



El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas

*María del Carmen Jiménez Ortiz**

Resumen

En este trabajo se analiza el discurso de modernización educativa, en específico el relativo a la evaluación y acreditación de la calidad, de los organismos internacionales (UNESCO, CEPAL, BM, OCDE), planteado como una estrategia para impulsar una reforma de las instituciones universitarias y de la educación superior tendiente a su privatización y comercialización mundial, y la inserción productiva y competitiva de los países latinoamericanos en la globalización tecnológica-mercantil. La intención de este trabajo es problematizar dicho discurso, ubicando su contexto, sus significados, sentidos, implicaciones y efectos socio-educativos, y considerando su eficacia tecnológica-política de constitución y legitimación del orden empresarial neocorporativo global. Sustentamos nuestro análisis en los conceptos de la teoría social crítica comprensiva-relacional acerca de la racionalidad tecnocrática imbricada en las estructuras de dominación de las sociedades tecnologizadas y del papel de normalización, racionalización y legitimación del poder simbólico. La reflexión crítica nos permite, asimismo, relevar la importancia de los discursos y proyectos alternativos universitarios en el actual contexto de crisis estructural de la economía global, de la civilización moderna occidental, y de las problemáticas sociales y desafíos político-culturales que enfrentamos en los países latinoamericanos.

Palabras clave: Modernización educativa, evaluación, calidad educativa, reforma universitaria, discurso alternativo, globalización tecno-mercantil.

Recibido: 25-04-11/ Aceptado: 01-05-11

* Universidad Pedagógica Nacional. México. Correo electrónico: mjimenez@upn.mx

Worldwide Discourse on Educational Modernization: The Evaluation of Quality and Reform in Latin American Universities

Abstract

This study analyzes the discourse of educational modernization, specifically related to the evaluation and accreditation of quality by international organisms (UNESCO, CEPAL, BM, OCDE), proposing a strategy to impel the reform of university and higher education institutions that tend toward worldwide privatization and commercialization, and the productive, competitive insertion of Latin American countries in technological – mercantile globalization. The intention of this work is to identify problems in that discourse, locating its context, meanings, sense, implications and socio-educational effects, and considering its techno-political efficacy for constituting and legitimizing the neoconservative global business order. The analysis is supported by concepts of comprehensive-relational critical social theory about the technocratic rationality interwoven in the domination structures of technologized societies and the role of normalization, rationalization and the legitimation of symbolic power. Critical reflection allows us, likewise, to reveal the importance of alternative university discourse and projects in the current context of the structural crisis of global economy, in modern western civilization and the social problems and political-cultural challenges faced in Latin American countries.

Key words: Educational modernization, evaluation, educational quality, university reform, alternative discourse, techno-mercantile globalization.

Introducción

En la década de los noventa, el discurso sobre la calidad educativa enunciado por los organismos internacionales adquirió consenso, presencia y relevancia como directriz de las políticas de modernización o reforma de las instituciones universitarias y de los sistemas de educación superior de los países de la región latinoamericana. Agencias mundiales de tipo económico-financiero: Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), además de la tradicional Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) adquirieron un papel hegemónico en la definición de la agenda interna de las políticas públicas de reforma educativa.

Como sabemos, desde la postguerra, los organismos internacionales han sido sujetos activos en la *integración* de los países latinoamericanos al sistema mundial económico, político y cultural, en el cual han prevalecido los intereses de expansión y de dominio de las potencias militares y de las corporaciones empresariales y oligarquías financieras capitalistas y de cultura occidental.

En consonancia con el proceso histórico de reconfiguración del sistema mundial desencadenado desde la crisis económica de los setenta del siglo pasado, la tecnocracia mundial modificó su discurso y su modelo de cambio social para la región latinoamericana, en un tránsito que va del desarrollismo de los sesenta al neoliberalismo y la globalización en los ochenta y los noventa. Su influjo creciente en nuestros derroteros económicos, políticos, sociales y culturales es parte de un proyecto geopolítico de adaptación funcional de los Estados latinoamericanos a las estructuras mundiales de poder e influencia de potencias y corporaciones empresariales transnacionales. En ese proyecto geopolítico, conocido como *Consenso de Washington*, pactado en 1990 por altos funcionarios y empresarios corporativos del mundo desarrollado, así como por las agencias internacionales de financiamiento, BM y Fondo Monetario Internacional (FMI), los Estados latinoamericanos fueron urgidos a implantar políticas macroeconómicas y a operar las llamadas reformas estructurales orientadas a la privatización de las industrias paraestatales y servicios públicos y a la reducción de la inversión pública en sectores estratégicos del desarrollo nacional. A cambio de ello, dichos Estados podrían contratar los programas de asistencia técnica y financiera de organismos y agencias mundiales, que, mediante esos acuerdos, adquirieron el poder de definición, fiscalización y control de las políticas económicas y sociales internas.

Las políticas de modernización y reforma de la educación universitaria forman parte de ese proyecto geopolítico. En particular, la evaluación y certificación de la calidad educativa y de la formación profesional devino un precepto de validez planetaria. El discurso de la tecnocracia mundial sobre la calidad educativa, y su evaluación y acreditación, se presentó con un halo de veracidad, certeza y actualidad. Su circulación por diversos medios y eventos académicos le otorgó notoriedad y prestigio entre sectores de la opinión pública, grupos privados y del sector público, intelectuales y académicos. Autoridades, docentes e investigadores del campo educativo retomaron sus planteamientos como expresión de lo más avanzado y progresista en cuanto a innovaciones tecnológicas de la gestión educativa y de la didáctica de competencias. De tal suerte se fue legitimando y normalizando la implantación de instrumentos *ad hoc* elaborados y aplicados por agencias externas a las instituciones y comisiones internas para la regulación del sistema de competencias entre las instituciones universitarias por los financiamientos, entre los académicos por el aumento de los ingresos, y entre los programas de formación profesional, los proyectos de investigación y sus productos por la certificación y acreditación internacional.

