ha colonizado a las otras disciplinas. La ordenación de disciplinas, la distribución de cátedras, las facultades y carreras, los planes de estudio, las metodologías se reparten con objetivos clientelares, prebendalistas e incluso se venden cátedras y calificaciones. Algunas autoridades hasta llegan a poner la universidad al servicio de los más mezquinos intereses políticos o a futuras competencias electorales. Los estudiantes no tienen conciencia de lo que ocurre, sólo quieren normalidad en los pocos meses de clase que tienen y obtener su diploma. En este entrenamiento de técnicos las metodologías de investigación se reducen a hacer monografías mal copiadas al ser enseñadas por sujetos que nunca han hecho ninguna investigación.

Es una forma en la que la empresa se apropia sutilmente de la universidad, de los dineros públicos. Es la privatización mas sofisticada y oculta que se ha inventado. Quienes manejan el poder universitario –y también la comunidad universitaria y la propia sociedad- olvidan que la universidad pública es una conquista social, producto de luchas. Las autoridades universitarias son las que más se benefician y para que no haya un debate público sobre la relación universidad-sociedad ahora recurren a la defensa de la autonomía. La presencia del Comité Cívico y de los Partidos tradicionales en espacios estratégicos de la universidad muestran como se ha entregado paulatinamente la autonomía a éstas poderosas instituciones. Y lo hacen cogobernando con dirigentes estudiantiles que con que se les pague su fiesta de cumpleaños creen participar del botín y prefieren no pensar en la gravedad de lo que hacen.

Las modalidades neoliberales son diversas. En otros lugares

de América Latina se busca que el Estado financie a la universidad privada, en otras más se pretende que la empresa financie la pública y se libere de pagar parte de sus tributos. El modelo es el norteamericano que vende 50 mil títulos de doctor al año con una calidad de cargadores de camión. El fetichismo del estado impide ver de quién y para qué es la universidad.

Consideramos que el conocimiento que se genera en las universidades no es uno ni universal para quien quiera acceder a él, sino que está marcado, por la diferencia colonial y la clasificación étnica y de clase, que las situaciones que viven hoy las universidades y sus comunidades académicas deben pensarse en relación a la distribución planetaria de las riquezas económicas..

V. LA UNIVERSIDAD NEOLIBERAL MEXICANA Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EVALUACIÓN

Como se ha reseñado anteriormente, durante la década de los noventa los OFI publicaron informes y documentos oficiales en los que enfatizaron en la existencia de una crisis generalizada en los sistemas de educación de América Latina y México, en la amplia gama de documentos se divulgo que los sistemas educativos de la región no han logrado alcanzar buenos niveles de calidad.²²

El análisis de las políticas y reformas instrumentadas en la educación superior se deben enmarcar en las demandas modernas de la globalización, las cuales exigen alta productividad, control estricto del gasto, competitividad, privatización de los servicios, calidad de los productos o los servicios, retribución salarial en función del desempeño, todo controlado por los modelos de evaluación, hoy a éste control se suma una nueva normativa, la planeación estratégica, la certificación y la acreditación, con ellas la declaración de la misión y visión, las leyes de transparencia y rendición de cuentas son los ejes sobre los que deben desarrollarse todas las prácticas en las universidades.

En México²³ desde que el Estado y los tecnócratas en el po-

²² La calidad es un concepto multidimensional con aspectos intrínsecos y extrínsecos, es además, un concepto político, no obstante, se distinguen tres definiciones: la primera es ontológica, aquí la calidad es un valor fijo y permanente, pero su identificación y concreción teórica requerirían de una profunda discusión filosófica y epistemológica. La segunda es valorativa, aquí la calidad comprende la realización de ciertos valores socialmente aceptados; y el tercero es político, aquí la calidad es el fundamento básico para el logro de metas de política. No obstante, para conocer sobre la versatilidad del concepto pueden consultarse: Alfredo L. Fernández, José Landa y Laura Santini; "Una polémica sobre la calidad de la educación superior", *Revista de la Educación Superior*, núm. 79 (1991). Carlos Álvarez Tostado (1991) *Platiquemos de la calidad de la educación*, UAS, México; Juan Carlos Tedesco (1986) "Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario", en *Revista Crítica*, UAP, No. 26-27, enero-junio de 1986. La *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* dedicó dos editoriales al problema de la calidad, Vol. XXI, No. 2, 1991 y Vol. XXIV, No. 1 y 2, 1994.

²³ Como se ha visto anteriormente, en los países de Chile, Argentina, Brasil, Venezuela, Colombia y Bolivia la aplicación de las políticas de evaluación y acreditación fueron instrumentadas por el Estado, los grupos o equipos encargados de realizarla en primera instancia surgieron de los ministerios de educación. Inicialmente los comités o grupos encargados de instrumentar la evaluación

der implantaron la política de la evaluación, hicieron de la misma una estrategia en la toma de decisiones presupuestarias para las universidades, y a partir de los préstamos, acuerdos y recomendaciones hechos por los OFI en la década de los noventa se le dio forma institucional quedando conformada por tres estrategias interrelacionadas, cada una de ellas con propósitos específicos, éstas son: 1) las evaluaciones externas del campo de la educación superior en su conjunto o de alguna de las universidades, a cargo de especialistas internacionales; 2) las autoevaluaciones institucionales que como su nombre lo indica, están a cargo de las propias instituciones; 3) los modelos de evaluación interinstitucional. Todas con el objetivo de valorar la calidad de los servicios que prestan las universidades, unidades, programas, proyectos de investigación, productividad científica, académicos y estudiantes.

A tono con lo que significa la calidad en la empresa se pretende que al aplicar la política de la evaluación vinculada con el discurso y acciones de eficiencia, pertinencia y excelencia se alcanzará el mejoramiento de la calidad en todos los procesos del quehacer académico y de la administración de los recursos –humanos y materiales– de la universidades.

¿Han sido los académicos los principales actores de éste proceso, o su participación se ha reducido al llenado de formularios que luego las administraciones compilan y organizan? ¿En el caso extremo, han conocido a tiempo los académicos la propuesta de evaluación? Por las condiciones en que se ha implementado la política de evaluación y desarrollado el trabajo académico se puede afirmar que existe una fuerte disociación en las respuestas en lo individual y en lo colectivo, los mecanismos de evaluación van pautando el trabajo, y

contaron con un Fondo -de Mejoramiento de la Calidad- con recursos provenientes del Banco Mundial. Por ejemplo, en Bolivia se creó el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. También debe considerarse que aunque Chile lleva ventaja, México es el país que en la política universitaria los gobiernos de éstos países consideran ejemplo a seguir.

si las universidades y los docentes/investigadores desean calificar por la obtención de recursos presupuestarios o un mejor salario se ven obligados a cumplir los requisitos que los manuales les exigen, lo que implica el llenado y la entrega de una serie de documentos, oficios y papeles que comprueben su productividad aunque muchas veces poco tienen que ver con la calidad.

Las autoridades otra vez, -lo mismo que en todo régimen político- adquieren un poder inédito que posibilita la corrupción, en esencia, los docentes se han visto sujetos a las transformaciones imperiales que los subyugan, de esta manera las relaciones académicas, políticas laborales o humanas van quedado desarticuladas.

Como se ha visto, la diversificación y diseminación de los tipos de evaluación académica e institucional responden tanto a la dinámica impulsada por los OFI, como a la adopción del discurso y la práctica de la evaluación y la rendición de cuentas por parte de los gobiernos nacionales y los administradores educativos a nivel local (Coraggio y Torres, 1997; Díaz Barriga, 1998). A continuación el cuadro 3 muestra de manera sintética las metodologías evaluadoras aplicadas, las fuentes de información, y los espacios desde donde se ha estructurado, posteriormente se realiza un análisis de la creación, estructuración, institucionalidad y organicidad de los diversos modelos.

Cuadro 3
Evaluación de la Calidad Educativa de las Universidades
(Modelos, Organismos/Comités y Unidad Evaluada).

Tipos de evaluación de calidad	Órganos y Comités a cargos de la evaluación	¿Quién o qué es evaluado?
Evaluaciones externas Internacionales	Informe de Philips Coombs (1991). Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (1994-1995).	Sistema Educativo Nacional. • Educación Superior. • Educación Media. • Educación Básica.
Autoevaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES)	IES usando las orientaciones de la SEP-SESI combinado con propuestas de las instituciones.	IES y/o universidades. Organización, administración. Docencia, Investigación y Extensión. Planes y programas de estudio.

Tipos de evaluación de calidad	Órganos y Comités a cargos de la evaluación	¿Quién o qué es evaluado?
Evaluación interinstitucional (interna)	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT. Sistema Nacional de Investigadores (SNI, 1984, vigente). Padrón de Excelencia (1991, vigente).	Investigadores. Proyectos individuales. Programas de postgrado.
	Consejo Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA, 1989, vigente).	- Organización y administración. - Planes y programas de estudio de Licenciatura y Postgrado. - Todas las funciones de las IES.
	- Fondo para la Modernización de la Educación Superior. (FOMES. 1990- 1997). - Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA, 1993-1996). - Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, 1996 vigente). - Programa Integral de Fortalecimiento Interinstitucional (PIFI, 1996, vigente).	- Proyectos especiales de las IES a través de fondos extraordinarios. - Profesionalización individual de docentes/investigadores. - Cuerpos Académicos/ en formación, en consolidación ó consolidados. - Dependencias de Educación Superior (DES).
	Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL-1994).	Alumnos. Educación Media (Bachillerato). Educación Superior (Licenciaturas). Postgrados.
	Comités Interinstitucionales de la Educación Superior (CIEES, 1991 vigente).	Planes y Programas de estudio: licenciatura y postgrado. Organización y Administración del programa evaluado. Docentes y alumnos.
	Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES-2000 vigente).	Acreditación de programas de estudio de las diversas facultades de una misma universidad.
	Estímulos al Desempeño Académico y/o Becas de permanencia y calidad. (1990, vigente).	Docentes/Investigadores

Fuente: Elaboración Propia

Evaluación internacional. Informe Coombs

La primera evaluación externa en el sistema educativo la realizó el Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE). Se trató de una evaluación practicada por el equipo de Phillip Coombs²⁴ a

²⁴ Philip H. Coombs, fue el primer director general de Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, desde 1965 en una mesa redonda sobre “*La educación avanzada y el desarrollo de América Latina*” promovida por el BID señalaba que entre los problemas y fallas de la educación en América Latina, el principal era el desequilibrio existente “*entre la producción de egresados de la educación y las necesidades prácticas del desarrollo nacional*”, por tanto, había que pasar de una educación cuantitativa a una planificada considerando principalmente “*el*

finis de 1990, en un “*fast track*” de los hechos y una serie de documentos que les fueron presentados sus colaboradores realizaron un examen del estado de la situación educativa en el país.

Posteriormente emitieron un informe institucional, en él aseguraron que las universidades públicas vivían una crisis interna de gran magnitud, las problemáticas detectadas fueron: un acelerado crecimiento del número de universidades y en su administración un exorbitante aumento de la matrícula; carencia de mecanismos selectivos para el ingreso de los estudiantes; extrema autonomía y un alto grado de politización que ha facilitado las alianzas entre estudiantes y docentes; alto porcentaje de nombramientos de tiempo parcial frente a escaso de tiempo completo y un bajo grado de profesionalización de los académicos.

En 1991 Coombs entregó un reporte de la evaluación denominado “*Recomendaciones para el mejoramiento de la calidad educativa*”,²⁵ en él se sugiere que el Estado emprenda la reordenación del sistema educativo e implemente una reforma que impacte en: la elevación de la calidad de los conocimientos; reorientación de los contenidos de los planes y programas de estudio; ampliación y adecuación de las bibliotecas y centros de cómputo; menor participación en las formas de gobierno de los estudiantes y los docentes (en lo posible eliminar órganos colegiados, Consejo Universitario, Consejos Técnicos); aplicación de políticas internas que impacten el presupuesto para ir supliendo el ingreso público mediante la elevación de cuotas y/o colegiaturas; establecimiento de contratos por servicios de capacitación o de investigación con empresas y/o fundaciones nacionales y extranjeras.

Se recomiendo con insistencia realizar ejercicios de planeación y aplicación de exámenes de selección como método para controlar la matrícula fijando como límite óptimo 20,000 estudiantes por universidad, capacitación de los administradores para la aplicación de la evaluación hasta alcanzar la acreditación y certificación de

ajuste entre el producto educativo y la demanda real de potencial humano, esto es, el mercado de trabajo”. La educación avanzada y el desarrollo de América Latina,

²⁵ El informe fue titulado en Inglés “*A strategy to Improve the Quality of Mexican Higher Education: A Report to the Secretary of Education from the International Council for Educational Development*” y publicado como libro con el nombre de *Diagnóstico y perspectivas de la educación superior en México*, editado por el Fondo de Cultura Económica, y la SEP en 1992.

los programas existentes en las universidades.

El documento, sin reconocimiento explícito compara a las universidades mexicanas con las que tienen mayor grado de certificación en Estados Unidos (Harvard, Standford, Chicago). La mayor parte de las sugerencias forman parte del modelo neoliberal para la educación y como tal, fueron tomadas como parámetro para delinear el nuevo modelo educativo. Además, adquirieron carácter funcional en el otorgamiento, control y fiscalización de recursos, e incidieron en la distribución del presupuesto manteniendo sólo el ordinario, excluyendo del extraordinario a las universidades que no se sujetan a las nuevas políticas, en esencia la evaluación con todas sus implicaciones.

Para lograr lo anterior empezaron a concretarse los cambios en el campo de la política educativa estableciéndose las siguientes estrategias: redefinición de la misión y visión de las universidades; creación del Sistema Nacional de Acreditación; establecimiento de nuevos parámetros para la asignación presupuestaria considerando recursos ordinarios y extraordinarios; institucionalización de indicadores mínimos de calidad para las universidades y sus agentes.

En realidad, después de la entrega del informe, Coombs a través de un complejo proceso de “*concertación*”, término clave utilizado en la jerga política salinista, se perfilaron nuevas las líneas de de gestión de recursos: modificación del esquema inercial de financiamiento o finalización del basado en la matrícula, fijación de topes salariales, deshomologación de los mismos e inducción de la cultura evaluativa o imposición de la misma.

El énfasis otorgado a la última se tradujo en una serie de iniciativas y medidas que, sin lugar a dudas, cambiaron las prácticas de la academia, el *habitus* de los docentes, las formas de operación y administración tradicionales. Es decir se perfiló totalmente la filosofía administrativa neoliberal, y con ello, se completó un ciclo de recomendaciones ya que, los expertos en evaluación siempre tienen como contexto de referencia el modelo norteamericano. En otras palabras, a la hora de pensar cuál sería una universidad eficiente, de calidad, la necesaria en países como México, siempre tienen como contexto de referencia al modelo norteamericano (Aboites; 2004).

*La reseña de las políticas de la educación superior en México.
(OCDE)*

El segundo informe evaluativo de carácter externo sobre la educación lo realizó la OCDE (1994) tuvo como antecedente la petición realizada por el gobierno en 1992, quien solicitó una *“Revisión de la Política de Ciencia y Tecnología en México”*. En ese momento la revisión consideró tres partes: primero el reporte general, para lo cual se entregó un documento descriptivo y analítico del sistema de ciencia y tecnología en México; segundo el reporte de los examinadores externos que se integró con los comentarios y sugerencias de expertos de la Organización; y finalmente una Reunión de Revisión, en la cual se determinaron las recomendaciones finales que resultaron de considerar y analizar las partes anteriores.

El procedimiento fue semejante al solicitado al equipo de Coombs. La responsabilidad le correspondió a la SEP. Los trabajos iniciaron en 1994, y estuvieron a cargo del responsable de la SESIC, Javier Barros Valero. En 1995 bajo la administración de Zedillo Ponce de León se ratificó el compromiso de culminar la revisión. Los funcionarios gubernamentales se comprometieron a presentar ante el equipo de expertos en educación de la OCDE un informe sobre la situación del campo educativo en el país. El grupo a cargo de realizarlo estuvo bajo la dirección del Responsable de México para el Examen de las Políticas de Educación Superior de la OCDE, el Dr. Juan Fidel Zorrilla, quien en octubre del mismo año presentó al Consejo Técnico para la educación de la OCDE un reporte de más de 600 cuartillas, la OCDE pidió un análisis sintético el cual fue reducido a 130 cuartillas.

Posteriormente, el Reporte General sirvió de base para la visita del equipo de expertos externos al país (24 de junio al 8 de julio, 1995) y para la elaboración del Informe de Recomendaciones que fue emitido en marzo de 1996. Durante esa visita, 5 expertos de la OCDE realizaron una serie de entrevistas con autoridades de la SEP, con rectores y alumnos de 9 universidades para conocer la problemática interna.

La OCDE valoró dicho diagnóstico (OCDE, 1997) en él presentó un severo enjuiciamiento hacia las funciones de la universidad pública, se cuestionó la falta de calidad, la expansión cuantitativa de la matrícula (ocurrida desde 1970), considerándosele como la

causa del reclutamiento de docentes no profesionalizados, un desarrollo de la investigación difuso, poco consistente y muy alejado de las necesidades de desarrollo del país, ponderaron negativamente el papel desempeñado por la universidad como formadora de cuadros profesionales y destacaron que ha sido perjudicial y negativo la politización de las universidades, hicieron un llamado de atención por la alta concentración de postgrados, sobre todo en algunas universidades y descalificaron el hecho de que estaban enfocados en el área de Ciencias Sociales y Administrativas, donde se ha incrementado la matrícula. Resaltaron el carácter heterogéneo, complejo, frágil, poco articulado y rígido del conglomerado de las universidades, en tanto, no están integradas entre sí y no permiten la movilidad horizontal de los estudiantes.

Inicialmente se enfocaron a tratar la problemática educativa del país, sin embargo en poco tiempo la OCDE se desligó de los temas planteados, y acabó recomendando el tránsito hacia un esquema educativo de corte neoliberal, se puede aducir que fue incluso más incisivo que el informe de Coombs. A continuación se reseñan las recomendaciones que consideraron necesario introducir en la reforma, las temáticas eran la equidad, la calidad, la pertinencia, el personal académico y el financiamiento.

- 1) **Equidad:** ampliar la cobertura educativa, pero teniendo como base las capacidades, habilidades y oportunidades propias de los estudiantes, para tal efecto se recomienda aplicación de exámenes de conocimientos, la puesta en marcha de sistemas de becas para los alumnos que carecen de recursos, demostrando vía la evaluación un nivel académico de excelencia para hacerse acreedores a ellas.
- 2) **Calidad:** integrar en todos los niveles del sistema educativo nuevos lineamientos de evaluación, los cuales abarcarán tanto a estudiantes, como profesores y programas de estudio, la base debería ser la relación de costo/beneficio.
- 3) **Pertinencia:** proceso que se logra mediante el fortalecimiento del vínculo y las relaciones entre el sector económico y las instituciones educativas, implementación de nuevas opciones técnicas y en el nivel superior desarrollo de licenciaturas que incluyan conocimientos prácticos como son la informática y los idiomas –en especial inglés–, puesto que ambos son fundamentales para el desarrollo de competencias educativas.

- 4) **Personal Académico:** establecimiento de programas de becas que refuercen la profesionalización de los docentes/investigadores, que se alcanzará en la medida en que éstos obtengan postgrados en programas académicos de excelencia.
- 5) **Financiamiento:** se sugirió, se buscaran nuevas formas de financiamiento, atendiendo la vinculación de la investigación con las necesidades de la empresa privada, el acercamiento con fundaciones y la creación de las mismas, contribución de los estudiantes mediante el cobro de colegiaturas.

El Estado acató sus recomendaciones, y para cumplir con los objetivos de mejoramiento de la calidad y la pertinencia vía préstamo de los OFI se asignaron fondos especiales y apoyos adicionales a aquellas universidades que habían iniciado sus procesos de evaluación. Se debe tener presente que los OFI promueven la implementación de la propuesta neoliberal, ya que al representar a los países imperiales, son los primeros interesados en que los mecanismos de supervisión, evaluación, calificación, medición y certificación se apliquen. Éstos tienen eco en actores que les dan recepción y difusión internamente, traduciendo los planteamientos generales a situaciones locales.

Coraggio, expresa que existe un deslumbramiento y una complicidad de algunos técnicos nacionales -tecnócratas- para que se apliquen con éxito las políticas neoliberales (Coraggio, 1999:174). Así, la colonialidad del poder se efectiviza, al asumirse como única propuesta viable las recomendaciones de los OFI, pero fundamentalmente, y sobre todo existe una grave carencia de iniciativas entre los actores universitarios para proponer alternativas que muestren un nivel de integración y de estructuración como el que se desprende de los OFI y los OM.

En ésta evaluación participaron tanto expertos como consultores externos, en el cuadro 4, se esquematiza la metodología e indicadores que caracterizan la postura evaluadora de la OCDE.

Cuadro 4
Evaluación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

Características	Evaluación OCDE
Rasgos generales	Carácter externo/interno. Solicitud de revisión por parte de la SEP-SESI. Integral.

