



Bajo el Volcán

ISSN: 8170-5642

bajoelvolcan.buap@gmail.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

México

Lora Cam, Jorge; Recéndez G, Cristina
La universidad neoliberal y la crisis educativa de cómo año tras año, llegaron las evaluaciones
Bajo el Volcán, vol. 4, núm. 7, 2004, pp. 141-162
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Puebla, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28640708>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA UNIVERSIDAD NEOLIBERAL Y LA CRISIS EDUCATIVA
DE CÓMO AÑO TRAS AÑO, LLEGARON LAS EVALUACIONES

Jorge Lora Cam
Cristina Recéndez G.

RESUMEN

El momento histórico es de resistencias, pero la recolonización no quiere ceder espacios. La universidad está mercantilizada y cada vez más privatizada. Las reformas neoliberales –que surgen con la destrucción de gremios y cambios en la legalidad–, ahora tienen como eje las evaluaciones y el financiamiento, así han logrado terminar de someter a la comunidad universitaria y, como parte de ella, a los intelectuales de oposición. Necesitamos de reflexiones críticas, propuestas de cambio y acciones prácticas. De esto trata el presente artículo.

SUMMARY

This is a time of resistances, but the re-colonisation does not want to yield spaces. The universities are commodified and more and more privatised. The neoliberal reforms –which arise with the destruction of the unions and the changes in the law– are now centred on evaluations and financing. In this way they have succeeded in subordinating the university community and, as part of it, the oppositional intellectuals. We need critical reflection, proposals for change and practical action. That is the theme of this article.

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

141

La globalización como dimensión estratégica de la expansión imperialista impuso a los países de América Latina transformaciones sociales, económicas y políticas que los impulsaron a la adaptación y adopción del nuevo esquema de dominio neoliberal. Esto significó un cambio en las formas de relación del Estado con las instituciones y la sociedad. Con la globalización como fuerza hegemónica del poder se implantaron, de manera generalizada, reformas, políticas y estrategias en los sistemas educativos de todos los países latinoamericanos. En consonancia con estos cambios, en México, desde hace tres sexenios, el Estado y las instituciones educativas (Secretaría de Educación Pública –SEP– y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior –ANUIES–) están aplicando políticas educativas para transformar y modificar radicalmente las tareas clásicas de la universidad moderna: docencia, investigación y difusión de la cultura, lo que se ha dado en llamar la Universidad Gerencial, apoyada en una novedosa visión y misión de las universidades y las formas de financiamiento hacia las mismas.¹ Esta nueva reorganización de las universidades públicas se instrumenta, como afirma Ibarra Colado, desde una “estrategia que articula en un mismo proceso a la evaluación, a las formas de financiamiento y el cambio institucional”.

Desde la Revolución del pasado siglo la educación en México ha atravesado varios momentos constitutivos, de los cuales cabe destacar una reflexión acerca de los dos últimos: el populismo académico autoritario de mediana calidad y la universidad del nuevo *gerenciamiento* público de baja calidad.

Si el subsistema educativo estaba en crisis, ahora con las reformas neoliberales se han agregado nuevos problemas a los que ya existían; sin embargo, hay que decirlo, el periodo precedente tuvo escasos pero significativos aspectos positivos: aumento del gasto público destinado a la educación, prolongación de la enseñanza obligatoria, generalización de los estudios universitarios, reducción de la edad profesional, incremento de los profesores de tiempo completo, feminización del personal docente, incorporación de destacados inmigrados a la educación superior, participación de los estamentos en la conducción de la universidad, voto 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, científica.

Con la imposición de la globalización recolonizadora y las políticas neoliberales para concretizarla se da marcha atrás en las conquistas antes anotadas; se reduce el gasto público, se cierra el acceso a la educación y ésta se mercantiliza en todos sus niveles, se da prioridad a la profesionalización de tipo técnico y al cambio de perfiles profesionales, se destruyen los tejidos académicos y se individualiza el avance en función de la productividad y la investigación supuestamente útil para las empresas y el Estado, se estancan los salarios reales y se privilegia el contrato por horas y los premios a la productividad en desmedro de la calidad docente.

Es necesario ubicar a México en su momento histórico para entender mejor estos cambios. Las privatizaciones y el Tratado de Libre Comercio (TLC) –con casi una década de vida– han logrado establecer las bases de la recolonización y pérdida de soberanía. 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 (Joseph Stiglitz, Milton Friedman, funcionarios del Banco Mundial, etc.) ocasionadas por la polarización, exclusión y desastre social que han provocado. Continuar con ese proyecto es una decisión del centro de poder imperialista al que estamos sometidos, precisamente porque estos proyectos geoestratégicos de poder son la garantía de su reproducción.