La instrumentación institucional del sistema de evaluación/competencia formó parte de las reformas estructurales del Estado-nación, orientadas hacia el establecimiento de un nuevo contrato social entre los gobiernos y las instituciones universitarias. En dicho contrato la administración gubernamental estableció nuevos mecanismos, normas, criterios e instrumentos de asignación, fiscalización, y control del financiamiento, mientras las instituciones se obligaron a la rendición de cuentas y a la transparencia en el uso de sus recursos, quedando sujetas, asimismo, al cumplimiento de las normas y criterios de evaluación periódica estipulados en los diversos programas de incentivos y estímulos extraordinarios para el financiamiento de sus programas y proyectos académicos, con la consiguiente erección del aparato tecno-burocrático de operación y control del sistema de evaluación/competencia. Todo ello en concordancia con una política sostenida de restricción del financiamiento estatal a las instituciones universitarias públicas, y de fomento a la privatización y mercantilización de la educación superior.

El discurso mundial de evaluación de la calidad educativa funcionó como un dispositivo tecno-político para impulsar profundas reformas de las universidades públicas, nacionales y autónomas, tendientes a ajustarlas o hacerlas funcionales al sistema de competencia tecno-mercantil global, que exige una universidad productiva, competitiva y con capacidad de integrarse a los estándares mundiales de calidad y excelencia de las redes de formación e investigación de la llamada sociedad global de la información y del conocimiento. Tal integración se presentó como un eje y condición para impulsar el crecimiento económico, la equidad social y la cultura democrática en los países de la región latinoamericana. De ahí la necesidad imperiosa de que los gobiernos y autoridades institucionales adoptaran como políticas impostergables los postulados, estrategias y programas de modernización y reforma de las universidades y de la educación superior, planteados por los organismos internacionales.

La intención de este trabajo es problematizar la noción de calidad educativa del discurso tecnocrático mundial. Ello implica ubicar dicho discurso en el contexto de nuevas formas de poder y de dominación, que conocemos como globalización neoliberal, y considerarlo no como una cuestión meramente técnica-neutral, sino ante todo tecno-política y de poder, en lo que se refiere a su eficacia simbólica o de legitimación de las estructuras, mecanismos, nociones y visiones del poder económico y político mundial.

El análisis crítico del discurso tecnocrático mundial considerado como un discurso del poder, y considerando el poder de tal discurso, su contextualización, sus sentidos, significados, implicaciones y efectos; en suma, su comprensión relacional y su ubicación histórica, es parte de una praxis intelectual que intenta relevar la necesidad e importancia de formular nuevos lenguajes y concepciones del papel político-cultural y científico-humanístico de las universida-

des latinoamericanas en tanto espacios privilegiados de conocimiento crítico y pensamientos alternativos para la construcción de otros mundos posibles y plausibles en el contexto de la crisis civilizatoria mundial contemporánea.

He organizado esta exposición en tres rubros: 1. El discurso tecnocrático mundial de modernización educativa; 2. Evaluación de la calidad educativa y reforma universitaria; 3. Discursos y proyectos alternativos universitarios.

1. El discurso tecnocrático mundial de modernización educativa

La modernización de los sistemas educativos emerge en la década de los setenta como una propuesta global de transformación organizativa, cognoscitiva y pedagógica de las instituciones escolares, a fin de hacerlas acordes a los adelantos vertiginosos de las ciencias y tecnologías, y a su acrecentada expansión comercial, sobre todo de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones, y a las nuevas disciplinas y problemas del conocimiento en todas sus áreas científicas, sociales y humanísticas.

Asimismo, la modernización educativa se planteó como una necesidad imperiosa de adecuar la formación y capacitación de los recursos humanos a las exigencias de las dinámicas aceleradas de los sistemas tecno-productivos de las corporaciones empresariales modernas, cuya competencia mundial se fue fincando, cada vez en mayor medida, en la inversión en investigación e innovación tecnológica como un valor agregado del capital. Ello, obviamente, iba imprimiendo cambios importantes en las finalidades sociales, en la organización institucional y académica, en los contenidos curriculares y en las articulaciones de las universidades e instituciones de educación superior con el sector empresarial.

A finales de los sesenta, en foros realizados en varias partes del mundo, se plantearon, desde diversas perspectivas, las líneas de reforma de la educación propiciada por los adelantos científicos y tecnológicos. Las pautas mundiales de modernización educativa fueron conjuntadas en la UNESCO por una Comisión multinacional encabezada por Edgar Faure. En esa comisión se planteó la necesidad de ver los problemas del conocimiento y de la educación con una óptica nueva, universal, que englobara aspectos esenciales de la configuración de las sociedades contemporáneas, como la democracia, la formación de la personalidad ciudadana y su participación en las responsabilidades y decisiones de la sociedad, los efectos de los medios masivos en las pautas de consumo, los beneficios y los desastres ecológicos de la era de la tecnología.

A partir de esas características y problemáticas sociales del mundo contemporáneo se vio como imprescindible replantear el objetivo y los contenidos de la educación. La comisión de la UNESCO planteó dos estrategias para la

transformación educativa: la primera fue la incorporación de los sistemas educativos a la era de la tecnología, imprimiendo a sus funciones y prácticas un carácter innovador. El cambio se propiciaría a través de la invención, de la investigación, de la aplicación de técnicas nuevas y de la modificación de las prácticas educativas, todo lo cual repercutiría en un aumento de la productividad del proceso educativo.

En ese sentido, se consideró indispensable que en la educación de todos los países, sin importar su nivel de desarrollo, se instaurara y utilizara en gran escala la tecnología educativa, es decir, los medios electrónicos de comunicación y de información, en las actividades del aprendizaje y de la formación. Ello posibilitaría, según la Comisión, generalizar la educación, hacerla rentable y abrir oportunidades a la formación de los adultos, y en los países *en desarrollo* resolver el problema de analfabetismo.

