LA FORMACION DE UNA NUEVA IMAGEN PUBLICA **LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA**¹

Alexander López
Universidad Central de Venezuela

En América Latina las universidades siempre han formado parte del debate público. Esa participación llegó a su máxima expresión durante los años sesenta y setenta cuando se asistió al predominio de lo político como rasgo característico de gran parte de la educación superior. En ese tiempo se observaba una relación de las comunidades académicas con los proyectos estratégicos que se debatían en la sociedad.

La política en la universidad (y en la educación superior en general) es una función de las realidades históricas; por lo tanto, no puede entenderse sin una valoración del contexto. Esto es todavía más evidente si asumimos que ese significado político es parte de una construcción, que se abre espacio en medio de la confluencia muy particular de condiciones políticas y sociales (Rodríguez Gómez y Casanova Cordiel, 1994). Se trata de una construcción social que aparece en el terreno institucional, pero va más allá pues impregna la relación entre la institución educativa y la sociedad (López, 1998).

Asistimos a un nuevo momento del debate público. Este se caracteriza por una crítica abierta y constante al patrón de politización que prevaleció en América Latina hasta los años 70. ¿Cuál es el significado de ese movimiento con repercusión internacional, que propone darle un lugar preferente a la racionalidad y al conocimiento en la evaluación del significado de la educación superior? ¿Qué grado de aceptación tiene esa tendencia en las comunidades académicas que apenas inician la adaptación a las nuevas exigencias?

El argumento central de este artículo es que se está produciendo un complicado proceso de formación social de una nueva imagen pública de la universidad y de la educación superior. Se trata de una imagen que se contrapone a la universidad politizada de los años sesenta. Esa nueva imagen pública está acompañada de términos como productividad, racionalidad, meritocracia, rendición de cuentas y evaluación. En ese marco, se ha asomado la idea de un nuevo "pacto social" entre la universidad y la sociedad (Brunner, 1994).

¹ Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto "Contribución de las Ciencias Sociales a la Mejora Estructural de la Educación Superior", patrocinado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela.

No hay duda de que se trata de una tendencia muy fuerte, con orígenes nacionales e internacionales simultáneamente. Tiene apoyo en diversos medios, aunque su origen es muy diverso. Por consiguiente, su consideración no puede limitarse a los temas universitarios, ya que se inserta en un amplio proceso de cambio cultural que no dudamos en calificar como **global**. Pero debemos advertir que cuando se utiliza ese adjetivo no se apela a un comodín sino a un concepto complejo que es necesario tener presente para entender los cambios desde el punto de vista de la sociología de los sistemas globales (Sklair, 1995).

Algo debe quedar claro desde el comienzo: estas nuevas corrientes ya han provocado modificaciones en las formas de actuar y de pensar de quienes forman parte de las comunidades académicas².

Este trabajo tiene cinco partes. En la primera se hacen algunas precisiones sobre el significado de lo que es una tendencia global. En la segunda parte se presentan las posiciones del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, dos de los organismos internacionales que más abiertamente se han pronunciado en relación con el tema. A continuación se discute la posición desarrollada por la UNESCO. En la cuarta parte se examinan algunos de los modelos propuestos para la evaluación de los profesores e investigadores. Por último, se hace una valoración de esos programas en el marco político y cultural de la educación superior latinoamericana.

EL SIGNIFICADO DE UNA TENDENCIA GLOBAL

La evaluación y el rendimiento, tal y como se nos presentan, forman parte de una corriente política, económica y cultural que se expresa internacionalmente y tiene una repercusión especial en las universidades. Esa tendencia la observamos en sus manifestaciones nacionales (es decir, en cada unidad nacional), en poderosas fuerzas sin fronteras y muy evidentemente en los organismos internacionales. También, por supuesto, se observa en las comunicaciones académicas que se esparcen mundialmente.