La nueva estrategia de producción y difusión de conocimientos está adaptada a la recolonización y se basa en la transferencia de tecnología desde el país imperial hasta México como consumidor que sólo requiere crear la infraestructura tecnológica y los técnicos que la implementen. En ese contexto, a la educación superior le basta con formar profesionales y técnicos capaces de integrarse a las transnacionales como engranajes y mano de obra barata. El desarrollo de la universidad neoliberal sólo funciona con usuarios empresariales y públicos y en función de los grandes

proyectos recolonizadores como el Tratado de Libre Comercio, el Plan Puebla Panamá o el Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA). Consideremos que el 85% de las industrias son pequeñas o medianas y no demandan tecnología; las transnacionales, que son parte de la diferencia porcentual, monopolizan los mercados y cuentan con la suya. La franja de industrias que demanda tecnología es muy pequeña, considerando además que el Estado privatizó gran parte de las plantas transformadoras.

Para este diseño unos nacen para ser obreros y otros para ser técnicos. Los científicos cuando aparecen son trasladados al centro del imperio; ello se denomina “fuga de talentos”. Con este criterio, mientras que durante 1980-1985 aún crecía la matrícula en 5.6% anual, entre 1986-1990 se redujo a 2.1%; aparte del dato de que menos de 5% llega a la educación superior.

De alguna manera la educación superior respondía a la diversidad nacional, a las desigualdades sociales y regionales y a la dependencia estructural. Así aún 35% de la matrícula universitaria pertenece a contaduría, administración y derecho. Esta estructura tradicional, sin embargo, en la actualidad se combina anárquicamente con incipientes redes de teleeducación y teleformación, universidades a distancia, redes de televisión educativa y espacios virtuales que más alimentan la fantasía del 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 estadounidenses, la cual es aprovechada por funcionarios universitarios quienes, como premio a la construcción de la universidad neoliberal y la *elitización* que conlleva, participan en la apertura de estas casas de estudios denominadas vulgarmente *patito* o *chafamex*, calificadas así porque el 85% no tiene la mínima calidad.²

También 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 brecha entre los que tienen acceso a la computadora, a Internet y a la información y los que no lo tienen cada día es más perversa, aunque ello de por sí no signifique construcción de conocimientos.

Se dice que vivimos en la sociedad de la información y que la educación ha sido considerada por la CEPAL, la OCDE y los gobiernos latinoamericanos, como el centro de la nueva economía, y el capital social más importante de la época, pero los presupuestos para el sector son totalmente insuficientes, lo que implica que cada vez alcance menos tiempo el año escolar. La propia UNESCO, con la escasa independencia que posee, señala que ello puede conducir a la crisis y a una conflictividad permanente en dicho sector. Con un presupuesto de 7% del PBI –recomiendan– podría darse acceso a una educación de calidad a las mayorías.³

En la década pasada se creó un sistema de relaciones de poder análogo al del poder central donde no existe la confrontación ideológica, teórica o política. Los gobiernos de los estados apoyaron sin restricciones los cambios en tanto se apoderaban de instituciones políticamente perdidas, más aún con la idea de preservar espacios para cuadros del partido víctimas de la alternancia. Así hemos llegado a que 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. Para el poder esta contrarreforma fue un éxito. Pero, por otro lado, todos 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, este objetivo constituyó un fracaso.

El dispositivo central del poder es el control económico que verticalmente encadena desde la Secretaría de Hacienda, mediada, por Rectoría, 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, no obstante que las autoridades están sobrerrepresentadas. Se ha logrado establecer una reproducción de 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; en realidad van perdiendo lo logrado incluyendo la selección de maestros o la jubilación. La educación ya no es más un servicio público, los trabajadores están sujetos a periódicas evaluaciones, y son los maestros quienes

más sienten la presencia de la sociedad de control.

Alguien podría preguntarse: ¿Y que ocurrió con los intelectuales críticos?, ¿con los académicos de izquierda?, ¿se han organizado?, ¿realizaron alguna movilización o protesta? ¿Si no lo han hecho, ¿por qué parecen tan satisfechos? La respuesta en torno a la resistencia es negativa. Improvisamos dos repuestas 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.

Quienes creyeron que era indispensable integrarse a la globalización, en particular los ideólogos de la reforma educativa, consideraron necesario inscribirse en el mercado mundial y, para lograrlo, el elemento fundamental lo constituye el capital humano, una economía del conocimiento competitiva que en su diseño estimaba ejercer 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.