La segunda estrategia planteada por la comisión de la UNESCO fue la democratización de la enseñanza en el sentido de la ampliación y diversificación de oportunidades de acceso al conocimiento tecnológico, para lo cual se propuso la creación de sistemas de enseñanza *abiertos* que tendieran a suprimir los formalismos burocráticos, el credencialismo y el academicismo memorista de las instituciones educativas cerradas. En concordancia con ello, sugirió la diversificación de la enseñanza superior, es decir, la creación de otras instituciones (distintas de las tradicionales universidades *de prestigio*) dedicadas a la formación de técnicos y profesionales de nivel medio, y adaptadas a las condiciones del mercado laboral.

El programa de modernización educativa planteado por la Comisión Faure (1973) hasta aquí reseñado, incluyó la *cooperación internacional*. Ésta consistió en la recuperación de experiencias, innovaciones y reflexiones sobre el porvenir de la educación de todos los países, y en el caso de los países *en desarrollo*, la *solidaridad* operativa, técnica y financiera.

Con relación a la cooperación y a la solidaridad internacionales en materia de modernización educativa y de desarrollo tecnológico, en el marco del movimiento de los países del Tercer Mundo por un nuevo orden económico internacional, a mediados de los setenta la UNESCO integró un grupo de reflexión internacional que tuvo como propósito abordar la problemática mundial poblacional, ambiental y de recursos futuros de la humanidad, derivada de los poderes emergentes de la ciencia y la tecnología y del crecimiento industrial; y visualizar las propuestas de cambios tecnológicos y educativos en tales países desde una perspectiva sistémica u holística, compleja e interdisciplinaria, que contemplara la problemática del desarrollo sostenible.

En ese marco se propuso a la UNESCO la elaboración de un programa internacional de carácter prospectivo para el desarrollo de la ciencia y de tecnologías alternativas y apropiadas, que incluiría el establecimiento de un sistema

internacional de información sobre todas las ramas de la tecnología y de las ciencias, y el acceso de los países en desarrollo a los datos de las tecnologías diversificadas.

Otra problemática mundial atinente a la educación y a la cultura era el desequilibrio de los flujos de información cultural, suscitado por prácticas comerciales monopólicas de empresas y países altamente tecnologizados. Frente a ello se promovió en la UNESCO una concepción holística de las tecnologías de información y comunicación que las contemplara no como un asunto de mercado sino como un aspecto fundamental de derechos humanos, de respeto a la diversidad cultural y de libertades de las poblaciones y los individuos (UNESCO, 1976).

Los Estados Unidos e Inglaterra rechazaron radicalmente el programa educativo, científico y tecnológico que se venía elaborando en el seno de la UNESCO, retirando sus contribuciones, lo cual significó una reducción de alrededor del 30% de los fondos de ese organismo, crisis financiera que desembocó en el cambio de funcionarios y en el abandono de la idea de un orden mundial informativo más democrático y justo. Otro efecto del rechazo fue el desdibujamiento de los planteamientos de cooperación internacional para el desarrollo endógeno de la ciencia y la tecnología adecuado a las realidades culturales, sociales y económicas de los países del Tercer Mundo.

A finales de los setenta cobraron vigor los postulados productivistas y economicistas de la modernización educativa global, ésta sería el marco para la participación de los individuos y de las naciones en la investigación científica tecnológica *universal*, y para su transmisión y adecuación a las necesidades propias de cada país.

El objetivo primordial, casi único, de la modernización de la educación establecido por los expertos fue el de subsanar la inadaptación de los contenidos, métodos y estructuras de los sistemas de formación profesional respecto de las necesidades de la estructura ocupacional. Se consideró indispensable que la función social de la educación se centrara en las necesidades de cualificación de los *usuarios* de los servicios educativos a fin de posibilitarles la inserción en el sistema productivo y en el mercado de empleo.

En la década de los ochenta el liderazgo de la modernización educativa pasó a manos del BM, organismo que planteó una nueva agenda de reforma de la educación basada en criterios de racionalidad económica neoclásica, que incluyeron su privatización, es decir, su conversión en un negocio dentro de un mercado educativo global, ello como componente del paradigma neoliberal propio de los grupos conservadores de derecha (magnates financieros, corporativos empresariales, funcionarios de elite, expertos tecnócratas) promotores y operadores de un *nuevo* Estado de gestión gerencial al servicio de sus intereses de clase, la maximización de sus ganancias y la expansión mundial de sus negocios y mercados.

Según Apple (1998) en Estados Unidos el giro a la derecha fue resultado de una alianza amplia de diferentes tendencias sociales, con un nuevo liderazgo en la política social y educativa, que puede describirse como una renovación o modernización conservadora. La alianza fue conformada por los neoliberales, los neoconservadores y los populistas autoritarios de la derecha cristiana.

El elemento más poderoso de la nueva derecha es el de los liberales, promotores del estado débil y del predominio de las normas de la racionalidad económica, de la eficiencia y la ética de los costos y beneficios. Entre sus iniciativas y planes de acción se encuentra la creación de vínculos más cercanos de la educación y la economía, es decir, garantizar la libertad de elección de los consumidores de educación sometiendo a las escuelas a la lógica de la competencia en el mercado, y promover vigorosos recortes de presupuesto de los gobiernos a la educación pública.

Desde la perspectiva neoliberal, la finalidad de la educación superior es el mercado laboral. Las ineficiencias y atrasos de las instituciones de formación y capacitación profesional se ven como una de las principales causas del desempleo de los jóvenes egresados, a la vez que las deficiencias de la cualificación de los futuros trabajadores técnicos profesionales se consideran un factor importante de inhibición del desarrollo tecnológico de las empresas.

La investigación y el conocimiento son considerados productos comerciales demandados por las empresas, de ahí que se plantee la vinculación necesaria entre las instituciones de educación superior y los empresarios, con ello se propende a modificar el diseño y la estructura del conocimiento científico y tecnológico producido en las universidades, ajustándolo a las demandas económicas y tecnológicas empresariales.