Esta idea sugiere que hay ciertas uniformidades en las proposiciones y en los programas educativos de los organismos internacionales y de los gobiernos en el mundo. También sugiere que

² “Hoy la evaluación no es un concepto abstracto proyectado en forma indefinida hacia el futuro, sino una presencia actual en la vida universitaria. Por la vía de la evaluación se están decidiendo asuntos medulares en relación al presente y al futuro de la universidad. Consideramos que no hemos asumido, colectivamente como comunidad universitaria, estos asuntos con la responsabilidad y urgencia que ameritan” (“La Apiu y la evaluación universitaria”, 1997, 4).

los propios académicos pueden ser parte de esa tendencia global. No se pretende negar la existencia de énfasis diferentes; por el contrario, la interpretación seguida es que no se puede considerar la nueva tendencia como una propuesta unitaria, que no permite alternativas a las sociedades. Si se puede decir, sin embargo, que en cuanto a la propensión internacional actúa como una fuerza que ha influido notablemente para que los diferentes países apliquen nuevas estrategias en la educación superior.

¿Qué significa, entonces, que estemos frente a una tendencia global? Significa, fundamentalmente, que se está verificando un programa de reestructuración de los sistemas educativos en estrecha relación o correspondencia con los cambios económicos, políticos y culturales que tienen lugar en el mundo. La globalización es una manifestación de la cultura que integra y desintegra los diversos ámbitos de las sociedades, lo cual ha llevado a la formación de un sistema social global (Sklair, 1995). En el marco sectorial de la educación, las políticas se dirigen a garantizar la eficiencia en el uso de los medios mientras se suministran las necesidades de formación del personal calificado para el desarrollo de la economía (Esquivel Larrondo, 1995).

La globalización se refiere a tipos de cambios que afectan simultáneamente a todos los países (o un número de países), e impone líneas de interpenetración con características muy particulares. En este caso se trata de una interpenetración relacionada con la educación superior, donde el importante papel del conocimiento como recurso básico (y como factor primario en la producción de los discursos sociales) conduce a una estrecha relación entre saber y poder social (Drucker, 1993). Esta combinación se distingue por promover el predominio de criterios de eficiencia y eficacia en la evaluación social de las instituciones educativas. Los estudios comparativos y globales muestran cómo se imponen fuerzas internacionales, sobre la base de estándares consolidados, cómo se abandonan viejas prácticas y cómo se implanta o se continúa la racionalización de las actividades.

Sin embargo, no ocurre, como pudiera presumirse, que la racionalización es el rasgo categórico y exclusivo de la globalización. En efecto, además de esa tendencia instrumental, la globalización incluye fuerzas, hasta cierto punto opuestas, que favorecen la diversificación de los grupos y los valores, especialmente en función de los significados de los hechos humanos. Particularmente encontramos la sugestiva inclusión de propósitos sociales y culturales de largo aliento, los cuales tienen que evaluarse en un marco de racionalidad flexible y en sí mismo múltiple (Huntington, 1997).

La existencia de aparentes contradicciones resulta muy importante, tanto para quienes le dan prioridad a la evaluación y al rendimiento como para quienes critican el exceso instrumental y la amenaza de un totalitarismo. En este trabajo se argumenta que no se trata de verdaderas contradicciones; constituyen más bien testimonios de la diversidad que existe en el marco de las tendencias mundiales.

En consecuencia, cuando afirmamos que los programas de evaluación académica forman parte de una tendencia global, se quiere expresar:

- Que responden a un desarrollo internacional que aparece ante los países como un valor de actualidad.
- Que representan una de las manifestaciones de la globalización que es múltiple en sus versiones. En este caso, se trata de una manifestación racionalista e instrumental. Pero no constituye la única expresión, ni siquiera es la más importante. Otras fuerzas le prestan más atención a valores sociales como la diversidad y la presentación de movimientos y culturas, manifestaciones de pueblos y regiones.
- Que las propuestas de racionalización de la sociedad, y la educación superior en particular, deben enmarcarse y asimilarse como parte del juego múltiple que tienen que jugar los países. A pesar de la aparente fortaleza en relación con estas tendencias, no existe nada que justifique proclamar fatalismos en este caso.

La crítica a ciertas manifestaciones de una tendencia no niega las fuerzas culturales del presente, mucho menos representa una opinión contraria a los instrumentos utilizados. Debe verse como el reconocimiento de que hay otras maneras de expresar y desarrollar la globalización. En el caso específico de la evaluación de la educación superior, hay muchas otras formas de verla, sin el porte monetarista y utilitario de las proposiciones que prevalecen hoy en día.