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. Los estudiantes no reciben formación para conocer el mundo que los rodea y así alcanzar una concepción de éste y de la vida; menos aún para ser solidarios con las luchas contra el colonialismo que amenaza a nuestros pueblos latinoamericanos. Ahora se les prepara contra su propia cultura y tradiciones; se vuelven incapaces de tomar decisiones. Es una educación para la sumisión. Y ni hablar de la educación especial, de los niños y jóvenes con capacidades diferenciadas; sólo queda enviarlos al extranjero. Para ellos no hay espacios, como tampoco

para la juventud segregada que ha caído en las drogas o el alcoholismo, a quienes les espera los reformatorios o la cárcel.

En agosto del año 2001 el escritor Carlos Montemayor sostenía que la UNAM no era un semillero de guerrilleros sino que éstos podían provenir del 72% de jóvenes (más de 10 millones) que se les impide dedicarse a la universidad.⁴

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. Estos dos elementos son potenciados con el modelo gerencialista eficientista de la universidad actual, aunque sea más una máscara de la colonialidad del saber eurocéntrico y americanocéntrico. Nicolás Betancur, investigador uruguayo, nos dice cuáles son los instrumentos del modelo gerencial implementado en América Latina:

Evaluación de los productos universitarios, constitución de organismos estatales de coordinación del sistema, incentivos a la productividad docente, descentralización y multiplicación de instituciones 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.⁵

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

EVALUACIÓN Y CAMBIOS EN EL FINANCIAMIENTO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Las políticas se enunciaron en el Plan Nacional de Desarrollo en 1988⁶ y se concretaron en 1989 en el Programa de Modernización Educativa, dándose a conocer cuatro objetivos fundamentales: mejoramiento de la calidad del sistema educativo; elevar la escolaridad de la población; descentralizar la educación; fortalecer la participación de la sociedad en la educación.

En el discurso oficial, dichas acciones se perfilaron como la estrategia para lograr el cambio en la educación pero, en los hechos, han estado 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 poder,⁷ nos hace llegar su propuesta como objetiva, científica y universal.

En este breve ensayo consideramos que la política de evaluación bajo la cual se reorganiza el sistema educativo,⁸ aunque se ha movido en diferentes espacios y niveles, persigue el mismo objetivo: reorganizar bajo parámetros cuantitativos productivistas, tecnoburocráticos, la educación superior. Por la amplitud del tema únicamente indagamos sobre las condiciones contextuales en que los procesos de evaluación se presentaron y cómo han influido en la vida cotidiana del investigador y/o el académico.⁹ Particularizamos en la evaluación denominada programa de estímulos al desempeño docente.

A lo largo de los tres últimos sexenios, y hasta el presente, el discurso oficial sobre educación ha manejado que el sistema en su conjunto padece serias deficiencias y baja calidad en todos sus niveles, por tanto, para subsanar y superar la problemática se diseñó un conjunto de políticas educativas que han tenido como soporte principal la aplicación de diversos procesos de evaluación, tanto para el nivel básico como para el nivel medio superior y superior; procesos de evaluación que mediante reglamentos basados en el cumplimiento de una serie de requisitos cuantitativos han expresado la determinación del gobierno de marginar o excluir a los sindicatos y a docentes e investigadores de su orientación, aplicación

y negociación, además de condicionar el financiamiento a la aplicación estricta de las políticas neoliberales, ya que ligado a este proceso, para alcanzar mayor presupuesto, las universidades han tenido que enfrentar procesos de competencia entre sí e internamente entre la planta académica de las mismas.

La aplicación y diseño de estos modelos de evaluación fue la condición a la que tuvieron que sujetarse las universidades durante los años noventa para que se les otorgara financiamiento. Bajo este parámetro se diseñaron diversas modalidades de evaluación y/o “medición cuantitativa”, entre otras destacan las evaluaciones a la gestión y administración universitaria y al rendimiento académico,¹⁰ modelos que en realidad no posibilitan una mediación entre el Estado, la universidad y la sociedad, al ser una directriz hegemónica cuya aplicación demandan los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial,¹¹ el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo¹² y, últimamente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Así, en el ámbito de la educación superior como expresión concreta de la política económica diseñada por los organismos financieros internacionales las evaluaciones forman parte de las políticas educativas creadas para lograr el desarrollo del proyecto neoliberal. Analizando particularmente el programa de estímulos al desempeño docente, consideramos que es una metodología usada por la administración de las universidades para calificar desde una nueva perspectiva productivista e individualizada el trabajo de los docentes e impulsar la mercantilización de la educación. Puede decirse que bajo la imposición de las evaluaciones, el ejercicio del poder se hace presente, dado que los reactivos ideados o los ítems con los cuales se mide la “productividad” de los docentes son conductistas, sistémicos, productivistas; segregan la enseñanza y la investigación de calidad.