Características	Evaluación OCDE
Objetivos	Revisión de las políticas de modernización del Sistema Educativo. Formulación del Plan de Modernización Educativa.
Organismos evaluadores	Equipo de Examinadores y consultores de la OCDE
Metodología	• Análisis con base en 3 referentes: reportes entrevistas y secciones de trabajo. • Reportes sintéticos. enviado por la SEP/SEIC a los examinadores externos. • Entrevistas con los rectores de las Universidades: UNAM, UAM, UAEM, Yucatán, Veracruz, Puebla, Guanajuato, Nuevo León y Oaxaca. • Alumnos de diversas disciplinas • Directores de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS), Secretaría General de la ANUIES, del COLMEX, SEP-SEIC, Sindicatos de Universidades, Directivos de COPARMEX.
Criterios de evaluación	• Organización y administración de las Universidades considerando parámetros internacionales. • Manejo de conocimientos en términos comparativos internacionales. • Focalización en el SEM de la calidad, la eficiencia, la equidad y la pertinencia de la Educación.
Sistema de incentivos	• Requisito de aceptación de México a la OCDE. • Acceso a préstamos otorgados por los OFI.
Vínculo con el entorno global	Vínculo estrecho del Estado con los OFI en la definición de objetivos y estrategias para instituir la evaluación en instrumento de política educativa. Orientación de control hacia las universidades públicas.

Fuente: Elaboración propia.

Evaluación Nacional. Autoevaluación institucional

Debido a los acuerdos realizados con los OFI, la urgencia por aplicar la política de evaluación y tener resultados rápidos fue determinante para que la convocatoria se lanzará en 1989 por parte de los directivos de la SESIC y el “*consenso*” logrado por la ANUIES, por su parte, los rectores consideraron que la autoevaluación sería un ejercicio interno de la universidad -sustituiría a los autoestudios requeridos por la planeación-, y se entregaría a las autoridades de la SEP como requisito indispensable para negociar el presupuesto. Inicialmente se trataba de un ejercicio sujeto a una serie de preguntas en el que se valoraban los rubros de administración/infraestructura, investigación/docencia difusión/extensión universitaria que de manera libre y en prosa, el equipo encargado de realizarla redactaba.

Todo cambio, una vez creada, la CONAEVA fue la institución encargada de presentar una propuesta metodológica para realizar la evaluación, los primeros formatos concentraban una serie de categorías e indicadores de carácter cuantitativo, al interior de las universidades el cuerpo directivo responsable de la evaluación debía dar respuestas ajustándose a los requerimientos presentados en los formatos, en éste esquema las universidades se vieron obligadas a ordenar sus diagnósticos en función de sus metas, y a priorizarlas según lo establecido. Las primeras autoevaluaciones permitieron según las autoridades *“obtener una visión detallada de las condiciones en las que se realiza el trabajo académico, se identificaron los logros y las limitaciones de las diferentes áreas, programas y se inició la identificación de nuevas estrategias de solución”*²⁶ (SESI-ANUIES, 1992).

Para los rectores de las universidades el objetivo de la entrega en tiempo y forma de la autoevaluación significó el acceso a la obtención de recursos extraordinarios -adicionales al subsidio ordinario- otorgados por el FOMES²⁷, creado en 1990 para iniciar la Modernización Educativa. Para el Gobierno federal, el ejercicio de la autoevaluación, era una modalidad que permitiría cumplir con una parte de los compromisos hechos con los OFI, para los últimos, las autoevaluaciones debían generar información precisa sobre el estado que guardaban las universidades, ya que el reconocimiento de la situación interna facilitaría la instrumentación de medidas que impactarían en el establecimiento y promoción de la calidad, pero también era, se dijo, un ejercicio para que el Gobierno federal supiera a dónde canalizar recursos, cuál sería su destino y qué proyectos serían apoyados.

Es importante señalar que no todo se hizo por la vía del financiamiento, como se ha dicho, para imponer la visión neoliberal dominante el Secretario de la SEP, Manuel Bartlett y su equipo, diseñaron y ejecutaron diversas acciones. En palabras de Schugurensky

²⁶ *Reporte Evaluativo. Universidad Autónoma Metropolitana, Opinión Técnica*, 1992, SESIC-ANUIES. Para este año las universidades que más rápidamente en tiempo y forma entregaron sus autoevaluaciones fueron: la de Guadalajara, Campeche y Querétaro,

²⁷ El FOMES fue anunciado en la vigésima reunión anual del Consejo Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES), en 1990. El monto asignado para las universidades dependía de la adecuación entre los proyectos especiales de desarrollo, que presentaban sus planes institucionales de consolidación y las 11 líneas estratégicas prioritarias para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior que la CONPES dio a conocer en el documento *“Prioridades y compromisos para la Educación Superior en México, 1991-1994”*. SESIC.

“también a través del establecimiento de agendas, recolección e interpretación de datos, talleres y conferencias, recomendaciones y consultorias” etc... (Schugurensky, 1998:58).

Todas éstas acciones se emprendieron para “sensibilizar” a los rectores renuentes al cambio, y, convencerlos de que la estrategia de la evaluación era el signo de los tiempos en el ambiente internacional, y por tanto, era necesario ponerla en práctica de manera cotidiana y permanente hasta convertirla en uno de los mecanismos con los cuales se alcanzaría el mejoramiento cualitativo del sistema educativo.

Es importante entonces advertir, que la autoevaluación institucional favorece dos formas de ejercer el poder que posee el Estado, primero la institucionalización y control de la administración, que protagoniza prácticamente en exclusiva los procesos de evaluación, con ello se genera una fuerza centrípeta, un impulso hacia el control central del sistema educativo. Un claro ejemplo de ello es hoy la creación del “*Instituto Nacional para la evaluación de la Educación*”, (INEE), logrando con él control de los docentes y los alumnos, éstos últimos en el modelo neoliberal consumidores/clientes de la ducción; segundo se ha creado una fuerza centrífuga, en tanto, la autoevaluación ha servido para que los agentes externos puedan hacer juicios sobre las universidades, ejerciéndose así el poder fáctico que se poseen los OFI, así pueden seguir imponiendo el modelo educativo neoliberal.

El cuadro 5, muestra la metodología y los indicadores considerados en la realización de las autoevaluaciones a las universidades públicas.

Cuadro 5
LA AUTOEVALUACIÓN

Características	Autoevaluación
Rasgos generales	• Cada Universidad a partir de su propia forma de entender llevará a cabo la autoevaluación. • Acorde con las características políticas que viva cada Institución. • Integración de la autoevaluación con la planificación.
Objetivos	• Proporcionar la corresponsabilidad de los sujetos institucionalizados en la toma de decisiones dirigidas al logro del desarrollo institucional. • Organizar mecanismos de verificación y retroalimentación de los programas de desarrollo institucional.
Organismos evaluadores	Personal técnico, administrativo y docente de la propia Universidad ligado a asesores externos.

Metodología	Dos tipos de ejercicios: • Uno anual, breve y simplificado en base a Indicadores y/o 12 Categorías Propuestas por la SEP/SEIC: Atención a la Demanda Estudiantil, Distribución de la Matricula, Eficiencia de la Docencia, Programas de Docencia, Personal Académico, Investigación; Difusión de la Cultura y Extensión de los Servicios, Apoyo Académico, Financiamiento, Vinculación y Metaevaluación. • Otro, exhaustivo e integral y en periodos largos (3 a 15 años).
Criterios de evaluación	• Evaluación como proceso técnico y político. • Mejoramiento de sus actividades y funciones a través de la planificación.
Sistema de incentivos	Entrega condicionada para la presupuestación y asignación de recursos a las Universidades. Entrega de recursos FOMES para apoyar “megaproyectos” de transformación –caso BUAP–.
Vínculo con el entorno social	• Organización y participación de la comunidad docente. • Legitimación de los procesos.

Fuente: Elaboración propia.

CONACYT evaluación para crear el padrón nacional de postgrados (PNP)

El primer antecedente en materia de evaluación realizado por el CONACYT fue el “*Diagnóstico del Postgrado Nacional*”, realizado en 1985 y 1987. En 1991 se empezó a aplicar la modalidad de “*Padrón de Postgrados de Excelencia de CONACYT*” como mecanismo formal de evaluación basado en la revisión por pares, con la finalidad de asignar recursos a programas académicos de excelencia y proyectos de investigación.

El objetivo de ésta evaluación era apoyar sobre la base de indicadores de calidad externos a los programas de postgrado y/o centros dedicados a la investigación existentes en las universidades. El propósito real de la aplicación de éste modelo se silenció, ya que no se dijo que tenía la finalidad de adecuar y/o transformar los programas de postgrado acordes con la filosofía neoliberal y se requería de medidas con las cuales se pudiera discriminar aquellas maestrías y doctorados que no cumplieran o no se ajustaran a los indicadores demandados por los OFI.

Así, oculta la intención fundamental, se dio a conocer que con la implementación del modelo de evaluación, se pretendían alcanzar dos finalidades: primero, integrar postgrados de “*excelencia*” y nuevos procedimientos para evaluar también la investigación; se-

gundo, fortalecer la “*infraestructura*”, los “*programas*” y reorientar los “*planes de estudio*”.

Inicialmente se crearon 9 áreas con sus respectivos comités de científicos de reconocido prestigio, propuestos incluso por las autoridades universitarias, inicialmente UNAM, UAM-I y CINVESTAV; asesores del sector productivo, del consejo de asesores del propio CONACYT y científicos del extranjero. El ingreso o exclusión al padrón, se realizaba con base en las respuestas que los directores y docentes daban al formato que previamente se les había hecho llegar, mientras más se acercaba el programa en su administración y funcionamiento a los requerimientos cuantitativos considerados mayores posibilidades se tenían de ingresar al padrón de posgrados de excelencia del CONACYT.

Los programas de postgrado, así como los proyectos presentados, se evaluaban considerando los siguientes criterios: presentación de un diagnóstico de la situación del programa (considerando antecedentes, objetivos, reglamentos), calidad científica y formación profesional de los recursos humanos adscritos al programa, valoración de la infraestructura, enlaces internacionales en la investigación y en la docencia, existencia y puesta en marcha del programa de cátedras patrimoniales, investigaciones con financiamiento externo, el cuadro 6 muestra la metodología implementada.

Cuadro 6
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
Padrón de Postgrados de Excelencia

Factores	Características
Rasgos generales	• Carácter externo. • Solicitud del programa. • Evaluación integral.
Objetivos	• Fortalecimiento del postgrado, nuevos lineamientos y orientación a los planes y programas de estudio. • Fomentar la producción de conocimiento orientado a la solución de problemas. • Formación de investigadores de calidad. • Promoción del Ethos empresarial. • Relevancia del programa a nivel nacional e internacional.
Organismos evaluadores	• Grupos académicos disciplinares. • (Pares académicos) .
Metodología	• Comparación con base en indicadores de carácter internacional.

Factores	Características
Criterios de evaluación	• Evaluación cualitativa y cuantitativa del Programa con base en procesos y resultados.
Sistema de incentivos	• Aval de calidad y pertinencia social del programa (mercado). • Aval de calidad y pertinencia de la producción del conocimiento en materia de desarrollo científico y tecnológico. • Financiamiento de proyectos de investigación. • Financiamiento para becas (alumnos).
Vínculo con el entorno social	• Vínculo estrecho con el mercado. • Promover el vínculo con las empresas.

Fuente: Elaboración propia.

El formato para la evaluación califica la existencia de los siguientes indicadores: desarrollo histórico del programa; recursos e infraestructura disponible; existencia de una planta docente de tiempo completo, de preferencia con doctorado y pertenencia al SNI; producción científica de carácter internacional; reglamento para el ingreso, permanencia y graduación de los alumnos; altas tasas de graduación; altos índices de titulación; tesis de los estudiantes vinculadas a las líneas de investigación desarrolladas por los investigadores de los programas; énfasis en cuanto a la formación de los mismos.

Considerando los parámetros internacionales la calificación y/o categorías asignadas aunque no numérica, han sido: consolidado; emergente; aprobado sin condicionamiento; aprobado con condicionamiento, rechazado. Los programas aceptados obtienen a la fecha apoyos financieros: recursos para proyectos de investigación, para consolidar o mejorar la infraestructura y becas para los estudiantes.

Sistema Nacional de Investigadores

Como parte del inicio de las prácticas de evaluación, en julio de 1984, por decreto presidencial se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).²⁸ con el propósito de fortalecer los postgrados y la investigación, incrementar el número de investigadores de calidad, contribuir a la creación e integración nacional del desarrollo científico por disciplina, desarrollar una cultura científica y tecnológica

²⁸ Para ampliar ver el Reglamento del SNI vigente en la página web del CONACYT <http://www.conacyt.mx>

y promover la investigación de acuerdo a las prioridades del Plan Nacional de Desarrollo. Lo que no se mencionó fue que debido a las reformas fiscales y la transformación del estado, se atravesaba por un período crítico debido a la caída de los salarios y que se debía crear un mecanismo que permitiese cooptar a los nuevos intelectuales orgánicos que en el futuro próximo respaldarían en la educación superior la implementación del neoliberalismo.

En esas circunstancias más que crearse la primera metodología para evaluar el trabajo de los docentes/investigadores, se fundó el sistema desde el cuál se crearían los mecanismos para fortalecer y expandir en el sistema educativo la ideología neoliberal. Se trata de una evaluación cuantitativa que utilizando indicadores externos de formación califica y fortalece la existencia de investigadores que tienen entre sus objetivos el sostenimiento y la profundización de las políticas neoliberales.

Como instrumento de evaluación previa calificación de la productividad académica, como se muestran en el cuadro 7, otorga categoría de candidato o investigador nacional a quien se dedica de tiempo completo a ello, tal distinción se encuentra también dentro del proceso de deshomologación salarial, pues conlleva un incentivo mensual acorde con la categoría y el nivel obtenido: candidato a investigador, niveles I, II y III e investigador emérito. Para los investigadores beneficiados el incentivo económico representa otro tanto o más de su salario base, por lo cual se convierte en un ingreso indispensable, pero como éstos honorarios y los recursos para proyectos específicos de investigación muchas veces son cubiertos por el gobierno, el intelectual traslada la lealtad de la institución en la que labora, al gobierno que cubre lo adicional.

La pertenencia al SNI no sólo significa un ingreso económico adicional, sino una diferenciación de funciones y prestigio, cabe hacer mención que sólo reúne la quinta parte del total de académicos investigadores a nivel nacional, pero es el campo de mayor poder al interior de las universidades y fuera de ellas, muchos de ellos integrados dentro del circuito de poder del estado, cumplen tareas que coinciden con las políticas gubernamentales, se podría decir, que se trata básicamente de una elite, comparativamente, se trata de los Think Tanks nacionales, quienes por el prestigio acumulado en base a sus conocimientos y porque poseen cualidades determinadas (académicamente constituidas) forman parte de una fracción dominada de la

clase hegemónica dominante. (Bourdieu, 1983:23).

Efectivamente ser miembro del SNI, posibilita el acceso a estímulos económicos, además, el acceso a bienes simbólicos de prestigio y liderazgo y ciertos privilegios al interior de sus universidades. Su pertenencia al sistema los convierte en avales de calidad de las instituciones y de su oferta de estudios de postgrado y les permite el acceso a ser parte de las instancias de evaluación y decisión. Para los docentes/investigadores que no pertenecen al sistema, la obtención de financiamiento para algún proyecto de investigación tiene como requisito de posible aprobación la recomendación de un investigador perteneciente al sistema, elemento que condiciona la conducción de las investigaciones.

El poder que poseen los miembros del SNI es muy amplio, ya que dentro de la política gubernamental orientan la política científica y tecnológica del país, además evalúan y certifican a investigadores individuales. El número de docentes pertenecientes al SNI es uno de los indicadores utilizados para certificar las licenciaturas existentes en las universidades, de ésta manera proyectan su influencia, su poder, sobre los programas de postgrado y las instituciones de pertenencia, a través de la asignación de becas influyen también en las líneas de investigación a desarrollarse, determinan el nivel alcanzado de las revistas científicas, establecen redes y relaciones académicas con investigadores de universidades nacionales e internacionales, y participan en la definición de criterios e ideas sobre el concepto mismo de lo que debe ser en las universidades la excelencia académica. Incluso influyen en cómo se percibe, se investiga y transmiten los conocimientos científicos en el conjunto del sistema educativo.

Cuadro 7
Investigadores nacionales por categoría y nivel de 1984- 2007

Año	Candidatos	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Total
1984	212	797	263	124	1,396
1985	651	1,127	339	159	2,276
1986	1,121	1,353	374	171	3,019
1987	1,499	1,338	413	208	3,458
1988	1,588	1,523	480	183	3,774
1989	1,859	2,010	550	247	4,666
1990	2,282	2,453	691	278	5,704
1991	2,502	2,636	718	309	6,165
1992	2,655	2,860	779	308	6,602

1993	2,274	2,810	797	352	6,233
1994	1,683	3,012	807	377	5,879
1995	1,559	3,077	839	393	5,868
1996	1,349	3,318	862	440	5,969
1997	1,297	3,546	952	483	6,278
1998	1,229	3,980	1,032	501	6,742
1999	1,318	4,193	1,157	584	7,252
2000	1,220	4,346	1,278	622	7,466
2001	1,128	4,682	1,556	652	8,018
2002	1,325	5,384	1,728	762	9,199
2003	1,325	5,384	1,728	762	9,199
2004	1,634	5,782	1,897	876	10,189
2005	1,849	5,930	2,057	953	10,904
2006	2,109	6,558	2,306	1,123	12,096
2007	3,071	8,952	2,978	1,199	13,485

Fuentes: Estadísticas Básicas 2001-2007, SNI
(www.conacyt.mx/SNI/SNI_Evaluacion2007.pdf)

Como se muestra en el cuadro 7, su crecimiento es gradual y ocurre lentamente, en 1984 inició con 1,396 miembros, en 1990 reconocía a 5,704, en 1999 a 7,252, para el año 2001 a 8,018 y para el 2005 registró 12,096. Su membresía es muy reducida si se compara con el número total de investigadores registrados que existen nacionalmente, 24,000 según el mismo CONACYT. Además hay que señalar la escasa movilidad entre sus diferentes categorías y niveles, inicialmente 15% de investigadores eran candidatos, 57% pertenecían al nivel I, 19% al nivel II y 9% al III, hasta 1997, las proporciones actuales siguen siendo similares, únicamente los candidatos habían aumentado en un 6% pero los otros niveles habían disminuido. En esta estructura piramidal la base (candidatos y nivel I) concentra tres cuartas partes del total.

Aunque recibió fuertes críticas por la manera de evaluar y la Comisión Nacional de Derechos Humanos le envió en 1998, recomendaciones para que modificara e incluyera en su estructura normativa una instancia que permitiera impugnar las resoluciones de las comisiones dictaminadoras. La Reforma de 1999 atendió sólo algunas sugerencias, por tanto, sigue conservando su carácter restringido y la tendencia a que los beneficios económicos se concentren en un sector mínimo de la comunidad científica, por lo que desde su estructura poco se estimula el desarrollo de grupos interdisciplinarios o multidisciplinarios en las universidades, y de las redes académicas

que seguiría siendo escasa su contribución a la renovación y consolidación de la planta de investigadores del país.

Dentro del SNI existen diversas confrontaciones que tiene que ver con los procesos, los resultados, las publicaciones y especialmente la dinámica humana -la formación del *habitus* dentro de cada universidad-. Lo cierto es que, para los investigadores que no pertenecen al Sistema Nacional, por las condiciones de desarrollo estructural y científico que se vive en México es difícil lograr autoridad, visibilidad, reconocimiento, valoración académica y social, más aún, lograr la competitividad y excelencia que exige la política neoliberal a las universidades, lo que ha generado resentimiento intelectual y social entre los investigadores que acceden al sistema y los que quedan fuera.

Otro aspecto de importancia se relaciona con lo que ahora se denomina calidad y excelencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje, en los proyectos de investigación y en quienes los llevan a cabo, todo sujeto a los parámetros de eficiencia, pertinencia y rendición de cuentas que, según se dice, la sociedad exige, pues ahora se trata de realizar estas actividades considerando que sean estratégicas.

La metodología de evaluación se muestra en el cuadro 8, los investigadores deben probar que su trabajo se encamina a solucionar problemáticas específicas planteadas por la demanda del mercado , lo que debe quedar demostrado a través del financiamiento parcial o la venta del proyecto a los empresarios, además, deben comprobar el uso adecuados de los recursos otorgados para llevarlo a buen término, en éste sentido, las investigaciones de largo alcance se limitan, se fragmentan y en el peor de los casos se cancelan, situación que afecta la creación y la curiosidad que tienen los investigadores para descubrir cosas y/o fenómenos nuevos, también deben demostrar que los conocimientos que transmiten son actualizados y pertinentes, siendo la referencia la demanda del mercado.

Cuadro 8
EL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES

Características	CONACYT- SNI
Rasgos generales	• Carácter interno/externo. • Voluntario. • Evaluación Académica Integral Individual.

Objetivos	• Contribuir a elevar el nivel académico y la profesionalización. • Transformación del Ethos académico. • Desarrollo de una cultura científica. • Desarrollo de proyectos de investigación en coordinación con la iniciativa privada. • Fortalecimiento y desarrollo de la investigación y los programas de posgrado. • Fortalecer la generación y transmisión del conocimiento.
Organismos evaluadores	• Grupos académicos disciplinares. • Pares académicos.
Metodología	• Evaluación cualitativa y cuantitativa individual con base en resultados de calidad y productividad.
Criterios de evaluación	• Estándares y requisitos de calidad internacional. • Dos libros publicados. • 1-3 artículos publicados en revistas indexadas de carácter internacional. • Proyectos de investigación financiados por empresas. • Dirección de tesis preferentemente al nivel de posgrados.
Sistema de incentivos	• Estímulos académicos individuales Niveles I, II, III, Emérito. • Símbolos de prestigio –liderazgo y poder–. • Aval de calidad.
Vínculo con el entorno social	• Vínculo estrecho con el mercado, con pares académicos. • Fortalecimiento de redes nacionales e internacionales.