EL BANCO MUNDIAL Y EL FONDO MONETARIO INTERNACIONAL

La situación de la economía mundial y en especial la de los países en desarrollo, le ha otorgado una preponderancia innegable a los organismos económicos internacionales. En esto

han jugado importantes papeles la deuda externa, la inestabilidad económica, la crisis de los modelos de desarrollo, etc. Lo cierto es que muchos países se han visto en la imperiosa necesidad de poner en práctica urgentes programas para cumplir con el servicio de la deuda, estabilizar las economías e

iniciar ajustes estructurales, con innegables consecuencias en todos los planos de la vida política y social (Stallings, 1992).

Las fuerzas internas y externas han desembocado en las tendencias económicas que predominan en América Latina. Hay fuerzas externas, como la hegemonía del pensamiento neoliberal en el mundo de los negocios; asimismo, la crisis de los modelos intervencionistas, tanto en Occidente como en el antiguo mundo socialista, ha producido un impacto notable. Los desajustes económicos y el crecimiento del Estado actuaron como catalizadores internos de este cambio de rumbo que se empezó a notar al final de la década de los ochenta (Ocampo, 1990; Stallings, 1992).

En el contexto descrito anteriormente, el Fondo Monetario Internacional (FMI) se ha convertido en un lugar común y, más exactamente, en el motor de una tendencia poderosa. Y es así principalmente porque el Fondo Monetario Internacional aprueba y supervisa los programas de ajuste estructural que aplican los países. Ese vínculo tiene lugar en una situación de necesidad financiera que pone de relieve: 1) Que el FMI establece una serie de condiciones para hacer las entregas de dinero fresco requerido por las economías en dificultades. 2) Que esas condiciones tienen que ver no sólo con la economía sino también con otros campos como la administración pública, el gasto público, los programas sociales, etc. En forma directa o indirecta, esas condiciones tocan finalmente la educación superior.

Entre los organismos internacionales sobresale el Banco Mundial por la influencia generalizada que tiene en la actualidad y porque el Banco Mundial sostiene posiciones muy difundidas en torno a la educación, desde sus primeros proyectos educativos en 1962. Este organismo promueve un cambio en las prioridades para que la inversión pública se oriente principalmente hacia la educación básica³.

Esta preeminencia de la educación básica parte de la convicción de que se trata de una inversión mucho más rentable, si se comparan las tasas de retorno por niveles educativos. Prácticamente se establece un nexo causal entre educación básica y desarrollo social.

Las razones para esa estrecha relación entre educación básica y desarrollo social son, primero, que hoy en día la importancia de la educación básica es mayor por los adelantos tecnológicos y la transformación de las economías mundiales. Una segunda razón radica en que la

posición relativa de cada país depende particularmente de la capacidad para adquirir, adoptar y enriquecer conocimientos. La educación básica es, finalmente, una vía que el Banco Mundial ha favorecido para aumentar la productividad y promover equidad social (**Education: Sector Policy Paper**, 1980).

El impacto de las posiciones reseñadas sobre la educación superior es muy fuerte aunque no tan aparente. Esto es así porque la incidencia sobre la educación superior se basa en la fijación de prioridades en sociedades que atraviesan por profundas crisis económicas y sociales. De acuerdo con el Banco Mundial, dirigir los recursos hacia la educación básica no es sólo un asunto de eficiencia sino también de justicia social. Por lo tanto, se puede ver allí una invitación a reducir los recursos otorgados a los niveles más altos del sistema educativo. Sobre todo, hay un llamado a evaluar a las comunidades académicas y a quienes en apariencia se han beneficiado de un desmedido subsidio nacional.

Se afirma entonces que hay que reducir el recurso invertido en la educación superior, y se pide que en todo caso se apliquen medidas restrictivas y de evaluación que, mediante diferentes fórmulas, canalicen más racionalmente el gasto público en el sector educativo.

Sabemos, por la experiencia latinoamericana, que los planteamientos del Banco Mundial no constituyen simples exhortaciones. Esos planteamientos tienen influencia muy visible en las decisiones que los diferentes países toman. Sabemos que la asignación de fondos y la valoración de las condiciones nacionales dependen de informes periódicos elaborados por las comisiones de los organismos evaluadores. Como afirma Aurora Loyo Brambila (1995, 86):

Cada vez, en mayor medida, la imagen internacional de un país y sus perspectivas depende del contenido de informes producidos en esos organismos sobre su desempeño en aspectos económicos, pero también sociales y, desde luego, educativos.