En México, la aplicación de la estrategia de la evaluación fue precedida de una descalificación generalizada del trabajo de los docentes/investigadores, de la supuesta obsolescencia de los planes de estudio, del cuestionamiento a la excesiva matrícula en las universidades, o de la calificación negativa respecto a la administración de recursos, etcétera. Este

manejo contribuyó a crear una mala imagen social de los profesionales de la educación al considerarlos irresponsables e incompetentes.¹³

Esta situación afectó negativamente la percepción social del docente y de la universidad pública, desbrozando el camino a las políticas neoliberales dirigidas, supuestamente, a corregir estas fallas. Así, por medio de la denominada “modernización educativa”, el Estado instauró por vía de las evaluaciones una nueva modalidad para otorgar financiamiento a las universidades y una retribución económica diferenciada al personal docente.¹⁴ ¿Por qué los universitarios aceptamos tal situación? Simplemente, por la incruenta derrota de los sindicatos de trabajadores y de los gremios estudiantiles, de los intelectuales críticos y de los nuevos proyectos de universidad popular, y por la crisis al interior de las universidades. Las evaluaciones empezaron a establecerse en un contexto de miedo a los despidos y de gran deterioro del poder adquisitivo de los docentes, generado por la crisis económica de los años ochenta. Esta crisis salarial fue usada por los tecnócratas de la educación para contener o revertir cualquier proceso de reivindicación presupuestal o salarial colectiva.

En este contexto, se impulsó la deshomologación salarial y se crearon los programas de incentivos económicos no ligados al salario que significaron un incremento en el salario diferenciado de 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 argumentado que se contribuía a elevar la calidad de la educación, pero en realidad en este modelo el docente pasa a ser capacitador para el trabajo y el estudiante un técnico con un perfil preparado para insertarse en el mismo; ambos marcados por la mercantilización del proceso educativo. Mediante este proceso el docente/investigador universitario se encuentra sujeto a la creación de una nueva identidad, no sólo en el plano individual. Además provocó cambios en el imaginario social, ya que la evaluación discrecional e individual de docentes de una misma disciplina, conlleva a la dispersión, al individualismo y a la pérdida del interés por la asociación inter o transdisciplinaria.

En realidad, la escasez de recursos dedicados a la educación forma parte de una de las acciones que expresan el fin del pacto social que había surgido del consenso logrado al término de la Revolución mexicana. 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”. Así, 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 la soberanía, de las culturas originarias regionales y nacional, ha perdido vigencia por la óptica lucrativa y práctica de los tecnócratas administradores. Hoy, avanzar en el conocimiento implica formar *maquiladores* intelectuales, desvincular a la Universidad de la sociedad y sus comunidades en aras del vínculo Universidad-Empresa-Industria, relación que en la óptica neoliberal nos llevará a igualarnos con los países desarrollados.

En el escenario de la evaluación, el concepto mismo de autonomía ha cambiado, pues ha dejado de entenderse como principio de autodeterminación que conduce a la independencia académica, administrativa y legislativa (Barros Sierra, 1997). Hoy se entiende por autonomía la responsabilidad que deben asumir las universidades y los individuos sobre su propia condición, desempeño y administración, es decir, se trata de una autonomía práctica que alcanza su traducción operativa en la capacidad de sus administradores para conducir las conductas 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, en el presente, la autonomía universitaria se adquiere cuando se alcanza capacidad de decisión, manejo eficiente de los recursos –cada vez más escasos– y de los programas, realización de acuerdos de intercambio y gestión de recursos sobre todo con el sector empresarial, y cuando mediante proyectos institucionales se delimitan sistemas y procedimientos de regulación que otorgan una nueva identidad y visión a las universidades y a sus académicos.