La investigación aplicada o tecnológica para generar ganancias tangibles a la actividad empresarial es la función esencial, útil, del conocimiento transmitido y producido por las instituciones de educación superior; éstas deben reformarse profundamente para cumplir esa función, dotando, o más bien vendiendo, *servicios de calidad y excelencia* a los individuos talentosos y con méritos debidamente certificados por organismos técnicos de evaluación estándar mundial.

Como detallaremos enseguida, la noción de calidad educativa, su evaluación y acreditación, se volvió en los noventa el eje de la reforma o modernización de la educación superior. Los organismos internacionales (BM, CEPAL, UNESCO, OCDE) coincidieron en relevar la evaluación de la calidad como un eje de la modernización y reforma de las universidades latinoamericanas. Desde su perspectiva, el problema educativo, dada la expansión de la década de los setenta, había dejado de ser cuantitativo o de cobertura; se trataba entonces de la calidad de los aprendizajes significativos, es decir técnicos, necesarios para la integración competitiva de los países de la región a la sociedad global del conocimiento o de la información.

2. El discurso mundial de evaluación de la calidad educativa y la reforma universitaria

Los enunciados sobre la certificación de los estudios y las competencias profesionales, la evaluación de la calidad de los programas institucionales y del desempeño académico, la integración a la sociedad del conocimiento, nos remiten a los discursos y modelos de modernización educativa de los organismos internacionales, que en los noventa, como signo de la globalización neoliberal, adquirieron el poder de definición, orientación e instrumentación de las reformas de las universidades y de la educación superior. En ese mismo sentido, en los últimos años se ha ido configurando un sistema mundial de estándares de evaluación y acreditación o certificación de la calidad sistémica de las instituciones universitarias: de los procesos, los programas de formación profesional, los proyectos de investigación y del desempeño académico.

Según el paradigma tecno-mercantilista de modernización educativa, la función prioritaria de los sistemas educativos nacionales es la de suministrar recursos humanos con competencias técnicas-profesionales útiles y convenientes a la inserción en el mercado laboral, paradigma que ha sido adoptado como norma general e imperativa por los gobiernos y funcionarios responsables de la dirección y operación de las políticas públicas e institucionales de educación superior.

Los organismos internacionales (CEPAL, BM, OCDE UNESCO) plantearon como uno de los ejes principales de la reforma y modernización de las estructuras académicas-administrativas la implantación de sistemas de evaluación/fiscalización de los recursos financieros, de los proyectos y programas de formación, y del trabajo académico. El funcionamiento institucional de las universidades quedó encuadrado en los criterios y mecanismos de evaluación de la calidad, instrumentados por equipos de expertos dedicados a la elaboración y aplicación de formatos *ad hoc* con base en estándares de *calidad*, nacionales y mundiales, dando lugar a la instauración de formas de administración y de gestión del trabajo y de los proyectos académicos basadas en criterios empresariales de rentabilidad, eficiencia y calidad.

El tema de la calidad académica, y de su evaluación, se vincula a las funciones emergentes de la administración y gestión de los recursos asignados a los programas institucionales, perdiéndose la distinción entre evaluación de la calidad y control de calidad. Según Arredondo (1995), la evaluación de la calidad es una tarea de indagación cualitativa de valoración, apreciación, explicación o interpretación particular de casos o situaciones específicas, mientras que el control de calidad se refiere a una selección de indicadores o factores de calidad (entendida ésta en sí misma como un valor, norma o patrón homogé-

neo) que permitan la verificación, medición, certificación y acreditación de la calidad de los agentes, productos y procesos de producción.

El control de calidad es una de las atribuciones de la administración gerencial de las organizaciones empresariales. Su implantación en los ámbitos educativos, particularmente en los académicos universitarios, puede interpretarse como uno signo de la estructuración hegemónica del orden social tecnocrático en el que la toma de decisiones se fundamenta de manera creciente en una racionalidad técnica formal, instrumental, orientada hacia la optimización del funcionamiento del sistema social y al incremento de la capacidad de control, cálculo y predicción.

En su estudio crítico, y ya clásico, sobre la racionalidad instrumental, Horkheimer (1969) definió el saber del experto técnico como un conocimiento neopositivista y pragmático, centrado en la lógica del cálculo económico, en el establecimiento de parámetros e indicadores de eficiencia y productividad, y en el diseño de modelos o escenarios de pronóstico y probabilidad de los comportamientos de las masas y de la eficacia de las técnicas de administración y gestión social en la toma de decisiones. Los instrumentos de racionalización operativa como los modelos de planeación, programación y evaluación diseñados por expertos en ciencias aplicadas o tecnologías son los soportes del aparato de gestión, sea empresarial o gubernamental, y conllevan la estructuración del control instrumental en todos los ámbitos de la vida social, desde la producción y distribución de los recursos materiales y naturales, hasta la política y la cultura.

Habermas (1989) ve en esos procedimientos un grado superior de racionalidad formal, con un alto grado de abstracción respecto del contexto. Las tecnociencias positivistas y la ideología tecnocrática justifican y legitiman las políticas de intervencionismo estatal centradas en la estabilidad y el crecimiento del sistema económico. Ello conlleva la despolitización de la población, en la medida en que la política se ciñe a la resolución de cuestiones técnicas, excluyendo la consideración del terreno de las acciones prácticas, y dejando sin efecto los aspectos de divergencia y críticos de la opinión pública política.

La despolitización es una tendencia que se ha pronunciado con la globalización neoliberal, en que la política nacional viene quedando reducida a la administración de expertos operadores del ajuste forzoso a las exigencias del sistema económico global. Así, la política queda anulada por completo, ya que una política de normas técnicas prescindente de contextos, es ajena al terreno práctico de la acción y de la toma de decisiones (Habermas, 2000).

Tal enajenación de la política, y sus efectos de pérdida de autonomía y soberanía de los Estados nacionales, es aun más acentuada en los países periféricos, donde como efecto de la globalización los proyectos de desarrollo y la toma de decisiones están cada vez más sustentados en las estrategias, mode-

los y programas técnico-financieros de expertos de la tecnocracia mundial, de organismos tipo FMI, BM, OCDE, OMC, ONU, BID, etcétera.