El significado político de la tendencia internacional discutida no puede apreciarse aisladamente, ya que no hay nada censurable en solicitar un incremento en los fondos para la educación básica. El problema puede surgir si se infiere, como en efecto se hace, que es necesario afectar negativamente los otros niveles. Como dice Loyo Brambila, al referirse al caso mexicano:

³ El Banco Mundial resalta la necesidad de fortalecer las capacidades de los gobiernos locales para hacer posible los cambios; eso deja ver hasta qué punto el éxito de los programas depende del aporte de los organismos internacionales (**Access, quality and efficiency in Caribbean education: A regional study**, 1992).

De hecho, el apoyo plenamente justificado a la enseñanza básica no implica, necesariamente, políticas estatales de castigo hacia instituciones de instrucción superior de carácter público. Esas políticas obedecerían más directamente a una visión estrecha, no exenta de prejuicios de un entrenamiento burocrático, que realiza cálculos económicos y políticos dentro de un nuevo modelo en el cual la universidad pública deja de ocupar el centro del sistema de instituciones de formación superior.

LA UNESCO

Los estudios de la UNESCO representan otra mirada al desarrollo de la educación superior. Esta visión tiene la virtud de indicar la importancia creciente (y simultánea) de la excelencia y los esfuerzos para garantizar el rendimiento, al lado del reconocimiento de las necesidades sociales y culturales de los pueblos. Se consideran los graves problemas que enfrentan las sociedades, en un mundo en el cual la educación superior tiene que formar a las personas no tanto para la industria tradicional sino para “una sociedad basada en la información y con gran oferta de servicios”:

En la nueva visión del desarrollo mundial que empieza a surgir en el decenio de 1990, el conocimiento, la inventiva, la imaginación y la voluntad de los hombres son los únicos recursos que verdaderamente importan. Se ha comprobado que sin ellos no pueden conseguirse progresos duraderos en relación con la paz y el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, en cuyo desarrollo todos reconocen el papel crucial de la educación. (**Informe mundial sobre la educación**, 1993, 16).

El punto característico radica en que la UNESCO no ha abandonado el interés por los aspectos estratégicos relacionados con la educación superior. Por ello, como afirma Marco Antonio Díaz, responsable de la enseñanza superior en el organismo, “antes de preguntar qué tipo de universidad quiere uno, hay que indagar qué tipo de sociedad se quiere construir” (Lefort, 1996, 7).

Las recomendaciones de la UNESCO no son antitéticas con respecto a las del Banco Mundial; se puede decir que constituyen otra vertiente de una corriente amplia. La UNESCO ha representado un foro que tiende a impulsar una educación en donde la calidad y la expansión de la matrícula no se contradicen, si se hace un uso apropiado de los métodos pedagógicos, particularmente de las tecnologías disponibles.

En ese marco, se plantea un desarrollo amplio y autónomo de las universidades, con la participación del Estado como el árbitro. Las instituciones serán las primeras en promover programas de reforma; programas que contemplen el fortalecimiento, la innovación y muy particularmente la rendición de cuenta, con la aplicación de evaluaciones internas y externas que garanticen la eficiencia de los esfuerzos realizados (Lefort, 1996).

Al referirse específicamente a las universidades, Jacques Delors (1998, 28) afirma:

Para examinar las dificultades que se les presentan en la actualidad, aprendiendo de su propio pasado, las universidades de los países en desarrollo tienen la obligación de realizar una investigación que pueda contribuir a resolver los problemas más graves. Les corresponde, además, proponer nuevos enfoques para el desarrollo que permita a sus países construir un mundo mejor en forma efectiva. También es de su incumbencia formar, tanto en el ámbito profesional como en el técnico, a las futuras élites y titulados de grado superior y medio que sus países necesitan para salir de los ciclos de pobreza y subdesarrollo en que se encuentran atrapados actualmente.

LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO ACADEMICO

Uno de los cambios interesantes de la educación superior es que se está formando una generación más consciente de la transitoriedad de las corrientes vigentes. Quizás por ello se notan iniciativas que muestran no sólo la necesidad sino también la posibilidad de inducir cambios de importancia. Se pueden mencionar las iniciativas para modificar la relación entre las instituciones de educación superior y la sociedad. Por ejemplo, las ideas que vienen desde el exterior de las universidades e ideas que han surgido en las propias instituciones. Entre las iniciativas que han surgido en el exterior, sin duda hay que mencionar algunos programas de evaluación, las proposiciones en torno a un nuevo "pacto social" lanzadas por las burocracias ministeriales y sectores académicos, las propuestas del Banco Mundial⁴, las propuestas de la UNESCO, las iniciativas de sectores políticos, empresariales, etc.

Las universidades también han presentado propuestas muy interesantes para cambiar su nexos con la sociedad. Se han adelantado programas de evaluación institucional, se han iniciado planes para evaluar el desempeño del personal académico, se han establecido nexos con sectores regionales y movimientos sociales⁵.

Los programas de evaluación del rendimiento de los investigadores y docentes de la educación superior son ejemplo de estas proposiciones. Vale la pena que se mencionen aquí porque representan la forma práctica que ha tomado el cambio universitario en América Latina.

⁴ La visión del Banco Mundial sobre la educación está contenida en **Venezuela en el año 2000: Educación para el crecimiento económico y equidad social** (1994).

⁵ Desde 1980 se vienen proponiendo programas de evaluación en la Universidad Central de Venezuela (Francisco De Venanzi y la APIU, 1988).

En Venezuela ya están en marcha algunos programas generales para la educación superior, como es el Programa de Promoción del Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT) y el Sistema Para el Reconocimiento de Méritos a los Profesores de las Universidades Nacionales; programas propios de cada institución (como el PEI o Programa de Estímulo al Investigador de la UCV).

La nueva tendencia es interpretada como parte del cambio del modelo político o imagen pública de la educación superior. En ese sentido hay algunas preguntas importantes sobre el papel de la educación superior en el proceso de globalización:

- ¿Qué significado tiene ese énfasis tan marcado en el rendimiento? ¿Cuál es el límite del aporte de las instituciones si se les evalúa como empresas, totalmente controladas por el mercado?
- ¿Pierden las universidades su papel como generadoras del pensamiento crítico, productoras de contenidos estratégicos? Es decir, ¿la educación superior se limitará a formar los técnicos que requieren las empresas maquiladoras? ¿O por el contrario, fomentará la visión de países que aspiran a los más altos niveles de desarrollo?
- ¿Cuál es el tipo de evaluación y certificación apropiados para la educación superior? ¿Tienen derecho los miembros de la comunidad académica, a opinar en relación con estos programas que afectan en forma muy contundente la actividad que realizan?⁶.

EVALUACION Y VALORACION

Los investigadores del Centro de Estudios Sobre la Universidad de la UNAM llegaron a la siguiente conclusión:

Es necesario atender a la necesidad de promover programas de evaluación que estimulen y permitan mejorar la docencia y la investigación, pero dentro de las características propias de cada disciplina, así como de la especificidad del trabajo académico de docentes e investigadores. (Díaz Barriga, 1997, 81)

⁶ En comparación con otros países, Venezuela apenas inicia la aplicación de los programas de evaluación institucional. Resulta, por lo tanto, muy interesante considerar lo que ha sucedido en otros países para derivar experiencias útiles. Los países donde se han aplicado con más insistencia estos programas son Argentina, Chile y México. En México, por ejemplo, los profesores reciben a través de los programas de evaluación un 60% de sus ingresos. Estos programas no se aplican a lo sustantivo del trabajo académico. Se atienden más los aspectos formales y algunos resultados perceptibles que pueden ser inventariados con más facilidad (Díaz Barriga, 1997).

El ex Presidente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Venezuela (CONICIT) Ignacio Ávalos, expone las dificultades de sentido y conveniencia de los programas de estímulos aplicados en Venezuela y el resto de América Latina. Al referirse al Programa de Promoción del Investigador (PPI), afirma:

Me parece que el PPI sólo tiene sentido en una sociedad que no valora debidamente al investigador ni a la investigación. Por una parte, el PPI es un instrumento que trata de compensar un déficit de evaluación y el PPI ha terminado por ser una institución que administra centralizadamente un sistema de evaluación de los investigadores porque, en su mayoría, se ha considerado que estos no son adecuadamente evaluados en las organizaciones en las que trabajan. ("Ser científico apenas permite subsistir", 1998).