Bajo la política de la evaluación los organismos financieros internacionales y las instituciones nacionales, como la SEP y la ANUIES, convirtieron los indicadores de productividad, eficiencia, rendimiento y competencia

asociados a la calidad en el eje de la política educativa modernizadora. Estas nociones conceptuales son los referentes a través de los cuales se determinan las “formas del salario” de los docentes. A partir de la instauración del sistema de evaluación institucional que habitualmente se empezó a exigir a las universidades para conceder el financiamiento empezó a operarse, de manera paralela, el establecimiento de procesos de evaluación del trabajo académico individual. Además, si las universidades requerían de financiamiento adicional estaban sujetas a otro tipo de evaluaciones, por ejemplo, en sus primeras versiones los recursos de Fondos Mixtos para la Educación Superior (FOMES) estuvieron asociados no sólo a la entrega de un proyecto de desarrollo institucional, el otro requisito era la autoevaluación que año tras año se exige realizar a las universidades.¹⁵

Podemos considerar que el Sistema Nacional de Investigadores, creado en 1984, fue el primer programa que permitió experimentar la evaluación individual como condicionante de los recursos.¹⁶ A éste le siguieron el Programa de Estímulos a la Productividad para los Docentes Investigadores de las Universidades Públicas y la llamada Carrera Magisterial (1992) para los profesores de educación básica. En 1990 se crea la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), se fortalece al CONACYT para realizar, impulsar y eliminar mediante evaluaciones aquellos posgrados que no cubren los requisitos de excelencia; en 1991 se crean los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y, en 1994, el Centro Nacional para la Evaluación (CENEVAL).

Los programas más controvertidos que han tenido las universidades públicas por la variedad de criterios y lineamientos son los Programas de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento Académico. Oficialmente no se han dado a conocer cuáles son los criterios para la asignación de los montos. Ello da margen para pensar en la existencia de una partida especial que se reparte entre las diversas universidades a discreción de las autoridades. Sin embargo, este es un juego perverso por el hecho de que algunas universidades reciben más y otras menos y ante la existencia de un presupuesto¹⁷ que tiene cada vez mayor número de aspirantes, las

comisiones evaluadoras se ven obligadas a elevar los criterios y lineamientos de ingreso o permanencia para dejar fuera al mayor número de aspirantes; esta individualización del salario, ha generado una competencia fratricida.¹⁸

Bajo estos nuevos mecanismos de evaluación los docentes e investigadores van pautando el trabajo académico. Si desean calificar en los programas de estímulos: a la docencia, investigación o desempeño administrativo, se ven obligados a cumplir los requisitos que los manuales exigen, lo que implica la entrega de una serie de documentos, oficios y papeles que en muchas ocasiones nada tienen que ver con la calidad. Las autoridades otra vez –lo mismo que en todo el régimen político– adquieren un poder inédito que posibilita la corrupción.

En esencia, la evaluación de calidad para el académico ha sido de productividad cuantitativa, por eso al alcanzar la “excelencia” puede perderla en caso de no producir el número de artículos que requiere para permanecer en el siguiente año, por sólo estar ejerciendo la docencia o estar preparando su obra más importante. En realidad esta forma de evaluar, más que elevar la calidad del proceso educativo ha significado un retroceso, pues el trabajo sustantivo se deja de lado, ya que el objetivo primordial del docente investigador es ocupar su tiempo en cuestiones académicas que demuestren, vía el acopio de documentos,¹⁹ la productividad y eficiencia individual. Tal situación inevitablemente lo está conduciendo a desarrollar el *punititis* o la lucha por los *pilones*. Efecto que, traducido a la vida cotidiana de la universidad, nos habla de la tendencia a trabajar por la productividad y a desarrollar actividades que lleven a obtener puntajes altos en la escala de medición establecida en detrimento de otras actividades que incidan en un desarrollo intelectual y académico más profundo.

Todo esto 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 este modo nos convertimos en una caricatura de los Estados Unidos.

En este sentido, es necesario saber si en realidad las evaluaciones han

elevado la calidad del proceso educativo, o el mejoramiento de la investigación, porque al evaluar con los mismos criterios e indicadores los programas y planes de estudio de diversas disciplinas lo que se busca es estandarizar el conocimiento y controlar los contenidos educativos. Así, lejos de respetar la autonomía intelectual y académica se legitima la pérdida de la misma y de sus órganos colegiados, pues los acuerdos se han realizado entre funcionarios, empresas e instituciones privadas, y siempre el docente ha quedado fuera porque lo que se busca es optimizar las relaciones entre el aparato productivo y el sistema educativo.

Estas formas de evaluación ligadas a la productividad traducida a indicadores cuantitativos finalmente expresan una baja, media o alta retribución económica para quienes son evaluados favorablemente, conformándose así un nuevo elemento de prestigio o desprestigio académico; en esta 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 que nivel te pusieron?