Fuente: Elaboración propia.

Con todo, se puede afirmar que aún y cuando los miembros del SNI, poseen varios tipos de capital, principalmente capital cultural (poseen saberes y conocimientos socialmente reconocidos) en sus tres dimensiones: objetivado (libros, archivos, bases de datos, música y hasta obras de arte); subjetivado (interiorización de la cultura); e institucionalizado (títulos, constancias, diplomas y otras formas de acreditación), no sólo no han podido trascender la colonialidad del saber pues igual hoy como en el pasado la geopolítica del conocimiento los coloca como meros consumidores del conocimiento occidental, pero además, ahora se los certifica como *colonizadores del saber*.

Mignolo (2004), plantea que las relaciones de poder marcadas por la diferencia colonial, una vez estatuida la colonialidad del poder revelan que el conocimiento como la economía, está organizado a través de los centros de poder y regiones subalternas, y que tiene un valor y un lugar de origen. Es decir, que el conocimiento no es abstracto ni deslocalizado y, lo que vale como conocimiento, es sólo lo que está en ciertas lenguas y viene de ciertos lugares, de ésta

manera el hecho que los investigadores pertenezcan o no al Sistema Nacional siguen reproduciendo la colonialidad del saber al hacer uso de teorías y metodologías generadas en la cultura occidental.

Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA)

En el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, se retomaron algunas de las aportaciones generadas por de la ANUIES y él se planteó, como uno de sus principales lineamientos estratégicos y propósitos, la evaluación permanente de la educación superior y en el seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) se formuló como meta la instalación y funcionamiento de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA).

En la XVIII reunión de la CONPES (noviembre de 1989), se aprobaron los criterios y las condiciones generales para la instalación y operación de seis comisiones de apoyo a dicha Coordinación, entre ellas la CONAEVA, la cual se integró con nueve miembros: por parte del gobierno federal 4 subsecretarios, el de la Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP) y tres de la SEP, el de Coordinación Educativa, el de la SESIC y el de Educación e investigación Tecnológica. Como representantes de la ANUIES, participaron el Secretario General Ejecutivo y los rectores de las universidades de Guadalajara, Veracruz y UNAM, la presidencia quedó a cargo del Secretario de la SEP. La primera tarea de la CONAEVA fue proponer un marco de referencia, criterios, categorías de análisis, indicadores y procedimientos para la evaluación del sistema y de las instituciones que lo conforman.

La Asamblea General de la ANUIES conoció y analizó la propuesta elaborada por el grupo técnico de la CONAEVA, en su XXIII Sesión Ordinaria de 1990 y acordó:

participar decididamente con el gobierno federal en un proceso de evaluación de la educación superior, tanto para proponer y acordar criterios y formas de evaluación, como para participar en las instancias idóneas de decisión, para las diferentes funciones y tareas de la educación superior, impulsar y consolidar los esfuerzos de la

evaluación al interior de las instituciones, en los diversos sectores y ámbitos de actividad académica y realizar una reunión extraordinaria de la Asamblea General para analizar, discutir y aprobar, en su caso, las propuestas aprobadas en la CONAEVA, previa su presentación al pleno de la CONPES. (ANUIES, 1991)

En realidad fue una instancia pensada por la ANUIES para promover el proceso evaluativo de largo alcance encaminado a “modernizar” a las universidades. Como muestra el cuadro 9, a través de ella se propusieron tres líneas de evaluación: la autoevaluación institucional, para que las universidades estuvieran en posibilidades de valorar sus metas, organización y quehacer; la evaluación interinstitucional, encomendada a los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y la evaluación del funcionamiento general del sistema de educación superior, a cargo de la SESIC y la ANUIES.

Las tres modalidades alcanzaron expresión concreta, y fueron puestas en marcha durante el sexenio de Salinas, únicamente la evaluación de programas encomendada a los CIEES funcionó como una estructura estable; pero para las universidades y sus agentes, quedó claro que las evaluaciones serían la norma a seguir, aún sin plena aceptación se diseminó dentro de las universidades la cultura de la evaluación.

Hay que señalar que desde 1990 fueron las universidades públicas el ámbito de acción de la CONAEVA, las autoevaluaciones implementadas constituyen la plataforma oficial desde donde se crearon, se diseñaron y desarrollaron proyectos de superación académica e institucional, es decir, desde la CONAEVA se impulsa toda la reingeniería académica e institucional. Las universidades privadas no han participado en el proceso, y el sistema de institutos tecnológicos desarrolló los propios mediante el Consejo Nacional de Educación Tecnológica (COSNET).

Es así que desde la CONAEVA se formuló la visión del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y certificación al 2010. El cual se planteó en dos niveles: el correspondiente al Sistema Educativo en su conjunto, y el nivel educativo superior, cabe aclarar que después se han diseñado políticas que contemplan un horizonte hasta el 2025

De esta manera el poder derivado de la evaluación, se ha

convertido en un poder casi privado, un pequeño monopolio que en lo fundamental, está en manos de unos cuantos actores de la sociedad, que lo usan como una de las formas o mecanismos a través de cual han parcelado la distribución del conocimiento, ésta estructura evaluadora montada, sobre esa diferencia en la apropiación del conocimiento en las distintas modalidades educativas, hace que unos sean los dueños del saber, de los conocimientos y otros, estén bajo el poder y control de tales dueños, en cuanto a clases sociales y personas, son unos quienes saben, y determinan lo que debe saberse a través de las evaluaciones, y otros son los que aprenden una parte de ese conocimiento parcializado, los que lo reciben bajo su control.

Actualmente esta situación se ha agudizado, pues con las evaluaciones y la visión puesta en ella al 2010 se seguirá midiendo el conocimiento y las personas a nivel internacional, y con respecto a ese saber internacional, nuestro país queda lejos, las instituciones CONAEVA, INEE y ANUIES, plantean que para reducir la brecha, debe existir apertura e intercambio en el campo de la educación, para ello, se firman los tratados y los programas de ayuda, TLCAN, ALCA, ERASMUS II, etc.,

En los hechos, se trata de que la sociedad acepte pasivamente aquella parte del conocimiento que los OFI y las potencias imperiales quieran imponer de acuerdo a sus necesidades, no a las del país, lo mismo ocurre para América Latina, mientras el conocimiento siga fluyendo de las potencias imperiales a las recolonizadas, las sociedades, y la educación seguirán siendo receptoras, reproductoras y utilizadoras de esos conocimientos. La apertura de la educación en su conjunto, de la universidad en particular seguirá siendo de una sola vía, de una sola dirección, de la dirección imperial.

Cuadro 9
Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior.

Características	Evaluación CONAEVA
Rasgos generales	• Carácter externo e interno. • Conocimiento global del sistema integral.
Objetivos	• Concebir y articular un proceso de evaluación de alcance nacional del Sistema de Educación Superior. • Implementarlo de manera sistemática y continua en las universidades. • Proponer indicadores de calidad a evaluar.

Organismos evaluadores	• Evaluación interinstitucional –autoevaluaciones–. • Evaluación interinstitucional sin servicios, programas y proyectos a cargo de “pares”. • Evaluación de los subsistemas y del sistema de educación superior a cargo de especialistas.
Metodología	• Elaboración de Guías metodológicas para la Evaluación. • Elaboración (revisión) de formatos, cuadernillos, para expedir los modelos de evaluación.
Criterios de evaluación	Cumplimiento de indicadores, criterios y parámetros.
Sistema de incentivos	Obtención de fondos extraordinarios y adicionales.
Vínculo con el entorno social	• Nueva percepción del vínculo y/o relaciones entre: • Estado/sociedad • Estado/Universidad • Y cambios de un Estado benefactor/ Estado evaluador.

Fuente: Elaboración propia.

Comité de Evaluación de la Educación Superior (CIEES - Revisión por pares)

Fue una instancia creada por la CONPES en 1991, con objetivo de evaluar los programas de estudio de licenciaturas, postgrado e investigación que ofrecen las universidades públicas para emitir un juicio sobre la calidad de los mismos. Inicialmente se integraron con la selección de 60 académicos distinguidos, propuestos por los rectores de las universidades de los cuales se designó una coordinación general que desarrollaría la logística y su administración. Evaluarían las nueve áreas del conocimiento adoptadas por la ANUIES desde fines de los sesenta: arquitectura, diseño y urbanismo; ciencias agropecuarias, ciencias naturales y exactas, ciencias de la salud, ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades e ingeniería y tecnología. Más otros dos comités encargados de evaluar las funciones de: difusión, vinculación y extensión de la cultura la administración y gestión institucional. La dirección de tal organismo es una instancia gubernamental, no académica ni autónoma. Actualmente están conformados por una Coordinación General, 11 vocalías ejecutivas que tienen a su cargo a los comités de pares, uno por cada área del conocimiento.

Revisión por pares, se refiere al conjunto de personas que poseen iguales conocimientos y entre ellos se evalúan. El concepto

se adoptó del inglés “*perr review*”, y según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (1992) se refiere a “*ver con atención y cuidado... someter una cosa a un nuevo examen para corregirla, enmendarla o repararla*”, el término evaluación o dictaminación por pares, empezó a popularizarse con la finalidad de llevar a cabo la evaluación interinstitucional, de ésta manera, aunque ambos conceptos no sean lo más apropiado, evaluar significa “opinión, o juicio que se forma o se emite de una cosa” y dictaminar “estimar, calcular el valor de una cosa” (*Diccionario de la Real Academia de la Lengua*, 1992) desde el pensamiento único neoliberal son los más adecuados, pues se les otorga una acepción más amplia:

“se considera como la fase del proceso de planeación que consiste en la recolección, organización y análisis de la información que será utilizada para emitir juicios de valor respecto al sistema educativo, basados en la acción que cotejan periódicamente los objetivos y metas del mismo, a fin de realizar las actividades de formulación e instrumentación” (Llarena, 1994:40).

Los CIEES “*realizan evaluación diagnóstica externa de programas académicos y de funciones, sin fines de acreditación. Esta evaluación tiene como propósito formular recomendaciones para el mejoramiento de la calidad*” (ANUIES, 1998: 21) del programa, incluyendo docencia/investigación, planes de estudio e infraestructura. Sin embargo los lineamientos neoliberales, sólo privilegian los productos, así por ejemplo, un programa tiene un alto valor productivo si en términos del número de publicaciones se cuenta con reconocimiento internacional, subestimándose las publicaciones nacionales. (Ordorica, 2004). Es decir, al considerar criterios tomados desde fuera, lo más importante ha sido: relación docencia e investigación e impacto de la última en el proceso de transmisión de conocimientos; cobertura social de los proyectos de investigación; pertinencia y adecuación de las currículas y de la planta de investigadores y reconocimiento internacional. (Ordorica, 2004). Todo enfocado a satisfacer las necesidades de la sociedad empresarial.

La manera de operar es a través de una solicitud realizada expresamente por la administración universitaria en acuerdo con la dirección del programa. El comité de área responde enviando el formato el cual conta 8 a 11 secciones que deben ser resueltas por el

director y docentes integrantes del programa. Como muestra el cuadro 10, cada comité analiza la información proporcionada realizan estancias para constatar la veracidad de la información y se entrevistan con las autoridades, los docentes y los alumnos. El resultado es la emisión de un diagnóstico en él se emiten juicios y recomendaciones, se entrega a las autoridades de los programas y de la universidad. Las recomendaciones se emiten para que se implementen acciones o se transformen prácticas que redundarán en el mejoramiento del programa evaluado y aunque poco se sabe si han impactado en la calidad, la evaluación de los CIEES tiene un peso considerable en la asignación de recursos extraordinarios.

Cuadro 10
Comite Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior.

Características	Evaluación CIEES
Rasgos generales	Carácter externo. Solicitud voluntaria de la Dirección del Programa Integral.
Objetivos	Generar información sistemática para el mejoramiento de la calidad del programa evaluado. Evaluación diagnóstica. Retroalimentar las decisiones de las IES y el gobierno.
Organismos evaluadores	Grupos Académicos Disciplinarios (" <i>pares evaluadores</i> "). Se crearon 9 para las áreas y 2 para la administración .
Metodología	Comparación con base en dos referentes: • Autoevaluación. • Marco de referencia CIEES.
Criterios de evaluación	Cumplimiento de requisitos normativos. Cumplimiento de indicadores.
Sistema de incentivos	Insumo presentado a SEP-SESIC para obtener dos tipos de recompensas: económicas y de reconocimiento público sobre la calidad de los programas (prestigio, competitividad).
Vínculo con el entorno social	Vínculo estrecho con el Estado dado que representa un instrumento de política, y una débil orientación hacia el mercado.

Fuente: Elaboración propia.

Inicialmente los parámetros fueron: cada universidad debe contar con una proporción de 35 % de investigadores con estudios de posgrado; el 7% debe pertenecer al SNI. A partir de 1994 se empe-

zarón a implementar nuevos formatos, en éstos se incluyeron líneas de análisis “*cualitativas*” a fin de disminuir el peso que presentaban los indicadores cuantitativos. Algunas de ellas son: fortalecimientos de la investigación en áreas y líneas “*prioritarias*”, instrumentación de requisitos para integrar la docencia y la investigación, instancias de gestión para vincular la investigación con el sector productivo, parámetros para evaluar la calidad de la enseñanza e incremento de la productividad en investigación y evaluación de los productos.

Considerando datos de la ANUIES, para fines de 1993 los CIEES habían evaluado 153 programas, entre 1995 y 2000 los comités sometieron a evaluación a 1,207 programas, para el 2002 se evaluaron 2,374, en 2004 se alcanzó la cifra de 2,635, durante el 2005 aumentó a 2,809 y en 2006 se alcanzó la cifra de 3,160. Han generado 4,561 dictámenes de evaluación y emitido 67,000 recomendaciones para mejorar o asegurar la calidad o funciones de los programas y las instituciones. La “*colaboración*” más activa se ha dado en las universidades de Aguascalientes, Baja California, Universidad Autónoma Metropolitana²⁹, Nuevo León, Querétaro, San Luis Potosí, Guadalajara, Puebla, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

A través de los CIEES la política de evaluación ha quedado cada vez más sólidamente ancladas al ideario neoliberal y a los tecnócratas que detenta el poder político en el país, y que están por completo abiertos a la influencia extranjera, así, aunque se pretenda pluralidad del campo universitario, no lo es, ni existe en ningún sentido, es homogéneo y homogenizante porque aunque ingresen actores de diversas clases sociales y al interior existan otros actores que impartan los conocimientos, el objetivo de los CIEES es uniformizar para que se produzca un sólo tipo de profesional, reproduciendo de ésta manera la estructura de poder vigente.

²⁹ Eduardo Ibarra consigna que la UAM ha funcionado como “laboratorio gubernamental” ya que desde su creación ha funcionado con una estructura departamental y descentralización funcional y administrativa. A mediados de los ochenta en ella se iniciaron los programas de deshomologación salarial que culminaron en el SNI y en diversas versiones de programas de estímulos, se constituyó en punto de apoyo en la operación del PROMEP y cuenta con una política de postgrados flexibles y desescolarizados. Para más información ver, (Ibarra, 2001:430)

Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL)

Considerando una recomendación de la XXV Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES el acuerdo para la creación del CENEVAL fue el 28 de abril de 1994, y desde entonces es una de las instituciones evaluadoras a la cual le otorgaron amplias facultades -hecho que no causa sorpresa cuando se conocen los nombres de sus asociados-. Desde su creación se declaró que nacía como asociación civil, por tanto, el CENEVAL es un organismo privado que busca autofinanciarse, inicialmente fue apoyada por el Estado e integrada por la asamblea de asociados fundadores, y actualmente propietarios del organismo, el ex titular de la SEP Miguel Rojas Limón y dos subsecretarios, el Dr. Francisco Barnés de Castro, ex Rector de la UNAM y el Dr. Antonio Gago Huguet, ex Secretario primero de la ANUIES después de la SESIC hoy actual director del CENEVAL; el ex Secretario general de la ANUIES, y luego director de la SESIC, Julio Rubio Oca. Participan como asesores el presidente de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), dos públicas y dos privadas, así como, los directivos de tres colegios profesionales. En otros niveles en los consejos técnicos están representantes del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), además de numerosos consultores privados y empresarios.

Su origen se encuentra relacionado con los lineamientos educativos que han sido recomendados por los OFI, en cuanto crear en el país instituciones centrales de evaluación que tuvieran a su cargo la elaboración de pruebas objetivas para medir a través de los resultados académicos la calidad de los conocimientos de los estudiantes. Por tanto, su objetivo fundamental es la venta a las instituciones educativas, públicas y privadas, de diversos servicios de evaluación, en particular exámenes de ingreso a bachillerato, licenciatura y postgrado, así como exámenes de egreso para diversas carreras.

Según declaración oficial El CENEVAL se creó con el objetivo expreso de:

...contribuir a mejorar la calidad de la educación media superior y superior mediante evaluaciones externas de los

aprendizajes logrados en cualquier etapa de los procesos educativos, de manera independiente y adicional a las funciones que en esa materia realizan las propias autoridades e instituciones educativas.... Para cumplir ésta finalidad, tiene por objetivo: diseñar, elaborar, aplicar y calificar exámenes, y otros procedimientos de evaluación educativa, con el fin de evaluar los resultados logrados por los estudiantes....³⁰

Así se intenta hacer ver claramente a la sociedad y a las universidades, -públicas y privadas-, las ventajas de estos exámenes: en el aspecto técnico resuelven la dificultad de elaborar pruebas estandarizadas que midan el razonamiento de los estudiantes; en lo académico muestran el nivel de conocimientos alcanzados por los aspirantes y en lo administrativo sirven como instrumentos que permiten la comparación de resultados entre instituciones e incluso entre regiones.

Con el apoyo de la SEP y ANUIES, el CENEVAL se encargó de elaborar tres tipos de exámenes: 1) examen nacional de ingreso de la educación media superior, EXANI-I; 2) examen nacional de ingreso a la educación superior, EXANI-II; 3) examen general para el egreso de la licenciatura, EGEL. La metodología se muestra en el cuadro 11.

Cuadro 11
Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior-

Características	Evaluación CENEVAL
Rasgos generales	• Examen de carácter individual. • Voluntario. • Evaluación de habilidades de razonamiento y conocimientos básicos.
Objetivos	• Contribuir a la evaluación y mejoramiento de la educación media y superior en México. • Medir, evaluar, analizar y difundir resultados del Sistema Educativo. • Aptitud académica y el aprendizaje de los estudiantes.
Exámenes Generales de Evaluación	• Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior EXANI –I. • Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior EXANI –II. • Examen de Ingreso al Postgrado EXANI-III. • Examen General de egreso de la Licenciatura EGEL.

³⁰ CENEVAL [en línea] <http://www.ceneval.edu:mx/2nivel/1quecen/quecen.html>

Características	Evaluación CENEVAL
Metodología	• Diseñar, elaborar, aplicar y calificar exámenes a fin de evaluar resultados académicos y habilidades de los estudiantes. • Proponer y poner en práctica perfiles e indicadores de desempeño estudiantil y académico. • Examen de opción múltiple.
Criterios de evaluación	• Entre 128 a 400 reactivos a resolverse en 3 horas. • Se evalúa habilidad verbal, matemática, español, historia, física, geografía, civismo, química, biología e inglés.
Sistema de incentivos	• Aplica para aceptación a Bachillerato, Licenciatura y Posgrado. • Selección de institución de ingreso.
Vínculo con el entorno social	• Vínculo estrecho entre estudiantes, familia y universidad.

Fuente: Elaboración propia.

¿Cómo se han plasmado los lineamientos neoliberales en los exámenes? El primero tiene la finalidad de racionalizar la entrada de la población estudiantil de la educación básica a la media superior sobre todo para el Distrito Federal y el área metropolitana. Con el segundo, en los hechos se ha frenado lo que para los dirigentes de la política educativa representaba una problemática, el pase automático a las licenciaturas que ejercían los estudiantes -en particular la de medicina-, en otras palabras han logrado excluir a los estudiantes con bajos rendimientos académicos y por otra, la negación de espacios específicos para alumnos provenientes de otras universidades que para ingresar deben demostrar que pueden ser de calidad y competitivos. Con el tercero, se pretende demostrar la eficacia y pertinencia de los conocimientos impartidos durante la formación de los estudiantes pudiendo con ello beneficiar tanto a “empleadores” como a “empresas” Y demostrar la obsolescencia de algunos programas.

Es decir, mientras que por un lado se descentraliza en lo financiero, por el otro, se refuerza y centraliza el conocimiento socialmente útil y experto.