Para Bourdieu (1999), esas grandes entidades multinacionales se han convertido en detentadoras del monopolio de la violencia simbólica legítima. Manejan un discurso economicista fatalista que anula la política e impone al mundo objetivos indiscutidos de crecimiento económico, competitividad y productividad. Es un discurso que adopta aires de mensaje liberador, mediante palabras funcionales y eufemísticas, como las de liberalización, desregulación, flexibilización, reforma o modernización, pero es un discurso neoconservador fuerte que cuestiona las estructuras colectivas: nación, comunidad, pueblo, sindicato, etcétera, que pudieran obstaculizar la lógica del mercado, creando asentimiento generalizado hacia la privatización y mercantilización creciente de las instituciones y los espacios públicos. Tal es el caso de la noción de la calidad educativa, y su evaluación, que se ha presentado como novedosa, de progreso, de desarrollo, y como un objetivo de las universidades, propio y adecuado para coadyuvar al crecimiento económico y al desarrollo social y modernización "democrática" de los países periféricos y dependientes, rebautizados (algunos de ellos) como *economías emergentes*.

Sobre la base de los estándares mundiales de desarrollo científico y tecnológico (número de científicos e ingenieros, cantidad de computadoras, monto de inversión en investigación tecnológica), se delinearon los desafíos emergentes de las instituciones de educación superior latinoamericanas:

- Vinculación con el mercado laboral,
- Investigación para el desarrollo tecnológico,
- Organización académica-administrativa con criterios de eficiencia, calidad y excelencia,
- Diversificación del financiamiento (intervención del sector privado y de la banca internacional),
- Capacitación técnica-profesional,
- Articulación del quehacer académico con el sector productivo moderno,
- Integración a la sociedad global del conocimiento tecnológico-informático.

Para hacer frente a esos desafíos los organismos internacionales (CEPAL, BM, OCDE, UNESCO) establecieron como estrategia clave a la evaluación, certificación y acreditación de la calidad educativa.

La CEPAL (1992) recomendó a los gobiernos: a) Una reforma de la educación superior centrada en la capacitación técnica-profesional de recursos humanos; b) Establecimiento de políticas de fomento de la articulación de la investigación universitaria con los requerimientos del sector empresarial y del

crecimiento económico; c) Impulso a una política de control gubernamental de la asignación de los recursos a las instituciones, sustentada en entidades e instrumentos de acreditación y de evaluación externos; d) Orientar a las universidades hacia una formación profesional de calidad, es decir, adecuada a las exigencias del desarrollo económico, tecnológico y profesional mundial, hacia la competitividad en el ámbito global y su conversión en *centros de excelencia* de formación profesional y de investigación de punta, e) Estado evaluador y ética competitiva como fuerzas principales del desarrollo de los centros universitarios de excelencia.

El BM (1995) estableció una agenda de reformas articulada a las políticas macro-económicas impuestas junto con el FMI. Recomendó a los gobiernos: a) Una reforma integral del sistema de enseñanza superior dirigida a establecer la diferenciación entre un ámbito post-secundario de carreras técnicas cortas ofrecidas por establecimientos privados para cubrir las demandas de la sociedad y del mercado de empleo, y un espacio privado y elitista de instituciones universitarias y tecnológicas encargadas de la capacitación de personal directivo de las organizaciones empresariales y gubernamentales; b) La expansión del mercado educativo como único medio para ampliar la oferta, la competitividad y la calidad de este nivel de enseñanza; c) La reducción de los subsidios a las universidades públicas, aunada a la diversificación de sus fuentes de financiamiento a través de aumento de cuotas, cobro por cursos y servicios, participación de empresarios, de agencias financieras internacionales, de fundaciones y patronatos; d) El establecimiento de organismos de fiscalización encargados de orientar las asignaciones de presupuestos, formular y supervisar las políticas de educación superior, evaluar e informar sobre el desempeño de las instituciones y del quehacer académico; e) La implantación en las instituciones de mecanismos de evaluación del desempeño académico, para hacerlo eficiente y competitivo, y acordes con los parámetros de las evaluaciones externas y con las demandas del mercado laboral.

La OCDE (1997), organismo de enorme influencia en México, recomendó al gobierno el impulso de una política nacional de reorganización institucional de la educación superior, contemplando: a) Desarrollo del nivel técnico superior (universidades tecnológicas); b) Reorganización académica de las instituciones universitarias: constitución de equipos de profesores-investigadores o cuerpos académicos destinados a funcionar como unidades de competencia por los apoyos y recursos para el desarrollo de proyectos de docencia e investigación; c) Creación de programa de "bonos" destinados a premiar a los equipos con mayor rendimiento docente y de investigación; c) Conversión de las instituciones públicas autónomas en dependencias académicas gubernamentales competitivas y eficientes en la operación de sus programas de fortalecimiento institucional que hayan sido considerados pertinentes o útiles por instancias externas de evaluación; d) Diseño, aplicación y calificación de examen

único de selección para el ingreso a la educación superior y de examen para la certificación de la calidad profesional de los egresados, a cargo de entidades privadas y externas a las instituciones (como el Centro Nacional de Evaluación, CENEVAL).

La UNESCO (1998) propuso: a) un concepto de evaluación de la calidad pluridimensional y comprensivo de las funciones y actividades que integran la enseñanza superior: programas académicos de docencia e investigación, becas, personal calificado, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad externa e interna; b) la evaluación debe realizarse por instancias nacionales o locales constituidas por expertos independientes o externos a las instituciones, especializados en las normas de calidad reconocidas en el plano internacional; c) el equipamiento informático como un indicador estándar mundial de la calidad educativa, ya que propicia la cooperación internacional entre centros educativos de excelencia de países periféricos y centrales, en aspectos tales como: la constitución de redes regionales, continentales o globales, la realización de transferencias tecnológicas, la formación de recursos humanos, la elaboración de material didáctico, el intercambio de experiencias en el uso de tecnologías y servicios de educación; d) la internacionalización de la educación superior, que incluye la transferencia de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, el desarrollo de proyectos de investigación internacionales y la movilidad de profesores y estudiantes en diversos países e instituciones.