En este marco las evaluaciones vinculan “rendimiento económico” con rendimiento académico lo que ha creado gran descontento entre los docentes ya que al ser vinculadas con los resultados y no con los procesos, tienden a desvirtuar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y lejos de ser realmente un estímulo a la productividad y a la calidad del proceso educativo o de la investigación tienden a convertirse en un pago de “trabajo a destajo”. Con esto sólo se ha generado una lógica de simulación y competencia pues la obtención de un grado o de un “papel” que signifique puntos nos hará o no merecedores de un estímulo monetario que será asignado en diferentes cantidades de acuerdo a la categoría en la que fuimos catalogados y controlados socialmente.²⁰

En este sentido, la evaluación no es una medida que esté fortaleciendo la calidad del proceso educativo en las universidades, por el contrario, se liga directamente a una política desigual que ha fomentado la existencia de profundas discrepancias entre la misión de dichas instituciones y el quehacer académico, sobre todo porque las evaluaciones no son objetivas, inocentes o ingenuas, ya que por su origen, los lineamientos provie-

nen de instancias administrativas y, por tanto, se supeditan a una multiplicidad de mecanismos y normas que provienen del sector administrativo. Así, en pocos minutos, el trabajo de todo un año se califica burocráticamente, muchas veces por técnicos administrativos. Esto se ha traducido en una radicalización entre quienes reciben los recursos, quienes califican en los diferentes niveles y aquellos que son calificados; todo ello va en contra de lo que piensa la administración: en detrimento del desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos.

De acuerdo con la orientación del proyecto neoliberal, el financiamiento a las universidades públicas se volvió un problema clave, por lo tanto se les exige a las mismas que impulsen y diversifiquen nuevas fuentes de financiamiento,²¹ y se condiciona la asignación de recursos a los distintos tipos de evaluación individual, institucional o por proyectos, lo que ha implicado modificaciones en la orientación, carácter y fines de estas casas de estudio.

En realidad, cuando la evaluación (en cualquiera de sus modalidades) se convierte en un instrumento de política educativa, adquiere un matiz político, modifica su intención inicial de orden académico y coloca su interés en la esfera de lo político y del poder. En esta perspectiva, la dimensión del control y la gestión flotan con más claridad, generándose una nueva 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*)

Y una vez más, 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, actualmente en ese país sólo el 4% de todo el sistema educativo aplica el *merit pay*. En México estas prácticas de evaluación vinculadas a la asignación salarial crearon distorsiones en el sistema educativo porque, a diferencia de otros países, donde el *merit pay* representa un apoyo limitado de sólo el 10%, en nuestras universidades los ingresos obtenidos por este medio en ocasiones representan un porcentaje muy alto dentro del total de los ingresos del académico (puede llegar a consti-

tuir hasta 60% 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 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Se pretende tener más posgraduados al costo que fuese en detrimento de la calidad académica. Los becarios, por su lado, se inscriben en el sistema de becas 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 tecnología de evaluación ha fungido como mediación para implementar una política educativa y una relación de uso mutuo entre los organismos financieros internacionales y los distintos gobiernos mexicanos, en tanto, estas transformaciones en la política educativa no corresponden a la experiencia de las universidades ni a las necesidades nacionales, sino a las exigencias del Tratado de Libre Comercio y a las determinaciones y orientaciones de los organismos internacionales (Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), los cuales exigieron, desde 1982, la aplicación de una política de contención salarial en todos los niveles educativos. Por su parte, instituciones como la CEPAL y la UNESCO, recomendaron 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.

Los aspectos que más se han enfatizado como medida para instrumentar el cambio en la administración, organización y currícula de las universidades, durante las administraciones de Salinas y Zedillo, fueron la exigencia de implementar las evaluaciones y diversificar el financiamiento, trasladando el mayor peso a la sociedad, con énfasis especial a relacionarse con las empresas a través del otorgamiento de servicios mediante la investigación y la vinculación universidad-empresa, como medio para atraer recursos.

Posteriormente, cuando Zedillo da a conocer el Programa de Desarrollo Educativo, se enfatiza en la calidad, equidad y pertinencia de la educación. En suma, se ha logrado descentralizar económicamente, pero

las evaluaciones han funcionado como políticas de centralización en torno a un proyecto educativo con el cual se pretende homogeneizar el conocimiento.

Hoy los procesos y los modelos de evaluación, por la vía de los cuerpos académicos seguirán pautando el trabajo de los docentes e investigadores, y el financiamiento de las universidades está condicionado a la entrega oportuna del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFIS) y del Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOS) en tiempo y forma a las autoridades de la SEP.