En la medida en que el sistema educativo distribuye sus oportunidades de ingreso con base en una sola prueba de conocimiento, tiende inevitablemente a reproducir las desigualdades sociales de la educación, y a impulsar el establecimiento de ritmos, formas y métodos de enseñanza con la finalidad de hacer compatibles los conocimientos transmitidos con los contenidos de los exámenes, como

afirma Latapí:

...Casi todas las pruebas que se aplican, las del CENEVAL inclusive, son de opción múltiple, con objeto de simplificar su calificación y procesamiento; se invoca en su favor la objetividad y la posibilidad de lograr exámenes balanceados y adecuadamente graduados. Pese a éstas ventajas, sería importante que los educadores revaloraran otras maneras de evaluar la educación, más acordes con concepciones cualitativas de un desarrollo humano integral.... (Lapatí, 1996:153-154)

En la lógica de la teoría mercantilista con éste tipo de evaluaciones se llega a conocer la relación universidad/familia/hijo pues con ella bajo una serie de datos se mide y controla un resultado final, independientemente de otras relaciones sociales que rodean el proceso educativo. Este tipo de medición —que no evaluación— al no aprobarse facilita que las culpas, de existir, sean en su caso de la familia, o del hijo que se encuentra desmotivado, o carente de conocimientos, recortándose el poder de intervención del alumno y la familia sobre su propio proceso educativo, ello fortalece más el control estatal reforzándose el poder central experto y por tanto excluyente. Objetivamente no es de extrañar que en un examen aplicado a estudiantes con menos recursos económicos obtengan calificaciones más bajas, simplemente por que el capital cultural y económico con que cuentan para apoyar su educación son también menores.

Se podría pensar que el CENEVAL es solamente un instituto de evaluación para estudiantes, sin embargo, bajo el discurso democrático, equitativo y de calidad, se oculta la intención de eliminar total o parcialmente la libertad de cátedra y la autonomía universitaria, en otras palabras, la libertad de las instituciones y de sus agentes para enseñar lo que a su juicio consideran relevante según su filosofía educativa y concepción de hombre, ya que los planes de estudio, los programas, en suma la currícula se delineará considerando la visión y necesidades de las corporaciones nacionales y transnacionales y en función de lo que el CENEVAL califique. Aboites lo ha señalado, considerando las declaraciones del entonces Secretario de Educación Tamez Guerra quien expreso lo siguiente “... *ante la queja de los empresarios —señalaba hace unos días el titular de la SEP— se están reformando los planes y programas de estudio de las escuelas e instituciones*

tecnológicas...”. (Aboites;2001:41)

La presencia de agentes involucrados en la dirección del CENEVAL no compensa la pérdida de autonomía, más bien la legítima, porque se acepta negociar por fuera de la universidad cual debe ser el perfil de las distintas carreras y los criterios de evaluación, dejando de lado el perfil profesional que requiere la región o el país,

Por otro lado, la aplicación de los exámenes nacionales como único medio para calificar la capacidad del alumno y por extensión de los planes y programas de estudio, de los docentes y de las universidades, dejan ver que la política favorece la homogeneización de conocimientos y de contenidos, porque la existencia de un examen único para cada carrera profesional implica una definición única de lo que deben conocer y lo que se debe enseñar nacionalmente. Aunque ingresen/egresen estudiantes de diferente clase social, el objetivo es producir un sólo tipo de profesionistas.

Con todo esto, el estado sensibiliza a la sociedad para qué se llegue a considerar como algo natural la conducción de la educación, bajo la dirección de los intereses privados nacionales e internacionales, dando por hecho que los docentes/investigadores modificarán, los contenidos, sus formas y métodos de enseñanza con la finalidad de homogeneizar la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento con los lineamientos de los exámenes que presentarían los alumnos.

Los directivos del CENEVAL declararon que el organismo es una asociación civil de carácter privado autofinanciable, por lo tanto, cobra por los servicios prestados, sin embargo, es un organismo privado muy peculiar, es subsidiado por la ANUIES con el 20% de su presupuesto, tiene en sus manos prácticamente todos los contratos de evaluación de las universidades que alquilan sus servicios, por si fuera poco, va difundiendo por el campo educativo la filosofía neoliberal que es delineada a través de los exámenes desde el ámbito privado al darse en subcontratación a una entidad privada una actividad que pertenece a la educación pública. Pero además el CENEVAL, por su carácter privado queda fuera de cualquier escrutinio público y/o reglamentación de sus funciones, sus exámenes son el dispositivo con el cual se decide el futuro académico de miles de estudiantes. De esta manera, la evaluación se define como del ámbito privado y no del público..

Según investigaciones realizadas por Aboites el CENEVAL lleva evaluadas más de doce millones de personas, el 12 % de la

población mexicana, esto le ha significado ingresos estimados en 3 mil millones de pesos (300 millones de dólares). Sólo en la Ciudad de México, el CENEVAL percibe entre 30 y 40 millones de pesos (3-4 millones de dólares) por la evaluación de los 250 mil jóvenes que cada año buscan, muchos de ellos sin éxito, ingresar a la educación media superior (Aboites; 2004). Pero además, al convertir en obligatorios los exámenes para quienes tienen posibilidad de ingresar y para quienes egresan se contribuye, desde la SEP-SESIC a crear un enorme mercado cautivo de estudiantes.

La supuesta modernidad del libre mercado entrelaza las más viejas prácticas de influencias y corporativismo mexicanos y el poder hegemónico que maneja la educación en el país sigue manteniéndose por medio de la imposición absoluta de un determinado tipo de conocimientos (Aboites; 2004), aquellos que los OFI determinen como necesarios para un país que aún no produce ciencia ni tecnología, y que por tanto sólo requiere de reproducir el conocimiento.

El Programa de Estímulos al Desempeño Académico

En el marco de la presentación del Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica,³¹ el subprograma de becas al desempeño fue anunciado por el presidente Salinas de Gortari en febrero de 1990, inicialmente se presentó como una política de apoyo a las actividades del sector. En ese entonces el presidente expresó:

Se instituyen las Becas al Desempeño Académico, para recompensar permanencia, calidad y dedicación de tiempo completo de los profesores de las instituciones de educación superior del país, con claros criterios de reconocimiento a la vocación magisterial y a la investigación. (La Jornada, 1990).

De entrada se especificó que los incentivos no serían para todos: se otorgarían en función de una evaluación del desempeño, productividad y permanencia, comprendería sólo a los docentes/investigadores

³¹ El Plan de Modernización Educativa se había publicado en noviembre de 1989. El programa de becas fue puesto en marcha en abril de 1990, por el entonces director general Antonio Gago, mismo que pasaría a ocupar la dirección del CENEVAL.

de tiempo completo con tres años de antigüedad en alguna de las universidades.

Con anterioridad, desde la dirección de la SESIC se había iniciado la fase discursiva de asociar el salario de los docentes a la existencia de becas que premiarían su desempeño y productividad. Desde su inicio, el programa fue apartado de las formas usuales para otorgar financiamiento a las universidades, hasta ese momento el trabajo académico individual no era evaluado y no existían salvo el SNI recompensas adicionales.

Al anunciar que las becas serían sólo para profesores de tiempo completo, con una antigüedad de tres años en la universidad y la compensación estaría en relación proporcional con los resultados que el docente obtuviera, dio inicio una política de diferenciación del trabajo académico individual y una clara manifestación del control poder que puede ejercer el estado.

Según la normatividad de la SEP, la SESIC está facultada para elaborar políticas educativas, por eso no extraño que fuese en éste espacio donde se formularon los primeros lineamientos y luego se los comunicaran a los rectores para que internamente se encargaran de diseñar mecanismos de apoyo para su instrumentación.

Pese a que existe gran diversidad cultural, académica y política, al interior de las universidades, la SESIC diseñó un sólo instrumento de evaluación del desempeño académico y se distribuyó en las universidades acordándose que lo más pertinente era su puesta en marcha según los criterios de cada institución.³² Pero la estructura administrativa de la SESIC ha establecido hasta la fecha, los criterios, entrega y la administración de los recursos financieros que son la base de sustentación del programa.

La política se puso en marcha sin apenas consultar formal o informalmente a los actores implicados. Es decir, los que menos conocían la existencia del programa de estímulos eran los docentes. ¿Por qué empezó a aplicarse sin consultarlos? Desde que se anunció en 1988, los directivos de la SESIC habían declarado que dicho pro-

³² Sin embargo, el programa se había puesto en marcha anteriormente en la UAM y muchas universidades recurrieron al manejo de ese instrumento, posteriormente fue necesario registrarlo ante la SHyCP, al reelaborarlo algunas universidades consideraron los indicadores del SNI y los propuestos por la CEPAL. Finalmente todos los formatos son muy semejantes y la variación se relaciona con la forma de ponderar internamente los documentos evaluados.

grama era independiente de los “*Contratos colectivos y los tabuladores regionales*”, (Gago, 1988: 19) por tanto, al dar a conocer los lineamientos para su ejecución a nivel de las universidades, se aclaró que era exclusivamente académico y se debía separar de la política salarial y de todas las negociaciones de carácter gremial, con esta acción se coharto el poder de negociación sindical y al sindicalismo mismo.

Fue presentado por Antonio Gago y Víctor Arredondo ambos funcionarios de la SESIC en marzo de 1992 en la Quinta Reunión extraordinaria de la ANUIES celebrada en Colima, en ese entonces se anunció que:

...se iniciará en mayo con un presupuesto de 150 mil millones y beneficiará a 30% de los profesores. Los recursos son exclusivos para el programa. Cada Universidad establecerá un procedimiento. Los criterios generales del programa son los siguientes: 1) Los beneficios son adicionales al salario; 2) sólo para profesores de Tiempo Completo; 3) los criterios privilegiarán la permanencia, dedicación y la calidad de los profesores; 4) se tomará en cuenta la trayectoria docente; 5) abrir en el futuro una categoría superior a la de Titular C; y 6) establecer parámetros para evaluar los aspectos cualitativos.

Asimismo, precisaron que:

Se formará una comisión que evaluará cuatro factores de trayectoria docente: a) Dedicación y calidad en la formación y actualización disciplinaria y pedagógica; b) la calidad en la productividad; c) dedicación y calidad en el desempeño de actividades docentes; y d) dedicación y calidad en la realización de otras tareas. (La Jornada, 29/03/1992).

Con éstas acotaciones las relaciones de poder quedarán manifiestas, el programa de estímulos representaba no sólo un dispositivo del estado para conducir y controlar a distancia las actividades de los docentes al limitar la capacidad de los sindicatos para enfrentar o generar un movimiento en la defensa de sus agremiados, se pusieron de manifiesto las relaciones desiguales en el ejercicio del poder.

En efecto, los resultados del programa de estímulos se encuentran asociados a la asignación de ingresos personales complemen-

tarios, y aunque no se ha mencionado que su objetivo era la deshomologación de los ingresos bajo una supuesta mejora de la productividad y calidad del desempeño individual. Con ésta evaluación se ha logrado un impacto directo de carácter principalmente económico, estableciéndose como norma la competencia entre los docentes. Aunque en principio hubo resistencia ante tal imposición, el deterioro salarial –que ha sido enorme– forzó a los académicos a su aceptación. Por su parte, el gobierno y las administraciones universitarias justificaron tal imposición argumentando que se contribuía a elevar la calidad de la educación, aunque considerando los indicadores que se muestran en el cuadro 12 el docente pasa a ser capacitador para el trabajo marcado por la mercantilización del proceso educativo.

Cuadro 12
Características Generales del Programa de Estímulos al desempeño académico.

Lineamientos generales administración gubernamentales		Lineamientos administración en las universidades
Objetivos	Recompensar permanencia, calidad y dedicación de tiempo completo.	Estimular la superación; fomentar el vínculo docencia -investigación; elevar la productividad y calidad; estimular la participación; y propiciar la permanencia.
Vigencia	Anual.	Anual.
Beneficiarios	• Profesores de educación superior. • De carrera de tiempo completo. • Antigüedad mínima de 3 años.	• Profesores de educación superior y media superior. • De carrera de tiempo completo. • Antigüedad mínima de 1 año.
Factores Ponderados de Evaluación	• 20% Antigüedad. • 60% Productividad y calidad del desempeño en la institución, formación y escolaridad. • 20% Dedicación.	• 20% permanencia. • 60% calidad Aportación dentro de la institución a labores docentes y deformación de recursos humanos. • 20% Dedicación.
Forma de evaluación	• Deberá basarse en el juicio de las autoridades académicas con la participación de organismos colegiados afines.	• La evaluación esta a cargo del Consejo Técnico de la unidad, y del comité o comisiones de evaluación por área, designado por la administración rectoral. O bien, por la Comisión Institucional.

Lineamientos generales administración gubernamentales		Lineamientos administración en las universidades
Montos de beca según el puntaje alcanzado	• Un salario mínimo mensual. • Hasta nueve salarios mínimos.	• Un salario mínimo mensual. • Hasta catorce salarios mínimos.
Recurso para operación del programa	• El gobierno federal otorga recurso equivalentes a 1.5 salarios mínimos multiplicados por el 30% del total de personas en condiciones de solicitar su ingreso al programa.	• El gobierno federal otorga recursos equivalentes a 1.5 salarios mínimos multiplicados por el 30% del total de docentes de tiempo completo.

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera se jerarquizó no sólo el salario de los académicos además, se les subordinó al poder de manera temporal, pues se ha redundado en evaluar el expediente que cada año integra como producto del trabajo realizado, lo que permite a una comisión designada para tal efecto determinar de manera cuantitativa y no cualitativa el nivel de productividad alcanzado por un porcentaje mínimo de la planta docente de una universidad, y establecer el monto económico que le corresponde como remuneración extraordinaria por su desempeño.

Este modelo de evaluación ligado a la productividad individual, traducido a indicadores cuantitativos lo que finalmente expresa es una baja, media o alta retribución económica para quienes son evaluados favorablemente, conformándose así un nuevo elemento de prestigio o desprestigio académico; en ésta lógica el docente pierde su identidad, porque en palabras de Díaz Barriga; al interior de las universidades ya no se nos pregunta ¿cómo te llamas?, o, ¿cómo te encuentras?, sino “¿qué nivel tienes?”, y ante la incredulidad que las evaluaciones generan “¿en qué nivel te pusieron?” (Díaz, B. 2004)

El programa de estímulos supedita “rendimiento académico con el económico” desarrollando un gran descontento entre los docentes, ya que al vincularla con los resultados y no con los procesos, tiende a desvirtuar la enseñanza. Y lejos de ser realmente un estímulo a la productividad y/o a la calidad del proceso educativo o la investigación, tiende a convertirse en un pago de “trabajo a destajo”. Generándose un pensamiento de simulación y competencia pues la obtención de un grado, o de un “papel” que signifique puntos los

hará o no merecedores de continuar en el programa el siguiente año y ser beneficiados con un estímulo monetario que será asignado de acuerdo a la categoría en la que nuevamente serán catalogados y controlados socialmente. (Canales; 2001).

Con ésta evaluación la calidad del proceso educativo queda en entredicho, pues sólo se mide la productividad del trabajo de los docentes cuantificando los documentos entregados, al considerárseles como objetos se inhibe el mecanismo de inducción de la calidad, pues el proceso de retroalimentación que debía impactar en el ámbito pedagógico de la enseñanza, que por su naturaleza debía darse de manera colectiva y horizontal desaparece.

El modelo con el que se califica la práctica del docente a lo largo de un año, tiene un problema objetivo, la docencia es una actividad que produce bienes simbólicos de carácter cualitativo que no se materializan en un producto inmediato. Al situarse en el campo de lo simbólico: la formación de un sujeto social, no tiene resultados concretos. No obstante, éste programa mediante la administración y entrega de documentos le ha servido al estado para construir un nuevo *habitus* y reproducir así la estructura de la colonialidad del saber.

Con este nuevo *habitus*, un docente que haya calificado en el más alto nivel puede perderlo en el año siguiente, sí no produce el número de artículos requeridos para permanecer, por estar ejerciendo la docencia o preparando un libro importante. Ésta forma de evaluar, más que elevar la calidad del proceso educativo ha significado un retroceso, pues el trabajo sustantivo se va dejando de lado, se ha observado que ahora el objetivo primordial algunos docentes que reciben estímulos, es ocupar su tiempo en trabajos/prácticas que demuestren vía el acopio de documentos, la productividad y eficiencia individual. Ésta situación, ha conducido al académico a desarrollar el puntitis o la lucha por los pilones.

Además se han provocado cambios en el imaginario social, y académico ya que la evaluación discrecional e individual de docentes de una misma disciplina, conlleva más al individualismo y a la pérdida del interés por la asociación inter o transdisciplinaria. Puede decirse que bajo la imposición de las evaluaciones, el ejercicio del poder académico se ha hecho presente, dado que los reactivos ideados o los ítems con los cuales se mide la “productividad” de los docentes son conductistas, sistémicos y productivistas y segregan la enseñanza y la investigación de calidad. Sin embargo, socialmente el académico

cobra prestigio inusitado.

Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)

Con el Programa Nacional de Educación 2001-2006 la forma como se había venido conduciendo la política educativa se profundizó a través del PIFI. En efecto el PIFI integra cinco bolsas para repartirse entre cinco programas: el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES); el Programa de Mejora del Profesorado (PROMEP); el Programa Académico de Desarrollo Universitario (PROADU); el Fondo de Aportaciones Múltiples y Equipamiento (FAM) y el Fondo de Inversión para las Universidades Públicas (FIUPEA).

Según sus ideólogos el PIFI representa un nuevo programa de planeación estratégica de las universidades, con su puesta en marcha se anunció la promoción y la superación del profesorado, de los cuerpos académicos y el aseguramiento de la calidad en la educación superior del país. Su objetivo primordial es: *“fortalecer a las instituciones públicas de educación superior para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional”*. Dentro de las líneas de acción para alcanzar este propósito se encuentra la promoción de todos los programas que conforman el PIFI.

Para ser elaborado el PIFI requiere de una buena ramificación de documentos de planeación, en cada universidad la presentación oficial del PIFI fue realizada por él entonces secretario de la SESIC, quién después de mostrar a las autoridades incluyendo los directores de las DES sus bondades, habló de la forma de elaborarlo, considerando para tal fin la existencia de un marco teórico, obviamente de carácter neoliberal, una metodología y criterios por los que se rige, además se quedaba a trabajar con los responsables de re-organizar a la universidad. El manual para el llenado del modelo es resultado del pensamiento de unas pocas personas y por tanto se encuentra a la mano en la red, o en documentos y grabaciones que quedan en las oficinas de planeación de las universidades. En realidad las instrucciones para el llenado del formato sólo requieren de las autoridades o de qué, quienes lo elaboren lleven a cabo sus instrucciones al pie de la letra, tras lo cual lograrán el consenso necesario y la voluntad requerida de los académicos para cumplir un plan determinado para superar las *“brechas de calidad”*.

El modelo PIFI evita el concepto de diagnóstico y lo sustituye

ye por el de “*autoevaluación*” en palabras de sus promotores:

La metodología parte de la auto-evaluación académica institucional. En el PIFI-3 (...) hay que actualizar el PIFI 2 con la autoevaluación de cada DES (...) El insu-
mo más importante es la información básica, la mayor
información posible (...) la DES diseña sus políticas,
que son sustento de proyectos del PRODES, y surgen
al identificar elementos eficaces que hay que fortalecer
para mejorar procesos (...) profundizar seleccionando
temas base de una autoevaluación que permita ver los
avances en el cumplimiento del PDI, recordando que
el PIFI es parte del PDI(...) las estrategias para fortale-
cer la planeación son: integración de DES de calidad,
los programas de tutorías, los resultados de proyectos
financiados, el seguimiento de egresados, la infor-
mación de los empleadores (...) La autoevaluación se
basa en las principales fortalezas y problemas de las
DES (...) No hay que solamente atender las deficien-
cias. Hay que ver que algunas cosas se hacen bien, no
todo está mal. Hay que proteger los que se hace bien,
los avances institucionales (...) La metodología de la
autoevaluación es simple: el análisis de la capacidad
depende de las fortalezas de la planta académica, de
su capacidad de organización, desarrollo y consolida-
ción (...) el PRODES no puede divagar. Puede tener
debilidades pero debe tener potencial... (Rubio Oca,
en Porter; 2004).

La autoevaluación que promueve la SESIC sigue siendo un diag-
nóstico que quiere ser participativo y termina no siendo ni inves-
tigación ni apreciación situacional. Matus (1996) afirma: “*es la
explicación coherente de nadie porque no representa a nadie*”. En la
planificación del PIFI, teóricamente se parte de la contextualiza-
ción, a través de ésta metodología las universidades se subdividen
por sectores y elaboran programas con lo que se puedan ir cerran-
do las “brechas de calidad”, los docentes de las DES deben gestio-
nar recursos para lograrlo. La contextualización busca la maximiza-
ción, y a ello responde la subdivisión. Desde la cúspide del poder
—unidad de planeación— se armonizan las partes para la lograr la
eficacia. Sin embargo, en la medida en que subdivide hace imposi-
ble la participación académica. La concepción de planificación

planteada en el PIFI promueve procesos repetitivos a costa de los creativos, los primeros son objeto de una planificación normativa y determinada que busca el control del campo, los segundos obligan a una planificación, donde domina la relación iniciativa/respuesta que genera el juicio estratégico y la acción interactiva (Matus, 1991).