No queda claro por qué la evaluación por si sola puede dar resultados favorables. La evaluación tiene que formar parte de una cultura más amplia de valorización de la ciencia y la investigación. Si nos atenemos a las palabras del ex Presidente del CONICIT, los programas de evaluación que hoy aparecen como exacerbados lo que hacen es profundizar la indiferencia hacia la cultura y la investigación⁷. Esto encuentra comprobación en una opinión muy extendida entre los investigadores mexicanos, quienes no ven una explicación convincente a por qué no devengan un salario digno que remunere el aporte, la dedicación y la preparación del investigador. El académico se ve ante la imperiosa necesidad de llenar formatos y recibir "premios" para poder subsistir. Esto resulta muy grave cuando más del 60 % de los ingresos dependen de "los reconocimientos", como sucede en la actualidad en México. No se ven razones poderosas para aceptar esos programas en esa forma cuando los países que los introdujeron, varias décadas atrás, los han abandonado y utilizan otros sistemas para reconocer y estimular el trabajo académico⁸.

Pero la intención de este artículo no es criticar programas que presentan problemas que bien pueden ser subsanados. La idea principal es transmitir que hay un proceso de cambio de valores políticos en la educación superior venezolana y latinoamericana. Ese proceso de cambio tiene vertientes nacionales e internacionales. Tiene vertientes incluso personales. Los académicos quieren participar y ayudar a que se produzcan las transformaciones; no pueden oponerse a que se evalúe el rendimiento de los centros educativos y a que se evalúe el propio desempeño. Por la experiencia venezolana y latinoamericana, sabemos que estamos frente a la posibilidad de un cambio

⁷ El Presidente del CONICIT reconoce que estos programas deben tener un carácter transitorio. Los ve como un mecanismo para elevar la estimación social de la investigación ("Ser científico apenas permite subsistir", 1998).

⁸ El Reglamento del PPI expresamente señala que el investigador "... recibirá incentivos directos en forma de beca como premio a su productividad y que de ninguna manera se considerará como salario mínimo o como pago por un servicio prestado" (Reglamento del Programa de Promoción del Investigador).

considerable en la educación superior. Pero al mismo tiempo hay observaciones en cuanto a cómo se han concebido los programas. No se ha alcanzado un verdadero acuerdo entre las partes. Ese acuerdo, ese pacto social, es realmente necesario para que se produzcan los cambios que no se pueden disimular detrás de una posición técnica⁹.

La tendencia hacia la educación global debe apreciarse en su complejidad: como un proceso de transformación que va más allá de la introducción de evaluaciones basadas en la medición y en la obtención de premios en dinero. Se trata más bien de promover un tipo de valoración positiva de la labor universitaria, una actitud relacionada con consideraciones como: la certificación de los investigadores activos, el reconocimiento de los méritos del investigador no sólo por la institución universitaria sino también por la sociedad, la incorporación del mayor número de académicos al programa, el incremento de las contribuciones científicas, el incremento de los recursos dedicados al avance de la ciencia. La suma que reciba el investigador, como producto de su certificación, no puede sustituir al salario y más bien debe verse como un aporte para el mejor desarrollo de sus labores.

⁹ Resulta interesante la experiencia chilena, tal y como la examina Mario Hernán Quiroz (1998). Según el autor, en los programas de perfeccionamiento del profesor universitario en Chile se incluyen simultáneamente objetivos relacionados con la mejora de la calidad y el aumento de la equidad.

CONCLUSIONES

Hoy presenciamos la formación de una nueva imagen pública de la universidad y de la educación superior: La tendencia a la evaluación es parte de esa imagen que se abre camino en medio de una situación polémica. Sobre ese asunto conviene puntualizar algunas conclusiones.

El cambio de imagen (o de **modelo** universitario), que se expresa en la tendencia hacia la evaluación, está relacionado con una idea de política y politización de las universidades. La evaluación en si misma no representa una agresión. De la misma forma, cuando se afirma que la evaluación es parte de una tendencia global no es necesario proclamar el fatalismo de tendencias homogéneas. Globalización significa también diversidad y diferencia y eso plantea, al mismo tiempo, la posibilidad y la necesidad de debatir, de promover posiciones y hacer valer las particularidades, sean estas nacionales, culturales, disciplinarias y hasta personales, ya que estamos ante una cultura de las fronteras, como lo plantea Giroux.