PROPUESTAS

_ 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 un sustrato colonial y 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 el presupuesto federal a la educación represente el 8 % del PIB, y de ello, 2% sea destinado a la educación superior pública.

_ Oponerse a las formas de operación de los procesos de evaluación y que éstas se eliminen como instrumento para decidir el futuro de la educación y, por tanto, de los docentes y 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 función de la soberanía, lo que en verdad eleva la calidad educativa, y dejen de ser sólo un criterio que incide directamente en la asignación de recursos a las universidades y, por ende, a los académicos. Deberán contemplarse otros criterios más equitativos teniendo como sustento base los incrementos a los salarios.

_ Exigir la formación de Consejos de Participación Social en el ámbito educativo, y considerar entre sus funciones la realización de las evaluaciones y de un monitoreo para generar información. En lo posible, como en el Insitu-

to Federal Electoral, los miembros de estos consejos deberían recibir un sueldo.

_ Al no quedar claros los cambios logrados con las evaluaciones, en el futuro se debe luchar para que cualquier programa de estímulos, becas o fondos ligados a la evaluación sean enmarcados dentro de las negociaciones colectivas entre el Sindicato y las autoridades universitarias.

_ Un modelo posible de perfeccionar y homologar es el de la UAM, corrigiendo los vicios del viejo autoritarismo burocrático y el *cuantitivismo productivista* del presente –no obstante, ahora conviven sin muchas tensiones permeados por la corrupción y redefinidos por el poder–, 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 revertir un sistema que ha destruido la educación nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Betancurt, Nicolás, “Las políticas universitarias en América Latina en los años noventa: del Estado proveedor al Estado gerente”, en www.argiropolis.com.ar
- Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez, *Universitarios: Institucionalización académica y evaluación*, UNAM/CESU, México, 1997.
- _____, *Evaluación Académica*, FCE/UNAM/CISE, México, 2000.
- Didriksson Takayanagui, Axel, *La universidad de la innovación*, UNESCO/UAZ, México, 2000.
- Ibarra Colado, Eduardo, “Evaluación, Productividad y Conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico”, *Revista Sociológica*, Sep.-Dic, 1999, año 14, núm. 41, pp. 41-59.
- _____, “Los costos de la Profesionalización académica en México. ¿Es posible pensar un modelo distinto?”, en *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?*, Col. Educación Superior, UNAM/CHCH, vol. 3, México, 2000, pp. 61-99.
- _____, *Diversidad y Convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, Pensamiento Universitario, UNAM/CESU, núm. 90, México, 2000.

- _____, “Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico”, en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (comps.), *Evaluación Académica*, CESU/UNAM/FCE, México, 2000, p. 65.
- Carlos Montemayor, “Las FARP y la educación superior”, *La Jornada*, 18 de agosto de 2001.
- Puiggrós, Adriana, *Un cambio de modelo educativo*, junio, 2003.
- Ramírez Martínez, Rosa María, “La dialéctica de la calidad universitaria en las políticas de modernización para la educación”, *Papeles de población*, año 5, núm. 20, México, 1999, pp. 195-224.
- Santos Guerra, Miguel A., “Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica...”, *Investigación en la escuela*, núm. 30, Sevilla, 1996.

NOTAS

¹ 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.

² Conferencia de Carlos Muñoz Izquierdo, *La Jornada*, México, 30 de mayo de 2003, p. 47.

³ *Ibid.*, p. 48.

⁴ Carlos Montemayor, “Las FARP y la educación superior”, *La Jornada*, 18 de agosto de 2001.

⁵ Nicolás Betancurt, “Las políticas universitarias en América Latina en los años noventa: del Estado proveedor al Estado gerente”, en www.argiropolis.com.ar.

⁶ 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 posgrado hacia las áreas científicas y tecnológicas; binomio racionalización-optimización en matrícula, costos, capacidad instalada, etcétera.

⁷ El neoliberalismo intenta articular el saber “moderno” con la reorganización del poder, especialmente las relaciones coloniales/imperiales de poder/saber constitutivas del mundo moderno.

⁸ 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).

⁹ Estos tres conceptos obedecen a una representación hegemónica heredada de la tradición de Occidente donde se asocian y se hacen intercambiables las ideas de intelectual, investigador y académico y desde ellas se delimitan y controlan las prácticas intelectuales de los universitarios en términos de productividad.