Contextualizar en el sentido del PIFI es armonizar o alinear-se a la autoridad vigente, buscando la maximización de resultados, donde lo óptimo, en lo inmediato, puede constituir un logro nimio en la continuidad del desarrollo de la institución, un horizonte de tiempo continuo cambia los criterios de eficacia, por ejemplo:

Una vez que se tienen los productos del plan hay que preguntarse: ¿son consistentes entre ellos?, ¿satisfacen a la administración central? (...) Si alguna “norma” no está coadyuvando, si algún proceso que no ayuda a mejorar, no fue identificado en el PROGES, la DES no puede, por sí misma, superar este obstáculo. Es necesario resolverlo centralmente (...) Cada DES será sujeto a un ejercicio de consistencia con el PDI, si no es el caso, hay que regresar (...) Para cerrar el círculo de la planeación es necesario que la DES vea el equipo de la rectoría para que el plan sea constatable. También puede ser que vean algo que la rectoría no vio y, de esa manera, retroalimentar (...) Al definir la gestión de una DES hay que preguntarse ¿Qué permitirá rectoría? El PRODES, debe satisfacer a la rectoría, debe ser consistente con la auto-evaluación de la planeación. No se incorpora un PRODES que no deje satisfecha a la administración central (...) Para los evaluadores, en un buen PRODES debe existir armonía (...) Si el rector no está de acuerdo, se profundizarán las brechas de calidad (...) El PRODES se evalúa en el ámbito del PIFI (...) No queremos una planeación dispersa. (Rubio Oca, en Porter 2004).

La centralización de la planeación de la educación superior con el PIFI se ha exacerbado, pero para la SESIC representó el mecanismo que le ayudó a fortalecer su autoridad sobre las universidades, además, la ANUIES legitimó las políticas reforzando la institucionalidad de la SESIC ante la SEP.

¿Qué son en realidad los PIFIS?

Teóricamente la planificación que presenta al PIFI pertenece al campo del determinismo positivista que es pobre y de escaso rigor científico, éste se oculta bajo la serie de cuadros, listados, estadísticas y gráficas que estructuran el PIFI, aunque hoy las presentaciones del mismo estén animadas por los modernos sistemas de cómputo. El modelo nació en la econometría de los sesenta, por tanto se restringe a lo económico, limita lo social e ignora lo académico. Se trata de un cálculo determinista centralizado en pocas personas que no estudian la viabilidad del plan, que ignoran las condiciones y limitaciones reales de las universidades, de sus DES, y de sus académicos, y sólo llenan de manera artificial los requisitos impuestos, sin considerar la existencia de una fundamentación sensibl informado y/o notificando a la comunidad universitaria sobre su elaboración.

Recomendaciones externas del PIFI

En la elaboración del PIFI son muy importantes las recomendaciones externas, una secuela inscrita en las mentalidades burocráticas, que proviene de los OFI:

Como afirma Porter (2004), después de la información básica producida internamente, los insumos más importantes para elaborar el PIFI son las recomendaciones externas, por su presunta independencia de criterio: SESIC dice qué hacer, CIEES también, los organismos acreditadores agregan sus sugerencias. Un conglomerado burocrático de personajes dedicdos a evaluar y recomendar que reducen aún más los escuálidos presupuestos universitarios, lo que también significa para los académicos o directores de programas aca perder meses en todas esas evaluaciones. Son diversas las fuentes externas que se deben considerar, incluyendo el Plan de Desarrollo Estatal, o del Gobierno de Estados colindantes (...) Insumos como el resultado de la aplicación del examen general de egreso de licenciatura hecho por el CENEVAL.

Aunque el discurso hace hincapié en que la universidad tome en cuenta planes y programas elaborados en el contexto local y regional, también incluye la obligación de considerar las recomendaciones

de instancias externas a la universidad: ANUIES, UNESCO y OFI. En la medida en que la composición de fuerzas y los centros de decisión quedan fuera todos los agentes dejan de trabajar para la universidad misma y empiezan a trabajar para las nuevas instancias ejecutivas: las comisiones dictaminadoras internas y externas, cediendo no sólo la dirección de la currícula, además, su propio poder de decisión en cuestiones que anteriormente sólo a ellos competía.

Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEP)

Este programa tiene como antecedente el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA), el cual estuvo en funciones desde 1994 hasta 1997, año en que fue sustituido por el PROMEP. En conjunto ambos programas tienen como propósito contribuir a elevar la calidad de la educación en México considerando como aspectos primordiales: la superación académica del profesorado y el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos. Ambos importantes porque en el modelo educativo neoliberal, los indicadores cuantitativos marcan que los aspectos que debe priorizarse para alcanzar la calidad es la formación y actualización del personal académico, porque la calidad se mide en el número de docentes que realicen estudios de postgrado (especialización, maestría y doctorado).

SUPERA nació de un acuerdo emanado de la SEP vía la SESIC y la ANUIES, en la XXIV Reunión Ordinaria efectuada en Veracruz en 1991, asamblea en la que se presentaron sus bases generales.³³ Retomado nuevamente en 1992 el documento fue discutido, modificado y enriquecido finalmente aprobado en la XXV Sesión Ordinaria de la Asamblea General en 1993, aunque inicialmente éste programa surgió de las propuestas de los rectores de las universidades y se diseñó de acuerdo a las necesidades de las mismas, bajo la dirección de la CONPES se convirtió en un instrumento de la política de educación superior.

³³ El antecedente de SUPERA no como política, sino como programa se encuentra desde 1972 en el Programa Nacional de Formación de Profesores, posteriormente en 1986 en el Proyecto Nacional de Formación del Personal Académico como uno de los proyectos del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES).

En la presentación del Plan de Desarrollo 1995-2000, se manifestó la intención de crear un:

“sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo. (SEP, 1996).

En particular para la Educación Media Superior y Superior el profesorado tiene importancia sustancial como sustento del esfuerzo educativo, proponiéndose la creación del Sistema Nacional de Formación de Personal Docente, para tal efecto se constituyó un grupo de trabajo con representación de la ANUIES, el CONACYT y la SE-SIC, el cual elaboró las bases del PROMEP y a fines de 1996 se puso en funcionamiento. La cobertura del programa federal comprendía hasta ese momento a 76 universidades públicas de educación.

El primer PROMEP incluyó la posibilidad de apoyar a las IES tanto para infraestructura como para el desarrollo de docentes, pero para 1998 se definió que FOMES apoyaba la infraestructura y PROMEP los programas de formación de docentes. A diferencia de SUPERA fue impulsado como programa estratégico creado con el propósito de lograr la superación, formación, dedicación y desempeño de los docentes/investigadores y de los cuerpos académicos para consolidar la calidad de la educación superior, fue dirigido a los profesores de tiempo completo preferentemente adscritos a cada una de las IES participantes en el PROMEP reforzando su vocación en el marco del PIFI.

Los beneficios que PROMEP otorga a los profesores de tiempo completo son: becas para estudios de postgrado de alta calidad (doctorados y maestrías especiales y/o convencionales); redacción de tesis de doctorado y de maestría; apoyo de implementos básicos individuales para el trabajo académico a profesores con perfil deseable; apoyo para la integración de Redes Temáticas de Colaboración de Cuerpos Académicos; gastos de publicación y becas Post-Doctorales. El reconocimiento del docente como Perfil Deseable le otorga una cantidad de 30,000 pesos con maestría y 40,000 pesos con doctorado, recursos que se utilizarán en equipamiento u otras necesidades que eleven su la calidad como profesional de la educación.

Para entrar al PROMEP los docentes investigadores some-

ten a evaluación su trabajo frente a grupo, su práctica académica, su labor como gestor presentando documentos que avalen su gestión individual o colectiva, la generación de nuevos conocimientos con sus investigaciones en curso, así como la comprobación de que realiza actividades de tutoría y asesorías. Además, regularmente debe de participar en la evaluación para demostrar la factibilidad y pertinencia de los planes y programas de estudio demostrando que la carrera y/o licenciatura donde se desempeña como docente tenga vinculación con el mercado laboral, pues éste constituye ahora el punto de partida del concepto de universidad pública. En suma como se muestra en el cuadro 13 el PROMEP busca fomentar entre los docentes/investigadores un perfil que la SESIC considera adecuado y que combina, además una serie de actividades académicas: docencia, tutoría, investigación y gestión institucional

Cuadro 13
Programa de Mejoramiento Profesional

Características	FOMES – SUPERA -PROMEP
Rasgos generales	Promoción de: • Procesos de cambio y transformación en las Universidades. • Continuidad de la Planeación Institucional a la Planeación Estratégica. • Consolidación de estrategias de desarrollo institucional.
Objetivos	• Transformación del Ethos académico • Actualización curricular y mejoramiento de la calidad en la formación de profesionales. • Formación y actualización de docentes e investigadores. • Inducir, diseñar y apoyar la formación docente y de investigación. • Revisión y readecuación de la oferta educativa. • Definición de una identidad institucional en materia de investigación y de postgrado. • Actualización de la infraestructura académica. • Reordenación de la administración y de la normatividad. • Sistema institucional de información. • Diversificación de las fuentes de financiamiento. • Impulso a la participación de los sectores social y productivo.
Organismos evaluadores	• Equipos de evaluación externos formados por Personal Académico propuestos por los rectores. • Comités de evaluación externos, integrados desde la SESIC-ANUIES.

Características	FOMES – SUPERA -PROMEP
Metodología	• Elaboración de autoevaluaciones. • Elaboración de diagnósticos. • Elaboración de PIFOP. • Elaboración de PIFIS.
Criterios de evaluación	• Concurso por evaluación de proyectos institucionales. • Dictaminación final de fondos a cargo de la SESIC.
Sistema de incentivos	• Recursos extraordinarios administrados por la ANUIES. • Recursos adicionales administrados por SEP-SESI/Universidades.
Vínculo con el entorno social	• Vínculo con la SEP-SESI/Administración Universitaria. • Administración Universitaria y Direcciones de las DES. • Docentes/Investigadores y estudiantes en las diversos DES.

Fuente: Elaboración propia.

Con el PROMEP, se ha disminuido el poder de decisión, o participación tradicional que poseían anteriormente los docentes, incluso la disminución del poder se sigue acotando, desde el modelo mismo, por ejemplo, la aprobación misma para ser perfil PROMEP, no está determinado por reglamentos, normativa o indicadores generados por consenso interno entre la planta académica, sino que también ha sido planeado desde fuera, desde una instancia externa a la propia universidad -la SESIC-. De esta manera las formas de trabajo colegiadas tradicionales, han sido desplazadas, subordinadas y reorganizadas en función de los proyectos educativos neoliberales, ya decididos de antemano por los altos ejecutivo/directivos o famosos expertos, por así convenir a los intereses imperiales.

Cuerpos académicos

Definición oficial: Un cuerpo académico es un conjunto de docentes/investigadores -mínimo tres- que comparten una o más líneas afines de investigación y/o estudio, cuyo objetivo y meta es la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos (LGAC)³⁴ en temas

³⁴ Una Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) se define como el conjunto de estudios o proyectos de investigación secuenciales o simultáneos, orientados a resolver una problemática específica de una o más áreas del conocimiento.

disciplinares o multidisciplinares, además de que su alto grado de especialización permite que los docentes/investigadores ejerzan la docencia para lograr una educación de buena calidad.

Por su estructura y desarrollo los cuerpos académicos están subdivididos en: cuerpos académicos en formación (CAEF); cuerpos académicos en consolidación (CAEC); y cuerpos académicos consolidados (CAC). Sus integrantes emprenden acciones para alcanzar el perfil deseable,³⁵ definen y demarcan sus líneas de investigación o aplicación del conocimiento, compiten por mayor experiencia en docencia y formación de recursos humanos, despliegan una intensa actividad académica manifestada en participación en congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, se integran a redes de intercambio académico en el país o el extranjero, así como a organismos e instituciones nacionales y del extranjero.

Se busca que los docentes investigadores de tiempo completo de las IES tengan una constante actividad académica, que desarrollen y apliquen sus conocimientos o generen nuevos en los campos y disciplinas en los que se encuentren involucrados. Por tanto PROMEP califica las distintas actividades de los profesores como proyectos de investigación, planificación de proyectos; preparación, redacción y planificación de informes y artículos; proyectos de síntesis de conocimiento, redacción y publicación de libros y artículos resultantes, así como sus exposiciones o presentaciones consecuentes; impartir conferencias y seminarios sobre LGAC o bien sobre temas afines; que tengan una participación activa en reuniones científicas, artísticas, técnicas o con usuarios

También se considera como parte sustancial la gestión académica de los docentes, a través de la gestión contribuyen a delinear decisiones colegiadas o académicas y perfilar de esa manera a las universidades hacia el mercado, las acciones deben partir en forma conjunta de organizaciones colegiadas cuya identidad las dé el desarrollo de líneas de conocimiento afines, la participación en cuerpos colegiados formales como consejos, comisiones dictaminadoras; comisiones de diseño, evaluación y operación de programas educativos y planes de estudio; comisiones para la evaluación de proyectos

³⁵ Se refiere al profesor universitario que posee un nivel de habilitación superior al de los programas educativos que imparte y preferentemente el doctorado, y que además realiza de forma equilibrada actividades de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, tutorías y gestión académica.

de investigación, vinculación o difusión, de igual manera apoyar la dirección, coordinación y supervisión de programas educativos, de investigación, de vinculación o difusión.

Existen también las Redes Temáticas de Colaboración de Cuerpos Académicos, que son los CA que se vinculan en torno a algún tema específico o que potencian una investigación y ofrecen resultados científicos o tecnológicos aplicables preferentemente en la resolución de una problemática social o en las empresas de la región. Deben ser compuestos por tres CA, donde al menos dos de ellos son del IES adscritas al PROMEP y el tercero sea un CAC. A través de éstas redes se debe rentabilizar los recursos humanos existentes, vía la promoción y la participación de los CA de las universidades públicas en el desarrollo científico y tecnológico, lo que se logrará fortaleciendo el desarrollo de las capacidades identificadas, la consolidación de iniciativas de colaboración, e intercambio académico y el fomento de la movilidad del personal de investigación en particular con las empresas.

¿Cuál ha sido el nivel de participación de los cuerpos académicos?, ¿Derivado de la fortaleza del CA tienen los docentes/investigadores mayor sentido de pertenencia e identidad a la universidad/unidad donde laboran o por el contrario se someten a procesos ajenos en sus mecanismos y en su realidad cotidiana fundamental?

Al igual que con el PROMEP, o más bien, por ser parte constituyente del mismo, el poder de los cuerpos académicos también se encuentra acotado, ya que, la decisión de otorgar una plaza que permita fortalecer el cuerpo académico, no depende del cuerpo mismo, ni de la rectoría, ni del sindicato de maestros, sino de que el candidato cumpla con el perfil PROMEP, requisito que también ha sido planteado desde una instancia externa a la propia universidad. En lo interno, las formas colegiadas tradicionales se han visto, desplazadas, o bien, se subordinan y reorganizan en función de los proyectos institucionales que ya han sido decididos de antemano por las autoridades gubernamentales, para así, convenir al financiamiento de la misma universidad. (Galaz/Viloria, 2004).

Siendo un proyecto más dentro del PIFI, la SESIC lo plantea así:

No nos conformamos con número (...) pero tampoco hay que acreditar cuanto proceso haya (...) Es necesario

revisar las metas-compromiso por medio de indicadores, que son elementos de articulación relativos a la consistencia. Si hablamos de cuerpos académicos que se consolidarán, no bastan los números, necesitamos el nombre del cuerpo académico, cómo ésta conformado, qué debe fortalecerse en ellos. Lo mismo con los programas cuales se incorporan nuevos enfoques, agruparlos del nivel 3 al 1, identificar los que logran acreditar. No hay que certificar cuanto proceso haya (...) Hay que sistematizar todas las acciones, los proyectos y caracterizarlos. Se recomiendan no más de siete proyectos, para focalizar mejor sus esfuerzos. Para ello es necesario saber reunir en un proyecto muchos aspectos. (SESIC; 1992).

Estas recomendaciones dejan ver que en México, la cultura política, y la educativa han sido de sumisión y obediencia, (léase lealtad y disciplina), donde las investiduras lo son todo, es decir, el poder sigue siendo piramidal: presidente, secretario, subsecretario, rector, director, coordinador de área, estrategias que situados en la alta esfera, conciben e interpretan grandes ideas, amplios esquemas, para que los subordinados (docentes) los desarrollen, se ocupen de los detalles. Pero en la realidad educativa de las universidades ninguna de las dos situaciones ocurre, ni los directivos son estrategias, ni los docentes chamberos capaces de ponerlos en marcha.

La incomunicación vertical y horizontal provocada por el conflicto, la territorialidad, y falta de comunicación a nivel de los docentes, hace que las declaraciones directivas redactadas en ciento treinta y dos diapositivas llenas de gráficos, cajones y flechitas no logren aterrizar, ni se constituyen en la guía de la realidad cotidiana que viven los docentes/investigadores, las políticas así concebidas crean un mundo ficticio, funcional al dominio imperial (pORTER; 2004)

Es decir, los docentes/investigadores, al igual que el sector directivo, busca la consolidación de los cuerpos académicos, mediante el llenado de los manuales de procedimiento, aceptando que alguien los conduzca en su trabajo paso por paso, partiendo de objetivos, contenido, metodología, responsables, evaluación, etc. toda la tecnología empresarial. Pero la cruda realidad es que no existen manuales, que se adapten a las condiciones únicas que viven los docentes, la mejor arma es la creatividad, la imaginación, la invención,

para ofrecer e inventar soluciones a problemas nuevos, lo que equivale a capacidad de tener o desarrollar un proyecto, sólo así, el docente, y el cuerpo académico al cual pertenece podrá sentir como suya la institución y la unidad donde labora.

REFLEXIONES

Hemos visto que con la globalización las políticas públicas cambiaron en el último cuarto de siglo, la educación se expandió pero siguió siendo funcional a la dominación; fue desapareciendo el proyecto de nación con personas en formación cultural y científica. Aunque el problema está en todo el espacio educativo, hay que destacar entre las consecuencias la inhibición de las aspiraciones y expectativas educativas, la deserción, el abandono de la humanística-científica, la desaparición de los valores humanos: sociales, éticos, estéticos, culturales. Por otra parte, ocurrió el cercenamiento por el descubrimiento científico y la segregación del pensamiento crítico.

Los intereses empresariales y políticos, ajenos a la ciencia, con sus engaños y patrañas, han distorsionado la autonomía perdiendo las universidades la capacidad de autogobernarse de modo eficaz. Se han introducido instrumentos de dominación en la vida universitaria consistentes con la elección racional y el constructivismo: el marketing, la calidad total y la mercadotecnia. Domina el individualismo, la desigualdad y la diferencia en los espacios donde todos deberíamos ser iguales, que por definición es prerrogativa de los espacios públicos; igualmente ocurre con el reemplazo del financiamiento público por la idea del beneficio privado, la relación empresa-cliente y la venta de servicios. Desapareció el interés común que funda la idea de comunidad por la competencia por premios y estímulos. Ante éstos cambios, reivindicamos la formación humanista, científica y crítica; el compromiso con la vida y la interacción humana solidaria ante la fuerza que ha adquirido el culto a la tecnología y la informática.

La política de evaluación aplicada en las universidades públicas de América Latina desde hace dos décadas se ha hecho en ausencia de debate académico, a pesar de implementarse como política educativa generalizada tiene serias deficiencias -de carácter conceptual y práctico-, como se ha podido analizar. Desde el inicio se ha tratado de una política impuesta, coercitiva, delineada externamente y ligada a los préstamos que los OFI otorgan a los países, para transformar la universidad y colocarla al servicio de las trasnacionales; los modelos se han construido ceñidos a la planificación instrumental/racional, que rige el modelo educativo de Estados Unidos, por tanto,

sujetos a indicadores externos. El Estado a través del financiamiento ha creado las condiciones para consolidar la aplicación de los modelos, por su parte, los docentes/investigadores, los estudiantes, y sus familias sólo se han adaptado a ellos, de ahí su carácter vertical y directivista.

En todo el proceso no ha existido la retroalimentación, que podría vincularse con la función formativa, ya que, en muy pocas ocasiones se emite información sobre los resultados de la evaluación, y cuando se hace parece que son informes calcados, estandarizados. Lo que no puede ser de otro modo al evaluarse con un mismo instrumento una serie de programas diferentes. Generalmente los reportes de información llegan a las autoridades y no a los docentes/investigadores que son quienes pueden hacer el cambio de manera consciente y crítica. De esta manera la evaluación ha adquirido carácter judicial, a veces hasta punitivo.

Al formar parte de la agenda internacional de los OFI, éstos presionaron para que la política de evaluación se convirtiera en un eje efectivo de control, reorganización y racionalidad. Para tal efecto la misma se centró en indicadores, parámetros y metodologías externas, reforzándose el poder central experto y político, por tanto excluyente. La implementación de la evaluación ha sido llevada a cabo por expertos nacionales o internacionales, dejando de lado la capacidad y potencialidad de estructuras o agentes internos que podrían generar modelos de evaluación de carácter cualitativo que arrojará un conocimiento útil a los fines del desarrollo universitario desde la estructura interna y las necesidades de las mismas; en esta tesitura, el estado ha dado respuesta a las sugerencias, recomendaciones y lineamientos planteados por los OFI.

En México, en el marco de la reforma del estado, también se aplicó la reforma de la educación, con ella la política de planeación ligada a la evaluación ha sido convertida en un elemento que signa a la comunidad universitaria y a las clases sociales que la constitu-

yen en la dirección que el estado desea. Este se ha convertido en su principal impulsor junto a los actores que han tenido como tarea institucionalizarla a través del reconocimiento o creación de organismos, agentes y modelos. En el campo de la política la finalidad de la evaluación es lograr el control social, institucional e individual, de esta manera, se transita hacia un estado evaluador, que intenta por medio de las diferentes versiones de ésta actividad tener el control y dirección del campo educativo.