La internacionalización de la educación superior conlleva el establecimiento de un sistema de normas y estándares mundiales de competencias laborales y profesionales, mismo que se fue erigiendo en el contexto del surgimiento, afianzamiento y expansión, en la década de los noventa, de bloques comerciales regionales multinacionales tales como: la Unión Europea, la Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC), el Mercado Común de América del Sur (MERCOSUR), el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y el proyecto estadounidense del Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA), en los que los gobiernos de los países asociados toman decisiones y firman acuerdos de protección y apertura de sus mercados, incluyendo el intercambio de los servicios profesionales y de enseñanza superior.

El establecimiento de criterios estándares mundiales de calidad profesional y de acreditación de instituciones y programas de las carreras profesionales, se articula a las políticas de la liberalización del comercio global de los servicios profesionales y educativos de la Organización Mundial de Comercio. La aceptación de una autoridad internacional de acreditación de las competencias profesionales y de las instituciones es un aspecto esencial para regular las prácticas comerciales y la participación privada. En ese sentido, en 2002 se realizó en la sede de la UNESCO el Primer Foro Global sobre Control de Calidad Internacional, Acreditación y Reconocimiento de Calificaciones de Educación

Superior, con el objetivo de analizar las estrategias para la aceptación y reconocimiento en el nivel internacional de las calificaciones de educación superior y para promover prácticas comerciales locales en esta área (UNESCO, 2002).

Las propuestas y experiencias de *integración de América Latina en el comercio mundial de educación superior* se dan en una estructura global que es dominada por los países centrales y por las corporaciones empresariales, con amplio poder en la OMC para establecer normas proteccionistas de su propiedad intelectual, que obligan a los países periféricos a reconocer las patentes registradas de las corporaciones transnacionales en diversas áreas como las energéticas, las informáticas, biotecnológicas y de telecomunicaciones ya reservadas a los centros educativos y de investigación del mundo industrializado, los cuales monopolizan por medio del derecho de patentes y licencias la producción del conocimiento científico y el desarrollo de las tecnologías informáticas, factores que, además, son considerados en la competencia global de la "sociedad del conocimiento" como los ejes o motores del crecimiento económico y del bienestar social de los países:

Según datos de la OMC los países del Tercer Mundo, teniendo las $\frac{3}{4}$ partes de la población mundial (4,800 millones), sólo cuentan con el 10% del total mundial de los ingenieros y científicos, con el 3% de las computadoras del mundo, y su inversión en investigación y desarrollo tecnológico asciende a sólo 3 billones de dólares. En contraste, los países desarrollados, con $\frac{1}{4}$ de la población mundial (1,000 millones de habitantes), cuentan con el 90% de los científicos e ingenieros del mundo, de ellos, 90% en Estados Unidos, Europa y Japón. Además, detentan el 97% de las computadoras e invierten más de 220 billones de dólares en Investigación y Desarrollo Tecnológico cada año (De Rivero, 2001).

En ese marco de competencia tan desigual, y para *integrarse* al mismo, se han dado experiencias de estructuración de sistemas regionales de acreditación de la calidad educativa, como es el caso de la constitución en 2003 de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, cuyos objetivos son: contribuir al desarrollo progresivo de un sistema de acreditación que favorezca el reconocimiento de títulos, periodos y grados de estudio, y programas académicos e instituciones de educación superior; colaborar en el fomento de la garantía de la calidad de la educación superior en los países iberoamericanos; apoyar la organización de sistemas, agencias y entidades de evaluación y acreditación; impulsar la reflexión de la educación superior en Iberoamérica desde la perspectiva de la evaluación y acreditación, como instrumento de mejora permanente de la calidad de las instituciones y de los programas que imparten (Rodríguez, 2003).

La estrategia recomendada por los expertos para acercar o ajustar a las instituciones universitarias a los parámetros regionales e internacionales de acreditación de la calidad de la educación superior, fue impulsar la re-

organización académica a través de programas internacionales de capacitación de funcionarios en gestión educativa para la conducción de los cambios institucionales.

Un ejemplo de lo anterior en la región latinoamericana se encuentra en el Programa de Formación Avanzada sobre Educación Superior (2000) del IE-SALC –UNESCO, cuyas áreas prioritarias son: la evaluación y acreditación internacional de programas e instituciones; el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación en los procesos pedagógicos, en la investigación y en la gestión de la educación superior, la cooperación internacional en la educación superior. El Programa está dirigido a directivos, investigadores, planificadores, gestores y profesores, y su objetivo es formar académicos expertos en estas áreas que orienten los análisis prospectivos y conduzcan los cambios organizacionales, de gestión y de contenidos curriculares en sus instituciones de pertenencia (López, 2001).

A partir de esas directrices de la tecnocracia mundial, la evaluación de la calidad educativa devino no sólo una cuasi-disciplina especializada, sino una política de Estado orientada hacia la privatización y mercantilización de la educación superior, y por ende restrictiva del financiamiento estatal a las instituciones públicas. Una política de por sí paradójica que pretende la calidad, pero cuyos efectos son la falta de oportunidades de acceso y la exclusión de muchos jóvenes de los recintos universitarios, así como el empobrecimiento y entorpecimiento del cumplimiento de las funciones sustantivas de las instituciones: transmisión, producción y difusión y extensión de los conocimientos científicos y tecnológicos, que supuestamente son necesarias para la integración a la sociedad del conocimiento. ¿Entonces, de qué calidad y de qué evaluación estamos hablando?

Las normas y criterios de evaluación y calidad propios de la nueva gestión institucional tienden a descentrar el poder de los órganos académicos de decisión y a sustituirlo por la acción de gestores en puestos de dirección, que han adquirido el poder de evaluar, vigilar y controlar la pertinencia, eficiencia y excelencia del trabajo académico.