¹⁰ Hasta antes de 1989 sólo existían dos mecanismos de evaluación de calidad educativa, el llamado Diagnóstico Nacional del Postgrado y el Sistema Nacional de Investigadores (Proyectos de Investigación). Desde 1990 se creó el Sistema Nacional de Evaluación que comprende: la Autoevaluación de la IES, Comités de Pares para la evaluación de programas y funciones institucionales (CIEES) y la Evaluación Externa del SES, a su vez ésta comprende las evaluaciones de CONACYT y del Sistema Nacional de Investigadores, en el cual se evalúan investigadores, proyectos individuales, programas de posgrado. La CONAEVA evalúa programas de licenciatura dentro de las IES; FOMES evaluaba proyectos especiales de las IES para otorgar fondos adicionales, hoy sustituido por el PIFI y PIFOP en sus versiones 1, 2 y 3; el CENEVAL evalúa alumnos y los CIEES bajo una comisión de pares evalúan programas de licenciatura y maestría, además Comisiones *ad hoc* evalúan investigaciones y docentes.

¹¹ Entre 1984 y 1995, el Banco Mundial apoyó diez proyectos educativos en el país. Entre éstos algunos fueron denominados de Capacitación Técnica (2) y los recursos ascendieron a 171 millones de dólares (2), 250 y 412 millones, Educación inicial: 30 millones, Infraestructura Científica y Tecnológica: 189 millones, Descentralización y desarrollo regional: 500 millones, Educación técnica y capacitación: 265 millones. Suma total: 2 077 millones, de los cuales se ejercieron 533.8.

¹² En el mismo periodo el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) otorgó dos créditos: uno por 393 mil de dólares para financiar el Programa Integral para abatir el Rezago Educativo y otro por 180 millones de dólares para apoyar la modernización tecnológica de la industria a cargo del CONACYT y para la formación de recursos humanos para el desarrollo científico y tecnológico a cargo de la UNAM (cita Margarita Noriega).

¹³ Es la misma lógica anglosajona del poder para intervenir países y terminar con la soberanía acusándolos de déficit democrático, amenaza a la humanidad, etc., o para implementar las privatizaciones con la teoría del Estado = mal administrador y ahora acabar con la autonomía por el mal uso que se hizo de ella. Todas ellas expropiaciones del poder y ahora del saber.

¹⁴ En contraparte los sindicatos universitarios asistieron, sin percibirlo, a la mutilación de los contratos colectivos de trabajo.

¹⁵ Considerando específicamente el presupuesto de egresos que hace la Federación en Educación Básica encontramos cuatro estratos, según la proporción del presupuesto: del 0 al 5%: Oaxaca, Quintana Roo, Baja California, Aguascalientes, Hidalgo, Distrito Federal, Guerrero y Morelos. Del 5 al 10%: Campeche, Nayarit, Tabasco, Tlaxcala; del 10 al 20: Colima, Michoacán, Sonora, Zacatecas, Guanajuato, Tamaulipas, Puebla, Sinaloa, Chiapas, Estado de México, Veracruz; más del 20%: Coahuila y San Luis Potosí.

¹⁶ En el ámbito universitario fue la medida para controlar la política salarial y la efervescencia de los sindicatos y surge después de la 3ª Reunión trilateral sobre la globalización de la educación superior en el marco del TLC.

¹⁷ Para este pago, aparte de la nómina, se asigna una cuota a las universidades; se supone que es excluyente/incluyente pues en el mejor de los casos sólo alcanza a cubrir el 33 % de la planta docente, y sin importar el monto hay que distribuirla entre más aspirantes.

¹⁸ Esta ha sido otra manera de sujetar todo proceso de lucha colectivo que pudiera surgir de la planta docente-investigador de cualquier Universidad Pública, ya que además se considera que la fijación de criterios con los que se debe evaluar constituye una ventaja institucional, porque aleja a los docentes de tener un papel activo en la selección y determinación de los criterios de evaluación

¹⁹ En realidad, las evaluaciones han fomentado mucho la simulación, el fraude, la injusticia y la segmentación en las comunidades académicas, pues hoy el

BAJO EL VOLCÁN

que “produce” puede percibir una beca o estímulo, estar o no en el SNI , y puede ser apoyado en proyectos de investigación.

²⁰ Miguel A. Santos Guerra, “Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica...”, *Investigación en la escuela*, núm.30, Sevilla, 1996.

²¹ Por ejemplo, hoy se exige a las unidades académicas que sus investigadores participen y compitan en proyectos de investigación con financiamiento externo, con el objetivo de lograr mayor vinculación directa entre sistema educativo y sistema productivo.