Los modelos de evaluación y acreditación, al centrarse en indicadores cuantitativos profundizan en la vigilancia y el control a distancia, contribuyen a conformar al nuevo sujeto universitario; y la nueva misión y visión de la universidad, reconduciendo el imaginario social. Ya que se trata de procesos de medición individual y/o institucional legitimados externamente, con su aplicación, se logra el objetivo imperial, la reconstitución de una nueva estructura universitaria, de un nuevo *habitus*, y actitudes, valores y formas de autoidentificación académica que les otorgan reconocimiento por su labor pero que los van diferenciando y segmentando.

Como afirma Raquel Glazman:

Las evaluaciones externas no se han planteado con la previa aceptación de las comunidades académicas, ni representan decisiones colectivas de estas entidades. Son más bien decisiones que obedecen a una racionalidad económica de distribución de recurso o a una racionalidad burocrática relacionada con el control y con el rendimiento de cuentas en el ámbito administrativo". (Glazman, 2003: 357).

La deficiencia más grande de la política de evaluación, causa y origen de la misma, ha sido vincular sus resultados a la asignación presupuestal: el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, el Programa de Estímulos al Desempeño Académico, el Sistema Nacional de Investigadores, el Padrón de Postgrados de Excelencia, etc.,-. Como afirma Díaz Barriga, *"el efecto financiero distorsiona el papel sustantivo de la dimensión académica que buscaría promover la mejora del funcionamiento del sistema o del desempeño de los actores"* (Díaz, 2004: 237). De esta manera los diferentes modelos de evaluación cumplen la finalidad para la que fueron creados excluir del financiamiento –extraordinario y a veces reducir el ordinario- a las universidades; de

programas compensatorios -becas- a los docentes; de fondos para el desarrollo de la ciencia -investigación- e incluso a los sujetos mismos de la educación -alumnos- de los programas de estudios.

La vinculación de la evaluación con el financiamiento ha impactado severamente en las universidades agravando no sólo la inclusión sino además la polarización, algunas superan los estándares con los que se evalúa y/o califica la productividad, se les incrementan los recursos y se consolidan, pero existen otras, las que no alcanzan a superar los estándares, el presupuesto se congela, no tienen acceso a recursos extraordinarios, o éstos son escasos y entonces se van incrementando sus deficiencias. Mientras el criterio cuantitativo de la evaluación prevalezca sobre indicadores cualitativos, lo importante seguirá siendo producir mucho, hacer ruido, pero no producir innovaciones que arrojen resultados pertinentes para tratar problemas sociales o relevantes por su importancia teórica y también ética.

La lógica de la competencia entre investigadores, programas y universidades reproduce la investigación funcional al sistema neoliberal y no a la existencia de proyectos alternativos que puedan rivalizar competitivamente y que se orienten a descubrir nuevos hechos o a ofrecer proyectos alternativos. Un sistema universitario de estas características es perfecto para mantener la colonialidad del saber, de la ciencia, porque nulifica las tensiones que pudieran existir entre los países hegemónicos, exportadores de tecnología y los países oprimidos, dominados, aunque en el discurso se proclamen soberanos, siguen siendo importadores netos de conocimientos y tecnología y exportadores de talentos intelectuales. Modelo francamente conveniente para los países que integran el centro de la dominación imperial.

Ante lo expresado, queda a los académicos recuperar los modelos de evaluación como una forma de conocer y valorar su práctica docente y de investigación para adecuarlos a la reconstrucción, administración y organización de la universidad como su campo de acción al servicio de la sociedad. Por último, los docentes/investigadores deben desarrollar la conciencia de un compromiso ético, de una cultura de la responsabilidad, no con la sociedad de mercado, definida tan ambiguamente, sino ante todo con los excluidos por el capital financiero, con los excluidos por el desarrollo globalizador.

Como propone Hinkelammert la responsabilidad debe ser crítica, sólo así se podrá ubicar a la universidad en:

“un ámbito que va más allá de lo que concibe el actual proyecto de reducción de la formación a la producción de capital humano. Se trata de un ámbito que no se debe someter ilimitadamente al cálculo –tanto de la rentabilidad como del crecimiento económico– sino en uno que cuestione la propia tendencia actual a la totalización de estos cálculos. No lo hace solamente en nombre de algunos valores que tengan validez de por sí y por simple afirmación, aunque estos valores serían ya argumento suficiente para efectuar este cuestionamiento; debe hacerlo sobre todo en nombre de la responsabilidad, que la propia globalidad del mundo –que se nos hace con fuerza irresistible a través de las amenazas globales– nos impone”. (Hinkelammert, 2005).

El nuevo modelo debe de ser emancipador y plantear el mejoramiento de las condiciones de vida del pueblo en oposición al modelo neoliberal. El proceso educativo debe dignificar a las personas e impulsar sus potencialidades, debe contemplar todas las dimensiones humanas: individual, social, política y económica. En consecuencia trabajar todos los ámbitos del conocimiento, técnico, cultural y político. Ello sólo puede conseguirlo una educación laica y pública, social e inclusiva, que enseñe a convivir colectivamente, que contextualice los conocimientos, que sirvan para la práctica integral, particularmente la laboral, que valore el trabajo del maestro.³⁶

³⁶ Acerca del modelo pedagógico emancipador, www.voltairenet.org, 5 de mayo de 2007

PROPUESTAS

La universidad debe ser expresión del proyecto democrático, pluricultural, anticolonial, antirracista, laico, espacio de libertad, respeto de las diferencias, solidaria, una instancia de conciencia crítica del saber universal, donde la colectividad se encuentre para repensar sus necesidades, sus organizaciones y sus formas de vida.

La universidad debe ser derecho de todo ciudadano, gratuita y de calidad. Debe de precisar la autonomía como capacidad de definir normas de formación, independencia intelectual y financiera que le permita determinar el uso de recursos de tal modo que resista autoevaluaciones sobre docencia e investigación.

Considerar que el conocimiento que se genera en las universidades no es uno ni universal para quien quiera acceder a él, sino que está marcado, por la diferencia colonial y la clasificación étnica y de clase, que las situaciones que viven hoy las universidades y sus comunidades académicas deben pensarse en relación a la distribución planetaria de las riquezas económicas.

Exigir lo recomendado por la UNESCO, que al igual que en otros países, el presupuesto federal para la educación represente el 8% del PIB, y de ello, el 2% sea destinado a la educación superior pública.

Oponerse a la homogeneización y a la mercantilización de la educación, recuperar la enseñanza-aprendizaje frente al adiestramiento técnico, restituir la gratuidad de la enseñanza y rechazar las formas como se hacen los procesos de evaluación y que éstas se eliminan como instrumento para decidir el futuro de la educación y por tanto de los docentes y los estudiantes; es decir, que la evaluación regrese al ámbito de las instituciones educativas.

Que las evaluaciones apoyen en realidad acciones y decisiones encaminadas a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en lo que en verdad eleva la calidad educativa criterio que incide directamente en la asignación de recursos a las Universidades, y por ende, a los académicos. Se deben contemplar otros criterios más equitativos teniendo como sustento base los incrementos a los salarios.

Que la universidad rinda cuentas al estado y a la sociedad desde las autoevaluaciones que apoyen acciones y decisiones enca-

minadas a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la soberanía nacional, del desarrollo de la ciencia y el pensamiento crítico, lo que en verdad elevaría la calidad educativa y dejen de ser un uniformizante criterio tecnocrático que sólo incide directamente en la asignación de recursos a las Universidades, y por lo tanto a los académicos. Se deben contemplar otros criterios más equitativos teniendo como sustento base los incrementos a los salarios. Exigir la formación de verdaderos consejos de participación popular en el ámbito educativo y que se contemple como una de sus funciones la realización de las evaluaciones, exigiendo respeto para que se les deje cumplir con el monitoreo para que puedan generar información.

Carmen García Guadilla no obstante que hace la propuesta de *globalización con interacción*, es rescatable que tome en cuenta sus múltiples dimensiones: En lo institucional y académico se la debe pensar desde los cambios organizacionales, la renovación de conocimientos, su transferencia más efectiva al grueso de la sociedad con enfoques transdisciplinarios, vinculados a las necesidades de las grandes mayorías, de las inversiones en tecnología, de nuevos roles de profesores e investigadores. Desde las políticas nacionales debe pensarse desde el nuevo papel del sector público en asuntos estratégicos como la ciencia básica. Debe asumir una conciencia política que contrabalancee la conectividad con el mundo y la interacción con las comunidades locales. Que produzca conocimientos necesarios a nuestras sociedades y construya y trasmita valores solidarios.³⁷

Al no quedar claros los cambios logrados con las evaluaciones en el futuro, se debe luchar porque cualquier programa de estímulos, becas, o fondos ligados a la evaluación sean enmarcadas dentro de las negociaciones colectivas entre el Sindicato y las Autoridades Universitarias. Un modelo posible de perfeccionar y homologar es el de

³⁷ Carmen García, Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior, www.clacso.org

la UAM de fines del siglo XX, corrigiendo los vicios del viejo autoritarismo burocrático del pasado y el cuantitativismo productivista del presente -aunque como vimos ahora conviven sin muchas tensiones permeados por la corrupción y rede-finidas por el poder- pero sólo si los académicos con conciencia crítica del país deciden romper con el sometimiento a la novedosa sociedad de control y con la práctica individualista de acumular puntos. Debemos protestar y resistir para cambiar las cosas, para revertir un sistema que ha destruido la educación regional y nacional.

Todos los niveles de la educación deben de ser gratuitos y desaparecer todas las mafias creadas a partir de los postgrados pagados con sus estructuras modulares que medio informan al alumno y acaba la materia. Deben desaparecer los negociados sean con los ingresos propios o con los estatales.

El hombre máquina que ahora forma la universidad será desterrado en la medida en que la sociedad expulse al imperialismo y a sus empresas y las necesidades del conocimiento sean otras. Si continuamos aplicando el neoliberalismo la universidad más *ad hoc*, obviamente es la que tenemos.

Necesitamos un diagnóstico a profundidad de todas y cada una de las universidades para una transformación a fondo. En base a un nuevo proyecto de universidad científica y crítica deberá propenderse a que todos los profesores universitarios hagan docencia e investigación y para ello no sólo deberán ser a tiempo completo, sino que nunca se les asignará más de tres grupos en máximo dos materias distintas. Los buenos salarios no deberán ser concentrados en las autoridades, más bien al rebajarse éstos podrán ganar más la mayoría de profesores.

Todo esto nos lleva a un tema más álgido y central ¿Sirve para algo la universidad pública tal como está? Definamos el proyecto de país para saber que universidad necesitamos.

La universidad debe ser el espacio público en donde la investigación y la pretensión de saber no se vea coartada y dominada por los poderes económicos que sólo buscan optimizar la mano de obra. Debemos defender la investigación y transmisión del saber con una ciudadanía que tenga acceso a la universidad gratuita que fomente una sólida formación teórica, desarrolle el espíritu crítico, la conciencia de la conciencia, una amplia cultura general, que cultive diversidad de artes y saberes, que anime a la participación política y forme

profesionales conocedores de su disciplina. Necesitamos una universidad que genere conocimientos libre y desinteresadamente sin que sea mercantilizado y apropiado por los poderes. Debemos oponernos firmemente a la universidad formadora del profesional precario y descualificado que se está creando de acuerdo al mercado basura.

La empresa y entidades privadas deben de crear sus propios espacios de formación e investigación, dejando a la pública la alta investigación de carácter estratégico. El constructivismo pedagógico es la tendencia educativa más adecuada, pues consiste en otorgar al maestro la calidad de animadores para el autoaprendizaje. El nuevo vocabulario neoliberal como capital humano, desarrollo de capacidades, economía de conocimiento, se refieren al adiestramiento en capacidades y habilidades útiles si el mercado las demanda, o sea, las empresas. Y en ello no debe de participar el Estado pues está conectado a la reducción de los costos empresariales y al financiamiento del capital privado. Ante el fracaso de las trasnacionales más grandes de convertir a universidad pública en adiestradora de técnicos, ahora optan por la universidad corporativa, o sea ellos mismos formarán a sus técnicos.

Desde abajo llegan múltiples y ricas propuestas que van más allá de lo meramente institucional. Para Paulo Freire la educación tiende a ser autoeducación permanente, la sociedad toda es un espacio autoeducativo, donde se desarrollan árboles del conocimiento. Para otros el movimiento es el sujeto educativo.

Los movimientos sociales deben tener conciencia de las transformaciones que viene imponiendo la geoestrategia imperial para no asumir discursos legitimadores con apariencia científica.

ABREVIATURAS

ALCA	Acuerdo de Libre Comercio de las Américas
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior
AGCS	Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CA	Cuerpos Académicos
CAEC	Cuerpo Académico en Consolidación
CAEF	Cuerpo Académico en Formación
CAP	Comisión para la Acreditación de Postgrados
CAPES	Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior
CENEVAL	Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CIDE	Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo
CIEES	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior
CIN	Comité Internacional de Seguimiento
CINVESTAV	Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN
CIS	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAEVA	Comisión Nacional de la Evaluación
CONAP	Comisión Nacional de Acreditación del postgrado
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación
CONPES	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
CONCYTEC	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
COPAES	Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior
CNAP	Comisión de Acreditación de Postgrado
CSE	Consejo Superior de Educación
DES	Dependencia de Educación Superior
DGES	Dirección General de Educación Superior
EEE	Estados de Europa del Este

EGEL	Examen General de Egreso de la Licenciatura
EXANI-I	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior
EXANI-II	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior
EXANI-III	Examen Nacional de Ingreso al Postgrado
FAM	Fondo de Aportaciones Múltiples y Equipamiento
FIMPES	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Enseñanza Superior
FIUPEA	Fondo de Inversión Para las Universidades Públicas
FMI	Fondo Monetario Internacional
FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
FOMECA	Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria
GATT	Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio
GERES	Grupo Ejecutivo para la Reformulación de la Educación Superior
LBD	Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional
LES	Ley de Educación Superior
LGAC	Líneas de Aplicación y Generación del Conocimiento
LOCE	Ley Orgánica constitucionl de Enseñanza
MECESUP	Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Evaluación Superior
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OFI	Organismos Financieros Internacionales
OM	Organismos Multilaterales
OMC	Organización Mundial de Comercio
ONG	Organizaciones no Gubernamentales
PIB	Producto Interno Bruto

PDI	Programa de Desarrollo Integral
PE	Programa Educativo
PEI	Programa Escola Institucional
PEN	Poder Ejecutivo Nacional
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PIFOP	Programa Integral de Fortalecimiento al Postgrado
PIRE	Programa Inmediato de Reordenamiento Económico
PME	Programa para la Modernización Educativa
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNP	Padrón Nacional de Postgrados
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PRES	Programa para la Reforma de la Educación Superior
PRM	Proyecto Regional Mediterráneo
PROADU	Programa Académico de Desarrollo Universitario
PRODES	Programa de las Dependencias de Educación Superior
PROGES	Proyecto de Gestión de la Educación Superior
PROMEP	Programa de Mejoramiento del Profesorado
PRONATASS	Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de Servicios Sociales de la Republica Argentina
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEPLAN	Secretaría de Planeamiento Educativo
SESI	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica
SHyCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SIMCE	Sistema Nacional de Medición de CALidad e la Educación
SINAPPES	Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SIIMA	Sistema Integral de Información y Modernización Administrativa
SPP	Secretaría de Programación y Presupuesto
SUPERA	Programa Nacional de Superación del Personal Académico
TIAR	Tratado de Asistencia Recíproca
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte

UE	Unión Europea
UEE	Unión Económica de Europa
UNESCO	Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la infancia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo In- ternacional

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Aboites, Hugo. 1999. *Viento del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México*. Ed. Plaza y Valdez/UAM-I. México.
2005. *Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial*. Ed. CLACSO. Buenos Aires.
- Acosta Silva, Adrián. 2000. *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. Ed. U.de G/FCE. México.
- Agraz, Fernando. 1994. "Financiamiento de la educación: la experiencia mexicana". REPLAD VI. *Los desafíos de la educación, la calidad y el financiamiento de la educación*. Reunión técnica. Informe Final. UNESCO/OREALC. Campiñas, Brasil.
- Alcántara Santuario, Armando. 1998. *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Ed. Siglo XXI. México.
- Álvarez Tostado, Carlos. 1991. *Platiquemos de la calidad de la educación*. Ed. UAS. México.
- Amin, Samir y González Casanova Pablo. 1996. "La nueva organización capitalista mundial vista desde el Sur", en González Casanova Pablo. *El Estado y la Política en el Sur del mundo*. Ed. Antropos/CEIICH. Barcelona.
- Ansart, Pierre. 1992. *Las sociologías contemporáneas*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- Apple, Michael W. 1996. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Ed. Paidós. Barcelona. España.
- 2001. *Política cultural y educación*. Ed. Morata, Madrid.
- Aron, R. 1967. París, Gallimard, p. 643, citado en Villa, Manuel. *Poder y Dominación: perspectivas antropológicas*. URSHSLAC, 1986. Caracas. p.61.
- Arredondo, Víctor. 1992. "La estrategia general de la Comisión Nacional de la Evaluación de la Educación Superior", en: *Evaluación, promoción de la calidad*

y financiamiento de la educación superior; experiencias en distintos países. SEP/ CONAEVA/ ANUIES. México., pp.157-170.

- Attali, Jacques. 1982. *Los tres mundos. Para una teoría de la post-crisis.* Ed. Cátedra. Madrid.
- 1994. *Europa (s).* Ed. Seix Barral, Barcelona.
- Babb, Sarah. 2003. *Proyecto: México. Los economistas del nacionalismo al neoliberalismo.* Ed. FCE. México.
- Bajtin, Mijail. 1992. *El Marxismo y la filosofía del lenguaje: Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje.* Ed. Alianza. Madrid.
- Ball, Stephen J. 1993. *Foucault y la educación. Disciplinas y saber.* Ed. Morata. Madrid.
- 2004. "Mercados educacionales, elección y clase social: el mercado como una estrategia de clase" en Paulo Gentili. (coord.) *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación.* Ed. UNAM. México.
- Beck, Ulrich. 1993. *La invención de lo político.* Ed. FCE. México.
- Bobbio, Norberto. 1987. *Estado, Gobierno, Sociedad. Contribución a una teoría general de la política.* Ed. Plaza y Valdés. Barcelona.
- 1998. *La duda y la elección. Intelectuales y poder en la sociedad contemporánea.* Ed. Paidós. Barcelona.
- 1999. *Ni con Marx ni contra Marx. Marx y el Estado.* Ed. FCE México.
- Borón, Atilio. 1991. *Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina.* Imago Mundi. Buenos Aires.
- Boker, L., Judit. 2003. *Las Ciencias Sociales, Universidad y Sociedad.* Ed. UNAM México.
- Bourdieu, Pierre. 1983. *El campo del poder y campo intelectual.* Ed. Folios. Buenos Aires.

- 1988. *Cosas dichas*. Ed. Gedisa. Buenos Aires.
- 1988. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Ed. Taurus. Madrid
- 1990. "Algunas propiedades de los campos", en: *Sociología y Cultura*. Ed. Grijalbo. México.
- 1991. *El sentido práctico*. Ed. Taurus Humanidades. Madrid.
- 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ed. Siglo XXI. México.
- 2000. *Los usos sociales de la ciencia*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Bóxer Liwerant, Judit. 2003. *Las Ciencias Sociales, Universidad y Sociedad. Temas para una agenda de Postgrado*. Ed. UNAM/CRIM. México.
- Boyer, Ernest L. 1997. *Una propuesta para la educación superior del futuro*. Ed. UAM-A/FCE. México.
- Brunner, José L. 1985. *Universidad y sociedad en América Latina: La sociología de una Ilusión Moderna*. Ed. SEP/UAM-A. México.
- 1987. *Universidad y Sociedad en América Latina*. Ed. SEP-UAM-A. México.
- 1993. "Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: bases para un nuevo contrato", en: *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*. FLACSO. Santiago de Chile.
- Calderón López, Jaime. 2000. *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. Ed. Plaza y Valdés. México.
- Cámara de Diputados. 1999. *Diagnóstico y Prospectiva de la Educación Superior en México*. Instituto de Investigaciones Legislativas. UAM-X. Inédito. México.
- Canales Sánchez, Alejandro. 2001. *La experiencia Institucional con los Programas de Estímulo: la UNAM en el periodo 1990-1996*. DIE/CINVESTAV. México.
- Carnoy, Martín. 1978. *La educación como imperialismo cultural*. Ed. Siglo XXI. México.
- 1989. *Enfoques marxistas de la educación*. Ed. CEE. (2ª). México.
- Casanova, Cardiel Hugo y Rodríguez Gómez R. 1999. *Universidad Contemporánea. Política y Gobierno*. Ed. CESU/Porrúa. Tomo II. México.