En muchos espacios institucionales, la implantación de sistemas de evaluación/competencia ha propiciado la atomización del trabajo, la desintegración de los cuerpos colegiados y un ambiente de egoísmo y de incomunicación entre los actores educativos. La tarea educativa se realiza en función de los cánones de la evaluación de la calidad o productividad del desempeño laboral, lo que entraña una competencia individual por obtener mayores ingresos. El *pathos* del quehacer docente es acumular constancias de productividad, el *ethos*, realizar las tareas que están señaladas en los instrumentos de evaluación, el *hábitus* llenar formularios diversos para competir por los recursos; a veces ya no importa el contenido de la acción, sino ser hábil para llenar formatos en tiempo y forma.

Se han instalado procesos de exclusión y de extrema simulación, todo lo cual revierte a la degradación de la docencia, del conocimiento, de la investigación, y hasta de la gestión institucional. El que tales situaciones, que son lo más alejado de la calidad del trabajo académico, se hayan vuelto cotidianas, e incluso haya quienes las reconozcan como un avance en la mejora de la calidad académica e institucional, puede ser interpretado, siguiendo a Foucault (1981), como un fenómeno del poder de "normalización" y racionalización de los comportamientos, poder que se ejerce en el orden de lo administrativo a través de técnicas de intervención, control, vigilancia, clasificación, distribución y gestión de recursos y bienes materiales y simbólicos.

El discurso educativo global fundamentado en la racionalidad instrumental económica y de gestión, le otorga a la educación una función pragmática reproductora de recursos humanos flexibles, capacitados técnicamente para su inserción en el mercado de empleo. Una educación técnica profesionalizante, alejada de la formación política, humanista, científica, de la cultura y de la historia. Tal planteamiento economicista es una visión muy recortada de la función social de la educación, que además de no tomar en cuenta el problema estructural del desempleo, sirve para legitimar los problemas sociales causados por un sistema económico excluyente y clasista, a partir de la inadecuación, anacronismo y falta de calidad de los sistemas educativos o de las instituciones, o de los individuos.

Todo el proceso educativo se define en términos cuantificables de productividad y de eficiencia, de capacitación en competencias técnicas, en donde están ausentes las dimensiones pedagógica, ética y estética del aprendizaje, la creatividad y el pensamiento crítico que, entre otros atributos, conforman la personalidad integral de los sujetos y que son elementos indispensables para el desarrollo humano y de las ciencias y las innovaciones. Mucho menos se contempla el desarrollo de actitudes de participación, cooperación y solidaridad.

Los modelos y programas de modernización educativa se aplican en diversos países periféricos, y lo importante es la eficiencia con que ello ocurre. No emergen de estudios y diagnósticos de las estructuras sociales y políticas a las que están destinados, por lo que su aplicación adquiere un carácter epifenoménico, abstracto, de ajuste de las realidades a los modelos, y no de los modelos a las realidades.

Los problemas de la eficacia de los programas de modernización educativa se atribuyen por lo general a fallas en la operación técnica, a ineficiencias en los procesos de gestión e, incluso, a la corrupción de funcionarios. En respuesta a ello se instauran mecanismos e instrumentos administrativos gerenciales de racionalización, control o evaluación de los resultados de la aplicación de los programas. Mecanismo operativo que hace evidente la pérdida de sentido y la ajenidad del poder tecnocrático de los contenidos objetivos y con-

cretos de la realidad social. Su valor operativo de racionalizar o hacer eficiente el dominio sobre los seres humanos y la naturaleza viene produciendo, como advirtiera Horkheimer, un sistema social de deshumanización y de barbarie técnica.

Algunos estudiosos de las ciencias sociales hablan de una época paradójica de cambios hacia atrás, de instauración de políticas abiertamente restrictivas que empeoran la situación social de los pueblos, y que aparecen como proyectos de modernización. Nos hallamos frente a un mundo globalizado de profunda desigualdad entre sociedades de la abundancia ultra-tecnologizadas, que no han podido establecer relaciones respetuosas y fructíferas con las naciones pobres, a las que siempre han sometido a su dominio económico, bélico, y tecno-científico. Tal situación, como señala Villegas (1995), necesita un correctivo humanista que incluya una consideración de nuestras relaciones con la naturaleza, correctivo que será un desafío de las universidades del futuro. El debate sobre la calidad y la significación social de la educación universitaria debe trascender el discurso del manejo e instrumentalización de la gestión tecno-burocrática gerencial hacia las cuestiones de fondo que son de carácter filosófico, político, ético y cultural.

3. Discursos y proyectos alternativos universitarios

La reflexión crítica de los discursos del poder y la construcción discursiva de contrapoder crítico sobre la significación social, política-cultural de las universidades públicas son ahora desafíos y tareas políticas-pedagógicas de los académicos, docentes e investigadores. Hay que intentar trascender los formalismos burocrático-instrumentales que rigen hoy nuestras praxis, y poner como centrales los cuestionamientos de fondo de carácter político, cultural, ético de la formación y del conocimiento. El conocimiento es una operación compleja que involucra una labor de formación metódica y sistemática de diversas capacidades intelectuales, que se facilita con la cooperación y el diálogo. El conocimiento está vinculado a la experiencia humana y debe servir a la sociedad, a la vida humana, y no a las ganancias de magnates y empresarios.

La educación es válida y tiene utilidad porque permite desarrollar las capacidades potenciales de los educandos y contribuye a la formación de personas íntegras, éticas y con conocimientos. Esas personas son indispensables para superar la destrucción del hombre y de la naturaleza ocasionada por gente con dinero y sin escrúpulos. La educación de los niños y jóvenes en los principios y valores humanos, el desarrollo de sus capacidades intelectuales y de sus potencialidades creativas, es el fundamento de una política educativa dirigida a la edificación de entornos sustentables de vida.