En el marco delineado anteriormente, hay que procurar que la evaluación esté acompañada por el predominio de su carácter académico y cultural. Que se acepte claramente el alcance del cambio que se está gestando y sobre todo que se esté consciente de que se producirá una nueva relación entre la educación superior y la sociedad.

La evaluación sólo podrá cumplir su papel formativo si es parte de un cambio cultural amplio, por medio del cual se fomentan nuevas visiones acerca del trabajo, de la creación, del conocimiento y en general sobre los valores humanos.

En los países en donde hay gran interés en la evaluación pero aún se está en una fase inicial (como Venezuela), hay tiempo de estudiar las experiencias nacionales e internacionales, a fin de no cometer errores que afecten aún más a las instituciones educativas. Debemos tener presente que el propósito es establecer una cultura de la creación, con profesores e investigadores capaces de reconocerse en una sociedad que promueve una valoración social del trabajo intelectual y de las instituciones creadoras de cultura.

REFERENCIAS

ACCES, QUALITY AND EFFICIENCY IN CARIBBEAN EDUCATION, Washington, World Bank, 1992.

"La APIU y la evaluación universitaria" (1987). Boletín APIU. 8: 1-5.

BRUNNER, J. J., "Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato". En: H. Courard (editor.). Políticas comparadas de educación superior en América Latina. Santiago de Chile, FLACSO, 1994, pp. 45-86

DELORS, J. . "La educación o la utopía necesaria". En: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO, 1996, pp. 13-36

DÍAZ BARRIGA, A., "La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos al rendimiento". En: A. Díaz Barriga y T. Pacheco Méndez (editores) Universitarios: Institucionalización académica y evaluación. México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997, pp. 62-81.

DRUCKER, P., Post-capitalist society, New York, 1993.

EDUCATION SECTOR POLICY PAPER, Washington, World Bank, Washington, 1980.

ESQUIVEL LARRONDO, J. E., "Financiamiento de la educación superior en Chile" en R. Cordera Campos y D. Pantoja Morán (editores). Políticas de financiamiento a la educación superior en México. México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, pp. 47-63.

FRANCISCO DE VENANZI Y LA APIU (1988). Fondo Editorial Acta Científica Venezolana, Caracas.

HUNTINGTON, Samuel P., The clash of civilizations and the remaking of world order, New York, Touchstone Book, 1997.

INFORME MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN 1993, Madrid, Santillana-UNESCO, 1993.

LEFORT, R. (1996). "Qué universidad, para quién y para qué?" Fuentes UNESCO (85), 1996, 8-9.

LÓPEZ, A., La Universidad Central de Venezuela y el debate político nacional. 1958-1970. Caracas, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Central de Venezuela, 1998.

LOYO BRAMBILA., "La importancia estratégica de los organismos internacionales en la modernización educativa". En: R. Cordera Campos y D. Pantoja Morán (editores). Políticas de financiamiento a la educación superior en México, México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, pp. 83-93

MINGAT, A. y Tan Jee-Pen, Analytical tools for sector work in education. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1988.

OCAMPO, J. A., "New Economic Thinking in Latin America". Journal of Latin American Studies, 22, 169-181, 1990.

QUIROZ NEIRA, Mario Hernán, "Perfeccionamiento del profesor universitario en Chile: Características y proyecciones". Agenda Académica. 5 (1), 1998, 101-115.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. y Casanova Cardiel, H., Presentación. En: Universidad contemporánea y vinculación social, México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, México, 1998, pp. 7-30.

SKLAIR, Leslie, Sociology of the global system, Baltimore, The John Hopkins University Press, 1995.

"SER CIENTÍFICO APENAS PERMITE SUBSISTIR", El Universal, 1998

STALLINGS, B., "International influence on economic policy: Debt, stabilization, and structural reform". En: S. Haggard y R. Kaufman (editores). The politics of economic adjustment, Princeton, Princeton University Press, 1992, pp. 41-88.

VENEZUELA EN EL AÑO 2000: EDUCACIÓN PARA EL CRECIMIENTO ECONÓMICO Y EQUIDAD SOCIAL, Washington, Banco Mundial, 1994.