- Castells, Manuel. 1994. "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional" en Castells y otros. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Ed. Paidós. Barcelona.
- 1999. *La era de la información. La sociedad red*. Ed. Siglo XXI. México.
- Castillo Alemán, Gloria. 2004. *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: La UAM-A y la UIA*. Ed. ANUIES. México.
- Cazés, Daniel, Eduardo Ibarra y Luis Porter. (Coords.) 2000. *Reconociendo a la universidad sus transformaciones y su porvenir*. Ed. CEIICH/UNAM. Col. Educación Superior. México.
- Cazés M. Daniel. 2000. "La Destrucción de la Universidad Pública Mexicana", en: *Agravios a la Nación*. Ed. Galileo. México.
- Chomsky, Noam. 1999. "Democracia y mercados en el nuevo orden mundial", en Heinz Dieterich, *La sociedad Global Educación, Mercado y Democracia*. Ed. Joaquín Mortiz. México. pp. 15-47.
- Chomsky, Noam y Dieterich Heinz. 1995. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. Ed. Joaquín Mortiz. México.
- Clark, Burton R. 1997. *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. Ed. Miguel Ángel Porrúa. México.
- Colectivo Sur. 2006. *El Nuevo orden mundial y el saqueo de Bolivia*. Ed. Somos Sur. Cochabamba.
- Coombs Philip, H. 1991. *Estrategias para mejorar la educación superior en México*. Ed. SEP-FCE. México.
- Coraggio, J. Luis y Rosa Ma. Torres. 1999. *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Coraggio, J. Luis 1993. *Economía y Educación en América Latina*. Notas para una agenda de los 90. Ed. CELA. Santiago de Chile
- Cordera Campos, Rafael y Pantoja Morán David. (Coords). 1995. *Políticas de financiamiento a la educación supe-*

- rior en México*. Ed. CESU/UNAM. Col Problemas Educativos. México.
- Díaz Barriga, Ángel 1998. "Organismos internacionales y política educativa". Alcántara Santuario, Armando. En: *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Ed. Siglo XXI. México.
- 2004. "La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera", en: Ordorica Imanol (coord.), *La academia en Jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. Ed. Miguel Ángel Porrúa. México.
- Díaz Barriga, Ángel y Pacheco Méndez Teresa (Coords.) 1997. *Universidad: institucionalización académica y evaluación*. Ed. CESU. UNAM. México.
- Didriksson, Axel y Herrera Alma. 2002. *La transformación de la universidad mexicana. Diez estudios de caso en la transición*. Ed. Miguel Ángel Porrúa. México.
- Didriksson, Axel. 1989. *Política educativa y movimiento universitario, 1983—1988*. Ediciones de Cultura Popular/UAZ. México.
- 2000. *La universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. Ed. CESU/UNAM, Plaza y Valdés. México.
- Dieterich, Heinz, Dussel, Enrique y Zemelman Hugo. 2000. *El fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico*. Ed. Océano. México.
- Dieterich, Heinz. 1997. *Globalización, Exclusión y Democracia en América Latina*. Ed. Joaquín Mortíz. México.
- 2000. *Identidad Nacional y Globalización. La tercera vía. Crisis en las Ciencias Sociales*. Ed. Nuestro Tiempo.
- Donoso Torres, Roberto. 1999. Mito Educativo. *Impacto de la globalización de la educación en Latinoamérica*. Ed. Espacio. Buenos Aires.
- Escobar, Arturo. 2002. *Globalización, Desarrollo y Modernidad*. Ed. Corporación Región, Medellín, Colombia.
- Estay, Jaime y Sánchez, Germán. 2005. *El ALCA y sus peligros para América Latina*. Col. CLACSO-BUAP. Buenos Aires. pp. 17–106.

- Fernández, Alfredo y Santini Laura. 1992. *Dos Décadas de Planeación de la Educación Superior*. Ed. ANUIES. México.
- Foucault, Michael. 1975. "La arqueología del saber". Ed. Siglo XXI. México.
- Fuentes Molinar, Olac. 1989. *Educación y Política en México*. Ed. Nueva Imagen. México.
- 1985. *Critica a la escuela, el reformismo radical en Estados Unidos*. Ed. SEP/El Caballito. México.
- Gago, Huguet A. 1995. "Algunas experiencias del CENEVAL en la evaluación de la educación", en Pallan y Vander (eds.), *Evaluación de la calidad y gestión el cambio*. Universidad de Guanajuato. México.
- Galaz Fontes, J.F. 2003. *La satisfacción laboral de los académicos en una universidad estatal pública*. Ed. ANUIES. Serie investigaciones. México.
- Galeano, Eduardo. 1993. *Las venas abiertas de América latina*. Ed. Siglo XXI. México.
- Gambina, Julio. (Comp.) 2002. "La globalización económico-financiera". *Su impacto en América Latina*. Ed. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- García Guadilla, Carmen. 1996. *Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación superior en América Latina*. UNESCO. París.
- Ghiotto, Luciana. 2005. "El ALCA, un fruto de la relación capital-trabajo", en Estay Jaime y Sánchez German. (Comp.) *El ALCA y sus peligros para América Latina*. Ed. CLACSO. Buenos Aires. pp. 167-196
- Gil Antón, Manuel. 1994. *Los Rasgos de la Diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. Ed. UAM-A. México.
- Giddens, Anthony. 2000. *Un Mundo Desbocado. Los Efectos de la Globalización en Nuestras Vidas*. Ed. Taurus. México.
- Glazman Nowalski, Raquel. 2001. *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Ed. Paídos. México.
- 2003. "Evaluación y libertad académica", en Boker, Judit. *Las Ciencias Sociales, Universidad y Sociedad*. Ed. UNAM. México. pp. 335-342

- González Casanova, Pablo. 1996. "El colonialismo Global y la democracia", en Samir Amin y Pablo González Casanova (coord.). *La nueva organización capitalista mundial vista desde el Sur. El Estado y la Política en el Sur del mundo*. TOMO II. Ed. Antropos. CEIICH. Barcelona. Pp. 11-144.
- González, Ruíz Enrique. 2006. *El Estado Neoliberal y su política Educativa. El caso de México*. Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas-UAZ. Inédita.
- Gramsci, Antonio. 1963. *La formación de los Intelectuales*. Ed. Grijalbo. México.
- 1981. *La alternativa Pedagógica*. Ed. Fontamara. España.
- Gouldner, Alvin. 1980. *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Ed. Alianza. Madrid.
- Harvey, David. 1989. *The Condition of Posmodernity*, Blackwell, Oxford.
- 1999. *Los límites del capital*. Ed. FCE. México.
- 2004. *El nuevo imperialismo*. Ed. Akal. Madrid.
- Held, D. 1989. *Political theory and the Modern State*. Stanford University Press.
- Hobbes, Thomas. 2003. *Leviatán o la materia, forma y poder de un República eclesiástica y civil*. Ed. FCE. México.
- House, E. R. 1993. *Professional evaluation: social impact and political consequences*. Sage Publications. California, Unites States.
- Ianni, Octavio. 1996. *Teorías de la Globalización*. Ed. Siglo XXI. México.
- Ibarra Colado, Eduardo. 1998. *La Universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*. Ed. UAM-I. México.
- 2001. *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. Ed. UNAM/UAM-I/ANUIES. México.
- 2003. "Gestión Educativa y Cambio Institucional", en Boker, Judit. *Las Ciencias Sociales, Universidad y Sociedad*. Ed. UNAM. México. pp. 395-421.
- Instituto Universitario Ortega y Gasset. 2000. *La Reforma de la Universidad en Bolivia. Un análisis externo*. La Paz.

- Kenichi, Ohmae. 1996. "The rise of the region state", en María Cristina Rosas, *México ante los procesos de regionalización económica en el mundo*. Ed. IIEC/UNAM. México. p. 19
- Kent Serna, Rollin. 1993. *La evaluación de la educación superior en América Latina: una comparación de cinco experiencias nacionales*. Ed. CEDES. Buenos Aires.
- (Comp.) 1997. *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Los años 90. Expansión privada, evaluación y postgrado*. Vol. 2. Ed. FLACSO/UAA/FCE. México.
- 2000. *Experiencias de reforma en la educación superior en América Latina: los años noventas*. Ed. CINVESTAV, Plaza y Valdés. México.
- Krostch, Pedro. 1995. "la emergencia del estado evaluador, el sistema universitario argentino y el surgimiento de la institución", en Juan Eduardo Esquivel, *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*. Ed. CESU/UNAM/ ANUIES. México.
- Lander, Edgardo. (comp.) 2000. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Ed. UCV/UNESCO, Caracas.
- 2004. Universidad y producción de conocimiento: Reflexiones sobre la colonialidad del saber en América Latina, en Sánchez R. Irene y Sosa E. Raquel (Coord.). *América Latina: Los desafíos del pensamiento crítico*. Ed. Siglo XXI. México., pp. 167-178.
- Latapí Sarre, Pablo. 1996. *Tiempo Educativo Mexicano II*. Ed. UAA-UNAM. México.
- 1998. *Un siglo de educación en México*. FCE. México.
- Levy, Daniel. 1995. *La Educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. Ed. UNAM/FLACSO/Porrúa. México.
- Lindau, Juan. 1993. *Los tecnócratas y la élite política mexicana*. Ed. Joaquín Mortíz. México.
- Lora Cam, Jorge. 2004. *Recolonización y Resistencia en el Espacio Andino-Amazónico*. Ed. del Pedagógico San Marcos. Perú.

- Lora, Jorge. y Mayorquín Carlos. 2007. *El pensamiento crítico y el problema del método*. Ed. BUAP. Puebla, México.
- Mariano Longo, Teresa. 1993. *Politiques d'ajustement structurel et professionnalité des enseignants*. Ed. UNESCO. Paris., p.7.
- Marini, Mauro y Millán, Margara. 1994. *La Teoría Social Latinoamericana*. Ed. CELA/UNAM. México.
- Martínez della Rocca, S. y Ordorica Sacristán I. 1992. UNAM: *Espejo del mejor México posible: La universidad en el contexto educativo nacional*. Ed. Era. México.
- Martínez Delgado, Manuel. (Coord.) 1995. *Pluralidad y Universidad*. Ed. La Jornada/UAZ. México.
- Marx, Carlos. 1989. *El Capital, Crítica de la economía política*. FCE. México.
- Mato, Daniel. (Comp.) 2001. *Estudios Latinoamericanos sobre culturas y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Ed. CLACSO. Buenos Aires.
- Matus, C. 1991. *Política planificación y gobierno*. Fundación Altadir/ILPES.OPS. Venezuela.
- 1996. "El método PES" entrevista efectuada en Bolivia por F. Huerta en Huerta Franco. *El Método PES, planificación estratégica situacional, serie Gobierno y Planificación*. Centro de Estudios de la realidad Boliviana. La Paz, Bolivia.
- Mignolo, Walter. 2001. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Ed. del Signo. Buenos Aires.
- 2004. Colonialidad Global, Capitalismo y Hegemonía Espistémica, en Sánchez Ramos Irene y Raquel Sosa Elízaga. (Coord.) *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Ed. Siglo XXI. México. pp. 113-127
- Mollis, Marcela. 2001. *La universidad Argentina en Tránsito*. FCE. Buenos Aires.
- 2003. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Ed. CLACSO. Buenos Aires.
- 2006. "Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas: Universidad e investigación científica". Ed. CLACSO Buenos Aires.

- Mollis, Marcela y Bensimon Estela. 1999. "Crisis, calidad y evaluación de la educación superior desde una perspectiva comparada: Argentina y Estados Unidos", en Casanova Cardiel, Hugo y Rodríguez Gómez R. (Coords.), *Universidad Contemporánea. Política y Gobierno*. Ed. CESU/Porrúa. Tomo II. México., pp. 439-526
- Morera Camacho, Carlos. 2002. "Transnacionalización de los grupos de capital financiero en México: límites y contradicciones", en Julio Gambina. (comp.) *La Globalización Económica/Financiera. Su impacto en América Latina*. Ed. CLACSO. Buenos Aires., pp. 179-209.
- Neave, Guy. 2001. *Educación Superior: Historia y Política. Estudios Comparativos sobre la Universidad Contemporánea*. Ed. Gedisa. Madrid.
- Noriega, Margarita. 1985. *Política Educativa a través de la política de financiamiento 1959-1982*. Ed. UAA. México.
- Ordorica, Imanol. 2004. *La academia en Jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. Ed. Miguel Ángel Porrúa. México.
- Pacheco Méndez, Teresa y Díaz Barriga Ángel. (coords.). 2000. *La Evaluación académica*. Ed. CESU-UNAM-FCE. México.
- Pérez Rocha, Manuel. 1983. *Educación y Desarrollo. La ideología del Estado mexicano*. Ed. Línea. UAG/UAZ. México.
- Petras, James. y Vieux, Steve. 1996. *La continuación de la Historia*. Ed. Punto Cero. La Paz, Bolivia.
- Petras, James. 1995. "Acciones de Transformación de las Universidades Públicas Mexicanas 1994-1999". Ed. ANUIES. México.
- Pinto, Louis. 2002. *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*. Ed. Siglo XXI. México.
- Plotkin, Mariano. 2006. "La privatización de la educación superior y las Ciencias Sociales en Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y economía". Ed. CLACSO, Buenos Aires.

- Porter, Luis. 2003. *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. Col. *Educación Superior*. Ed. CEIICH. UNAM. México.
- Puiggrós, Adriana. 1980. *Imperialismo y educación en América Latina*. Ed. Nueva Imagen. México.
- 1994. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Ed. Alianza/ CONACULTA. México.
- 1998. "Educación neoliberal y alternativas", en: *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Ed. Siglo XXI. México.
- Ramírez, Clara Inés y Pavón, Armando. 1996. *La universidad novohispana: Corporación, gobierno y vida académica*. Ed. UNAM. México.
- Real Academia de la Lengua. 1992. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*, Espasa-Calpe. México.
- Ribeiro, Lidio. 1994. *Geopolítica y educación en México. ¿Bases para un liderazgo ó preludio para una anexión?* Ed. El Caballito. CEIINET. México.
- Robles, Martha. 1984. *Educación y Sociedad en la historia de México*. Ed. Siglo XXI. México.
- Rodríguez, Gustavo, Barraza Mario y De La Zerda Guido. 2000. *De la revolución a la evaluación universitaria, cultura discurso y políticas de educación superior en Bolivia*. Fundación PIEB. La Paz Bolivia.
- Romero Rodríguez, Carmen. 2005. "Profesionalización de la Docencia Universitaria: Transformación y Crisis". Ed. UJAT/Plaza y Valdés. México.
- Rojas, A. 1997. ¿De la resignación al asentimiento? Doce años de privatización de la educación básica y media en Chile. Hipótesis para la evaluación política, en Noriega, M. (coord.) *Políticas educativas nacionales y regionales. Investigación educativa 1993-1995*. Tomo 3. CMIIE/UPN. México., pp. 17-23.
- Rosas, Maria Cristina. 1996. *México ante los procesos de regionalización económica en el mundo*. Ed. IIE-UNAM. México. p.19
- Rueda Beltrán, Mario. (Coord.) 2004. "¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Cana-

- dá, Francia, España y Brasil". Ed. ANUIES. México.
- Sánchez Díaz de Rivera, María Eugenia. (Coord.) 2004. *Las Universidades de América Latina en la construcción de una globalización alternativa*. Ed. Universidad Iberoamericana Puebla. México.
- Saxe-Fernández, John. Petras, James. Veltmeyer, Henry., y Núñez, Omar. 2001. *Globalización, imperialismo y clase social*. Grupo Ed. Lumen Hymanitas. Buenos Aires.
- Saxe-Fernández, John. 1999. *Globalización: Crítica a un paradigma*. Ed. Plaza y Janés/UNAM. México.
- 2002. *La compra venta de México*. Ed. Plaza Janés. México.
- Schugurensky, Daniel. 1998. "La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónomo", en Alcántara Santuario, Armando. *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Ed. Siglo XXI. México.
- Semo, Enrique. 1989. "México, un pueblo en la historia". Universidad Autónoma de Puebla/Nueva Imagen. México.
- Sharp, Rachel. 1980. *Conocimiento, ideología y política educativa*. Ed. AKAL/Universitaria. Madrid.
- Sklair, Leslie. 1991. *Sociology of the Global System*. John Hopkins University Press. Baltimore.
- Sunkel, Osvaldo y Paz, Pedro. 1970. *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. Ed. Siglo XXI. Santiago de Chile.
- Taylor, Frederick W. 1980. *Principios de la Administración Científica*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires.
- Tiramonti Guillermina. 2001. *Modernización Educativa de los 90's ¿El fin de la ilusión emancipadora?*
- Torres, Carlos Alberto. 2001. *Democracia, educación y multiculturalismo*. Ed. Siglo XXI. México.
- 2004. "Estado, privatización y política educacional. Elementos para una crítica del neoliberalismo", en Paulo, Gentili. (coord). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. Ed. UAC. México.

- 2004. *“Educación, Poder y biografía: Diálogos con educadores críticos”*. Ed. Siglo XXI. México.
- Tunnermann. 2003. *La Universidad ante los retos del siglo XXI*. Ediciones de la UAY. Yucatán, México.
- Valenti Nigrini, Giovanna y Varela Gonzalo. 2003. “La evaluación y el cambio en el sistema de educación superior: balance de una década”, en Bokser, Liwerant Judit. *Las Ciencias Sociales, Universidad y Sociedad*. Ed. UNAM/CRIM. México.
- Veltmeyer, Henry. 2000. *Latinoamérica: el capital global y las perspectivas de un desarrollo alternativo*. Ed. UNESCO/UAZ/COBAEZ. México.
- Villaseñor García, Guillermo. 1988. *Estado y Universidad (1976-1982)*. Ed. UAM-X/CEE. México.
- 2004. *La Función Social de la Educación Superior en México. Lo que es y lo queremos que sea*. Ed. UAV/CESU/UNAM.
- Villarreal, René 1993. *Liberalismo Social y Reforma del Estado*. Nacional Financiera/FCE. México.
- Wallerstein, Immanuel 1988. *El capitalismo histórico*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- 1996. *Abrir a la Ciencias Sociales*. Ed. Siglo XXI. México.
- Winkler R., Donald. 1994. *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad*. Banco Mundial. Washington.
- Wschebor, Mario. 1979. *Imperialismo y universidades en América Latina*. Ed. Diógenes. México
- Zaid, Gabriel. 1988. *De los libros al poder*. Ed. Grijalbo. México.
- Zemelman Hugo. 1987. *Uso crítico de la teoría*. Universidad de las Naciones Unidas/COLMEX. México.
- 1992. *La crítica de los indicadores epistemológicos*. Ed. Era. México.
- Zomosa Signoret, Andrea. 2005. *La participación de México en la OCDE, 1994-2002*. Ed. Jornadas 147, COLMEX, México.

Hemerografía

- Aboites, Hugo. 1993. "Examen único, poder, dinero y educación", en *Coyuntura* No. 73. México.
- 1997. "El PROMEP: la transformación de la universidad en dependencia Gubernamental", en *Viento del Sur*. No. 10.
- 2001. "La crisis de la educación media superior", en *Educación*. México.
- 2004. "Derecho a la educación o mercancía. Diez años de libre comercio en la educación mexicana", en *Política y Cultura*. No. 187. UAM-México.
- Acosta Silva, Adrián. 1995. "Políticas públicas de educación superior y universidades en México, 1982-1992", en *Estudios Sociológicos*. Vol. XIII. No. 38. COLMEX. México.
- Albornoz, Mario. 2001. "Política Científica y Tecnológica: Una visión desde América Latina" en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. No. 1
- Álvarez Aragón, Virgilio. 1998. "Crisis y Reforma. Situación y perspectivas de la educación superior en el Brasil de hoy", en *Sociológica*. Año 13. No.36. UAM. México. pp. 307-330
- Álvarez Mendiola, Germán. 1989. "La ANUIES y la política de modernización de la educación superior", en *Universidad Futura*. Vol. 1. No.3. México.
- Anderson, Perry. 1996. "Balance del Neoliberalismo: lecciones para la izquierda", en *Viento del Sur*. No. 6. pp. 149-177
- 2002. "Estado y hegemonía en Gramsci", en *Revista Paradigmas y Utopías*. No. 5
- Aviles, Karina. 2007. El esquema neoliberal afectó la educación superior en México". *La Jornada*. 07/09/07.
- Banco Mundial 1995. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia, en *La otra Voz* 16/02/2007.
- Bourdieu, Pierre. 1987. "Los tres estados del capital cultural", en *Sociológica*. No. 2. Vol. 2. UAM-A. México. pp. 73-92

- Brown, César Javier. 2000. "Ciencia, Sociedad y Universidad", en *Bien Común y Gobierno*. No. 71. México.
- Brunner, José J. 1994. Educación Superior en América Latina: Una Agenda de Problemas, Políticas y Debates en el umbral del año 2000, en *CEDES/108, Serie Educación Superior*. Buenos Aires.
- Burga, Manuel. 2007. "La universidad secularizada: un largo recorrido", en *Quehacer* 165. Lima.
- Casillas, Miguel. 1987. "Notas sobre el Proceso de Transición de la Universidad Tradicional a la Moderna. Los Casos de la Expansión Institucional y la Masificación", en *Sociológica*. Vol. 2. No. 5. UAM-A. México.
- Castoriadis, Cornelius. 2006. "El intelectual como ciudadano", entrevista por Emmanuel Terré, en *El viejo Topo* No. 222-223
- Chomsky, Noam. 2000. "Poder en el escenario global" en *New Left Review*. Enero, No. 0.
- CONACYT. 1987-1988. "Diagnóstico del Postgrado", en *Ciencia y Desarrollo*. México.
- Comellas, J. L. 2007. Gloria y crisis de Occidente 1870-1914. Re-señado por Jorge Siles en "El positivismo y las crisis de occidente", en *Pulso* 402. La Paz, 15-21 Junio p.4
- Coraggio, J. Luis. 1998. "Investigación Educativa y Decisión Política. El caso del Banco Mundial en América Latina", en *Perfiles Educativos. Nueva época*. Vol. XX. No. 79-80. México. pp. 43-57
- Cruz Martínez, A. 1993. "Imposible integrar a América del Norte en materia educativa", en *La Jornada*. México. 07/09/07.
- De Alba, Alicia. 1984. "Evaluación: Análisis de una noción", en *Revista Mexicana de Sociología*. Año XLVI. Vol. XLVI. No. 1. IIE-UNAM. México. pp. 175-204
- De la Garza Vizcaya, Eduardo. 2004. "La evaluación Educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. IX. No. 23. México. pp. 807-816
- Díaz Barriga, Ángel. 1994. "Globalización de la economía y universidad" en *Artimaña*. Año 1. No.1.