El tránsito hacia nuevas formas de organización social y de relación del hombre con la naturaleza requiere evidentemente de conocimientos profesionales adecuados. Las políticas encaminadas a la formación humanística-científica, holística, relacional, interdisciplinaria y transdisciplinaria para el desarrollo sustentable, resultan imprescindibles para desarrollar en el hombre las capacidades de creación de estrategias inteligentes, con las cuales hacer frente a los riesgos de la vida natural y humana que genera el uso abusivo, arbitrario, poco ético, de la ciencia y la tecnología regidas por el sentido universal del mercado. En ese sentido, la lucha por la reorientación ética del conocimiento, de la formación, de la educación, es más importante que nunca.

La educación es un derecho humano de todo individuo y de la sociedad, y en la medida en que sus cometidos formativos de la personalidad y de la cultura son fundamentales para el desarrollo productivo, creativo y social de cualquier país, debe garantizarse, tanto en cantidad como en calidad, por un Estado democrático, ciudadano, participativo y plural, La democracia es un régimen de vida, y no sólo un derecho de voto, en cuya construcción la educación juega un papel importante. La transformación cultural, política y ciudadana requiere que las instituciones educativas y los actores involucrados en ellas cambien sus relaciones autoritarias, burocráticas, atomizadas, por interacciones y actitudes democráticas, fincadas en la responsabilidad, la honestidad, el compromiso y el diálogo respetuoso y fructífero para dar espacio, como decía Freire, al aprendizaje conjunto y la transformación positiva de nuestro mundo.

La democracia radical es un componente central del proyecto humanista, ya que avanza sobre una teoría-praxis de una nueva postura progresista sobre la base de la reinención de las formas de poder y de lucha, la recreación del lenguaje y la resignificación del saber popular y del contexto cultural en los proyectos de transformación social. Ahí se inscribe también la lucha por un proyecto de formación ética democrática de nuevas generaciones de educadores orientados al ejercicio de una *práctica educativa de calidad*. Ésta conjuga: el rigor metódico, la investigación, la estética y la coherencia entre el discurso y la práctica, la asunción de lo nuevo, el rechazo a la discriminación, la reflexión autocrítica, y el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural (Freire, 1999).

El pensamiento freireano es una de las fuentes de inspiración de una pedagogía crítica que busca integrar el lenguaje de la crítica a la sociedad y a la educación neoconservadora con el de la posibilidad, un nuevo vocabulario ético y político que aborde y propicie nuevas formas de prácticas en los ámbitos de la educación pública y universitaria, orientadas a la creación de una cultura pública pluralizada, a la formación de una ciudadanía democrática y de los educadores como intelectuales transformativos (Giroux, 2001).

Este lenguaje de la posibilidad nos dota de un nuevo sentido del pensar-actuar lo inédito posible: la configuración de nuevas formas de sociedad, finca-

das en el bienestar de las personas, en el desarrollo humano, en la justicia y la igualdad sociales, el respeto a la vida humana y natural.

En las instituciones universitarias es fundamental la praxis intelectual transformativa, subvertir el poder tecno-burocrático, desconstruir su lenguaje economicista, gerencial, eficientista, que viene impregnando las prácticas académicas.

Es también necesario ampliar y profundizar las discusiones sobre los significados de la democracia y la libertad en las prácticas institucionales; y, en fin, fomentar una organización del trabajo educativo que estimule la participación y la responsabilidad política y social de autoridades, académicos y estudiantes, contemplando, como lo expresa Pablo González Casanova (2001), la realización de un proyecto universitario necesario para este siglo en el que se conjugan los conocimientos científicos y tecnológicos con los histórico-políticos y con las teorías morales y críticas de una educación humanista universal y de una política democrática incluyente.

Referencias Bibliográficas

- APPLE, M. (1998) "Educando de la manera 'correcta'. Las escuelas y la alianza conservadora", en: Armando Alcántara Santuario, Ricardo Pozas Horcasitas y Carlos Alberto Torres (coords.), **Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo**. México: Siglo XXI.
- ARREDONDO GALVÁN, V.M. (1995) "El dilema entre la calidad y el crecimiento de la educación superior", En: Juan Esquivel Larrondo, coordinador, **La Universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas**, México, Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior/ Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 151-168.
- BANCO MUNDIAL (1995) **La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington.
- BOURDIEU, P. (1999) **Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal**. Barcelona: Anagrama.
- CEPAL/UNESCO (1992) **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- DE RIVERO, O. (2001) **El mito del desarrollo. Los países inviábiles en el siglo XXI**. Lima: Fondo de Cultura Económica.
- FAURE, E., *et al.* (1973) **Aprender a ser. La educación del futuro**. Madrid: Alianza/UNESCO.
- FREIRE, P. (1999) **Pedagogía de la autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa**. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1981) **Un diálogo sobre el poder**. Madrid: Alianza/Materiales.
- GIROUX, H. (2001) **Cultura, política y práctica educativa**. Barcelona: Graó.

- GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2001) **La universidad necesaria en el siglo XXI**. México: Era.
- HABERMAS, J. (1989) **Ciencia y Técnica como Ideología**. Madrid, Tecnos.
- HABERMAS, J. (2000) **La Constelación Posnacional**. Barcelona: Paidós.
- HORKHEIMER, M. (1969) **Crítica de la razón instrumental**. Buenos Aires: Sur.
- LÓPEZ SEGRERA, F. (2001) **Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: IESALC/UNESCO.
- OCDE (1997) **Exámenes de las políticas nacionales de educación**. México: Educación Superior, París.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2003) **Acreditación de la educación superior (tercera parte). El escenario latinoamericano**, Campus Milenio/49, septiembre 18, www.riseu.net/rodriguez.pdf
- UNESCO (1998) "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior", en: **Perfiles educativos**, Tercera época, Vol. XX, Nos. 79,80.
- UNESCO (2002) "Se vende enseñanza superior", en: **Educación hoy**, Boletín No. 3, octubre-diciembre, www.unesco.org.cl/07htm.
- VILLEGAS, A. (1995) "La Universidad del Futuro", en: Esquivel Larrondo, Juan, coordinador, **La Universidad Hoy y Mañana. Perspectivas Latinoamericanas**. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.