- Díaz Barriga, Ángel. e Inclán, Catalina. 2001. "Los docentes en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", en *Revista Iberoamericana*. Núm. 25. Buenos Aires. pp. 6-7.
- Didou Appetit, Silvie. 1995. "Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UAM", en *Pensamiento universitario*. Tercera época. No. 83. CESU. México. pp. 55-78.
- Didriksson, Axel. 1996. "La Evaluación en la Educación Superior Mexicana", en *Revista de la educación superior*. Vol. XXIV. México. Pp. 61-86.
- 1999. "La mercantilización de la Universidad Pública", en *El Cotidiano*. UAM-A. No. 95. México. p. 29.
- Fernández, Alfredo. y Santini, Laura. 1991. "Una polémica sobre la calidad de la educación superior" en *Revista de la Educación Superior*. No. 79. México.
- 1999. "La evaluación institucional, tropiezos y obstáculos", en *Universidad Futura*. UAM-A No. 6-7. México pp.15-21
- Fuentes Ortega, Juan B. 2006. "El espacio europeo de educación superior, o la siniestra necesidad del caos", en *Logos, Anales del seminario de Metafísica* No. 38 p. 232.
- Fuentes Molinar, Olac. 1983. "Las épocas de la universidad mexicana", en *Cuadernos Políticos*. No. 36. México. Pp. 47-55.
- Gago Huguet, A. 1988. "20 telegramas por la educación superior y una petición desesperada" en *Revista Universidad Futura*. Vol.1 No.1 UAM-A. México. Pp. 18-21.
- 1990. "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior", en *Revista de la Educación Superior*. No. 75. ANUIES. México. p. 49.
- 1991. "El sentido de la evaluación institucional. Un debate", en *Revista Universidad Futura*. Vol.2 No.6-7 UAM-A. México. Pp. 3-14.
- García Guadilla, Carmen. 1992. "Configuración de un nuevo perfil de prioridades para la universidad latinoamericana", en *Cuadernos del CENDES*. No. 20 Venezuela.

- Gentili, Pablo. 2000. "Report on the Crisis of Higher Education: The Permanent Crisis of the Public University", NACLA Report: on the *Américas*. Vol. XXXIII. No. 4 pp.12-23.
- Gil, Manuel. 1991. "Cómo nos ven. El informe Coombs", en *Universidad Futura*. Vol. 3. No. 8-9. México.
- Hanel, Jorge. 1991. "Elementos analíticos de la evaluación de las universidades, en *Revista de la Educación Superior*. ANUIES No. 79. México. pp. 7-20.
- Herrera Beltrán, Claudia. 2001. "Reyes Támez Guerra. Secretario de Educación: La SEP no puede darse el lujo de polémicas" en *La Jornada*. México. 29/01/01.
- Ibarra Colado, Eduardo. 1996. "Evaluación burocrática entre la calidad y el utilitarismo. Análisis de los mecanismo de control del desempeño académico", en *Reforma y Utopía*. FOMES U. de G. No. 15 México. pp. 35-52.
- 1999. "Evaluación, Productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico", en *Sociológica* Vol. 14. No. 41. México. Pp. 41-60.
- Iñiguez Echeverría, Manuel. 2004. "La transición democrática y los acuerdo en educación en el Perú", en *Iberoamericana de Educación*. No. 34.
- Klein, Naomí. 2007. "Wolfowitz, el lobo expiatorio", en *La Nación* p.1.
- La Jornada 1990. "Que se evalúen y ofrezcan programas modernos transformadores y eficaces", 13/07/90, México.
- 1992. 29 de Marzo, México.
- 1999. 29 de Marzo, México.
- 2005 14 de Junio, México.
- Latapí Sarre, Pablo. 2000. "La OCDE y el futuro de la educación", en *Proceso*, No. 1248. México. pp. 59-30.
- López Zarate, R. 2001. "Las formas de gobierno en las IES mexicanas" en *Revista de la Educación Superior*. Vol. 30. No. 2. México. pp. 55-77.
- McLaren, Peter. 1998. "La pedagogía crítica en la era del capitalismo global: un desafío para la izquierda educativa", en *Kikiriki*. pp. 22-33.

- Maldonado, Alma. 2000. "Los Organismos Internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial" en *Perfiles Educativos*. CESU-UNAM. Vol. XII. No. 87. México. pp. 51-75.
- Marquis, Carlos. 1998. "Reflexiones sobre los cambios en las universidades argentinas", en *Revista Sociológica*. Año 13. No. 36, México. pp. 293-306.
- Mendoza Rojas, Javier. 1981. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México, (1965-1980)" en *Perfiles Educativos*. No. 12. CISE-UNAM. México.
- Mollis, Marcela. 1999. "El campo de la evaluación universitaria Argentina y los Organismos Internacionales: entre la autonomía y la heteronomía". *Revista Perfiles Educativos*. CESU-UNAM. Tercera Época. Vol. XXI México. pp. 50-68.
- Montemayor, C. 2001. Las FARP y la educación superior. *La Jornada* 18/08/01.
- Malo, Salvador. 1993. "Lo único que se busca es aprovechar la vecindad geográfica". *Revista Proceso*. No. 879. México. 6/09/93
- Muñoz Izquierdo, Carlos. 1980. "Educación, Estado y sociedad en México (1930-1970)". *Revista de la Educación Superior*. Vol. 12. No. 2. ANUIES. México.
- Ornelas, C. 1996. "Evaluación y Conflicto en las universidades públicas mexicanas", en *Reforma y Utopía*. Ed. U. de G. No. 15 México.
- Padua, Jorge. 1988. "Presiones y resistencia al cambio en la educación superior de México", en *Estudios Sociológicos*. Vol. V. No. 16. COLMEX. México.
- Pérez Rocha, Manuel. 1996. "Evaluación crítica y autocrítica de la educación superior", en *Evaluación Educativa*. No. 13. UNAM. México.
- Petras, James. 2001. "El mito de la tercera revolución científico tecnológica en la era del imperio neo-mercantilista", en *Rebelión*. 28 de julio.
- Porter, Luis. 2004. "La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad. Inconsistencia e incompatibilidades

- del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. IX. No. 22. México. Pp.575-584.
- Ramonet, Ignacio. 2001. "Impacto de la Globalización en los Países en Desarrollo", en *Memoria*. No. 143. Pp.5-9.
- Rebellato, J.L. 1999. "La globalización y su impacto educativo-cultural", en *Panorama*. Vol. 19-20. p. 9.
- Riveros, Luis, A. 2005. "El nuevo modelo de la universidad en la sociedad del conocimiento", en de *Sociología*. No. 19. México pp. 17-29
- Rodríguez Gómez, Roberto. 2000. "Políticas públicas y tendencias de cambio en la educación superior en México durante los 90", en *El Cotidiano*. UAM-A. No. 103. México. pp. 103-111.
- Rodríguez, Gustavo. 2005. Entrevista, Viceministro de Educación, en *Temas de debate* No. 4. PIEB. Junio
- Saxe-Fernández, John. 2001. "Imperialismo y Colonialidad". Entrevista con Karina Moreno en *Herramienta* 13. México.
- Steger, Hanns-Albert. 1972. "El movimiento estudiantil revolucionario latinoamericano entre las dos guerra mundiales", en *Deslinde*, No. 17, UNAM, México.
- Terrén, Eduardo. 1999. "Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia", en *Antrophos* -Universidad da Coruña. Barcelona.
- Tiempo. 1997, en Tiempo. 10/09/97, México.
- Vargas, Rosa E. 1999. "No es una trilateral universitaria el encuentro en Canadá: Gago", en *La Jornada*, 8 de Septiembre. México.

Conferencias y/o ponencias.

- Aboites, Hugo, 2000. *Conferencia emitida con motivo de la 5ª. Reunión de la Coalición Trinacional por la defensa de la educación pública*. UAZ/México. Noviembre, inédita.

- Brunner, José L. 1995. *Educación Superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. mimeo.
- Coraggio, J. Luis. 1995. “*Propuesta del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?*” Ponencia presentada en el Seminario O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil. Sao Paulo, 28-30 junio.
- García Salord, Susana. 1999. “*Un reto para el fin de siglo: desterrar la sombra de la duda y restituir la vigencia del interés en general*”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Ciencias Sociales, ciudad de México, abril. Inédita.
- González Casanova, Pablo. 2000. “*La nueva universidad*”. Conferencia presentada en la Escuela de Estudios Internacionales y Diplomáticos “Pedro Gual”. Caracas, Venezuela, Junio.
- Hinkelammert, J. 2005. *Clase Magistral de Inauguración del Año académico 2005 en la Universidad Bolivariana*. Bolivia. Mimeo.
- Quijano, Anibal. 2000. “*Colonialidad del Poder, Globalización y Democracia*”. Conferencia presentada en la Escuela de Estudios Internacionales y Diplomáticos “Pedro Gual”, Caracas, Venezuela, junio.
- Mollis, Marcela. 2005. *Las políticas académicas en las universidades: tendencias y desafíos*, Jornadas de discusión sobre políticas académicas en la Universidad de La Plata. 6 julio.
- Robledo, Jorge, E. 2005. “*Intervención en la plenaria del Senado en el debate sobre la calidad de la educación en Colombia*”. 3-mayo.
- Saxe-Fernández, John. 2001. “*Imperialismo y Colonialidad*”, entrevista con Karina Moreno en Herramienta 13. México.
- Torres, R. 1997. *¿Mejorar la calidad de la educación? Las estrategias del Banco Mundial*, Ponencia, mimeo.
- Wallerstein, Immanuel. 1995. “*Conferencia Magistral*”, en el XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, 5 Octubre. México. Mimeo.

Páginas de Internet

- Alcántara, A. 2000. *Educación, Poder y Biografía*: Entrevista a Carlos Alberto Torres. Revista de Investigación Educativa, Vol.2, no.1 <http://redie.ens.uabc.mx/vol-2no1/contenido-alcantara.html>
- Allende Gallardo, C. 1999. *La Educación Superior en México y en los Países en Vías de Desarrollo desde la Óptica de los Organismos Internacionales*, ANUIES. (Serie Documentos), México.
URL:<http://www.anui.es.mx/anui.es/libros98/lib30/0.htm>
-----1999. ANUIES, (Serie Documentos).
URL:<http://www.anui.es.mx/anui.es/libros98/lib30/0.htm>
-----2003. Ver www.anui.es.mx octubre
<http://www.anui.es.mx/anui.es/libros98/lib30/0.htm>
- Betancur, N. *Las políticas universitarias en América Latina en los años noventa: del Estado proveedor al Estado gerente*, www.argiropolis.com.ar
- Boiral, Olivier. 2003. "Treinta años de La Comisión Trilateral", en Le Monde Diplomatique, No. 18, noviembre de 2003, edición Colombia. En www.solidaridad.net.
- Borón, Atilio. 2001. "El nuevo orden imperial y como desmontarlo". Ponencia presentada en el Foro Social Mundial, 27 Enero. En: <http://www.members.fortunecity.es/archivo13/boron.htm>
- Brunner J. Joaquín. 1999. "Los Nuevos Desafíos de la Universidad" Revista Electrónica de Educación, Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, no, 91, septiembre, educytdc.fcen.uba.ar
- Campos Longa, Arturo. 2006. "universidad y Mercado". Una reflexión acerca del actual proceso de convergencia europea" Youkali, www.tierradenadieediciones.com
- CENEVAL. <http://www.ceneval.edu.mx/2nivel/1quecen/quecen.html>
- Clark, Ismael. 2007. "Sociedad del conocimiento y conocimiento de la sociedad", www.rebelion.org.

- CONACYT. <http://www.conacyt.mx>
- Dávalos, Pablo. 2006. “*Geopolítica de la deuda externa latinoamericana*”, www.rebelión.org
- Fernández Lira, Carlos. 2007. *La Universidad pública a subasta*; entrevista por Javier Alcolea. www.rebelión.org
- Francais, Ariel. *El crepúsculo del Estado-nación*. En: http://members.fortunecity./archivo6/crepusculo_estado.htm.
- Gandarilla Salgado J. Guadalupe. *¿De que hablamos cuando hablamos de la globalización? Una incursión metodológica desde América Latina*. En <http://www.rcci.net/globalización/2000/gf133.htm>
- Gil, Antón Manuel 2000. “*Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?*” En Revista electrónica de investigación educativa Vol.2, no.1 <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>
- González Casanova, Pablo. 2000. “*Pronunciamiento Latinoamericano con oportunidad del Foro Mundial de la Educación. Dakar*”, 24-28 de Abril, en: cealcentral.edsa.net-mx
- Informe seminario: *La calidad de la educación pública: ¿un asunto olvidado?*, Populi, Políticas Públicas para la Libertad 23 19-11-2006. www.populi.org.bo
- Lander, Edgardo. “*Ciencias Sociales: Saberes Coloniales y Eurocéntricos*” OEI-Programación-CTS- Sala de lectura. En: <http://www.campus-oei.org/salactsi/mato2.htm>; <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/2.pdf>
- Lozano, Martín. 2005. “*El sistema Financiero Mundial y sus Núcleos de Poder: La Comisión Trilateral*”. En: Solidaridad.net.
- Molano. 2003. *La educación pública en el contexto de la globalización*. En <http://colombia.indymedia.org/news/3629>
- Noble, David, F. “*ensayo para la revolución*”, www.znet en español.
- Petras, James. 2000. “*El imperialismo: pasado, presente y futuro*”, en Rebelión. <http://www.rebelión.org>.
- 2001. “*El mito de la tercera revolución científico tecnológica en la era del imperio neomercantilista*”. Especial para Rebelión. 28 Julio. <http://www.rebelión.org>.

- 2002. “¿Quién gobierna al mundo?”, La jornada, 31 de mayo México. p. 32.
En: <http://www.rcci.net/globalización/2000/fg133.htm>
- Puelles, Benítez, Manuel. 1993. *Estado y Educación en las Sociedades Europeas*. En Revista Iberoamericana de Educación. Enero-Abril.
www.campus.oei.org/oeivirt/rieola2.htm
- Ramonet, Ignacio. 2001. <http://www.rcci.net/globalización/2000/fg133.htm>
- Robinson, William I. 1996. *Promoting Polyarchy: Globalization, U.S. Intervention and Hegemony*, Cambridge University Press, Cambridge. en <http://www.sjsocial.org/relat/163.htm>
- 1998. *Nueve tesis sobre nuestra época*, Asociación social de los Jesuitas. en <http://www.sjsocial.org/relat/163.htm>
- Rodríguez Gómez, Roberto. 2000. “La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional”, en Trayectorias, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Año 2, Número 3, mayo-agosto, México.
En <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1-rodgo.html>.
- Saxe-Fernández, John. 2000. *Globalización, poder y educación pública*.
En: <http://www.unam.mx/ceiich/educacion/Saxe.htm>
- SESI. <http://www.sesic.sep.gob.mx>
- Toussaint, Eric. 2004. *Banco Mundial o golpe de estado permanente*, El Topo Viejo, entrevista por Miguel Riera. En www.redvoltaire.net. Junio
- UAA. <http://promep.sep.gob.mx/estadisticas/perfil.htm>
- UABC. <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1-rodgo.html>
- UNESCO. 2000. *El Crepúsculo del Estado-Nación. Una interpretación histórica en el contexto de la globalización*. En: <http://www.unesco.org/most/francais.htm>
Estadística del la UNESCO, En: www.uis.unesco.org

Documentos

- ANUIES. 1989. *VII Asamblea General Extraordinaria celebrada en la Ciudad de México*, México.
- 1991. *XXIII Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES*. México.
- 1995. "Propuesta para el desarrollo de la educación superior". Revista de la educación Superior. No. 95. México. Pp. 61-87
- 1996. *Propuesta de Lineamientos para la evaluación de la Educación Superior*. Documento presentado a la Asamblea General en su XXVII sesión ordinaria. Toluca, Estado de México. Tomos 5-6. México.
- 1997. *Anuario Estadístico 1997. Población Escolar de Postgrado*. México.
- 1998. *XXIX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES*. México.
- Banco Mundial. 1995. "El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia". UNESCO. Washington.
- 1996. *El desarrollo en la práctica: prioridades y estrategias para la educación, una revisión del Banco Mundial*. Washington.
- 1998. "El Financiamiento y administración de la Educación Superior: Reporte sobre el Statuts de las Reformas en el Mundo". París, Francia UNESCO.
- 1999. *La Educación Superior en el siglo XXI*, México. ANUIES. México.
- 2000. *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México.
- 2000. Banco Mundial. En Mollis, Marcela, "La universidad Argentina en Tránsito". Fondo de Cultura Económica. 2001. Buenos Aires.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). 1997. *La Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Documento de Estrategia. Washington.
- Carnoy, Martín y de Moura, C. 1997. "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?". En documento para discusión "Seminario sobre

- reforma educativa”. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, pp. 11 a 15.
- CEPAL. 1990. *División de Desarrollo Social. La transmisión intergeneracional de las oportunidades de vida en la década de los ochenta*, LC/R.957. Santiago de Chile.
- 1991. *Organización familiar y equidad*, LC/R.1095. Serie A. No. 251. Santiago de Chile.
- 1992. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- 1992. *Equidad y transformación productiva. Un enfoque integrado*, LC/G. 1701- p/Rev.1. Santiago de Chile.
- 1992. *El perfil de la pobreza en América Latina a comienzos de los años 90*, LC/L. 716 (Conf. 82/6). Santiago de Chile.
- 1997. *Desarrollo sostenible, pobreza y género. América Latina y el Caribe: medidas hacia el año 2000*, Documento LC/L.1064 (CRM.7/5). Santiago de Chile.
- 1997. *Notas sobre la economía y el desarrollo*. No. 609. Santiago de Chile.
- CEPAL/UNESCO. 1991. *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*. Santiago de Chile.
- 1992. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- 1994. *Panorama Social de América Latina 1994*. Santiago de Chile.
- 1996. “*Reseña de las políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos*”. México.
- 1997. *La Brecha de la Equidad. América latina, el Caribe y la Cumbre Social*. Documento presentado a la primera Conferencia Regional de Seguimiento de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. Sao Paulo, Brasil.
- 1998. *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile.
- 2000. *La brecha de la equidad, una segunda evaluación*. Santiago de Chile.

- CIDE. 1991. *Estrategias para Mejorar la Calidad de la Educación Superior* en Coombs Philip, H. (coord.). SEP/FCE. México.
- CIEES. 2000. "Análisis general de las recomendaciones emitidas como resultado de las evoluciones practicadas a programas académicos". Mimeo. México.
- CONAEVA. 1994. *Evaluación de la Educación Superior*, Serie Cuadernos de Modernización Educativa 1989-1994. No. 5. Ed. SEP. México.
- 1994. *Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior*, México: Secretaría de Educación Pública, 1990.
- OCDE. 1994. *Política Nacionales de la Ciencia y la Tecnología*. París.
- 1994. *Informe sobre Desarrollo Humano 1994*. Fondo de Cultura Económica, S.A. para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. México, D.F.
- 1996. "Reseña de las políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos". mimeo.
- 1996. *Informe sobre Desarrollo Humano*, Ed. Mundi Prensa Libros, S.A. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Madrid, España.
- 1997. *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación. México: Educación Superior*. París. OCDE.
- Malo, Salvador y Morley Samuel. 1996. *La Educación Superior en América Latina y el Caribe. Memoria de un Seminario de Rectores*. Washington, D.C. BID-UDUAL.
- Rubio, Oca. 2004. Grabación realizada por el Dpto. de Comunicación Social, en la presentación del PIFI 3 efectuada en la Universidad de Zacatecas y comparada con la transcripción realizada por Luís Porter, en la presentación del PIFI 3 en la Universidad de Tamaulipas.
- SESIK-ANUIES. 1992. *Reporte Evaluativo*. Universidad Autónoma Metropolitana, Opinión Técnica. México.
- SEP, ANUIES, CONACYT. 1997. *Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior* (PROMEP). SEP. México.

- SPP/CONACYT. 1990. *Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica 1990-1994*. SPP/CONACYT, México.
- SEP. 1990. *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la Educación Superior*, Secretaría de Educación Pública.
- 1996. "Educación media superior y superior", en Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, SEP, México.
- 2001. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, SEP, México,
- UNESCO. 1990. *Foro Consultivo Internacional sobre la Educación para todos*. Declaración Mundial sobre Educación para todos. Anexo 1. Jomtien, Tailandia. p. 179
- 1995. "Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior". París.
- 1996. *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*.
- 1998. *Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, visión y acción*. París.
- 2003. *Educación Superior en una Sociedad mundializada. Sector de educación de la UNESCO*. Documento de posición.





