

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS POLÍTICAS DE LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA¹

César Guzmán Tovar, Sociólogo

cgt003@gmail.com

Esteban Quesada, Filósofo

estebanquesadas@gmail.com

Milena Zamora, Comunicadora Social y Periodista

milena15_692@hotmail.com

La universidad como epicentro de tensión en el capitalismo cognitivo: una aproximación al concepto de evaluación

En las sociedades contemporáneas la producción del conocimiento especializado se ha posicionado como el epicentro organizativo de las relaciones sociales (económicas, políticas y culturales). Estas relaciones están configuradas por los preceptos del «nuevo capitalismo» (Sennett, 2006), o «capitalismo cognitivo»² como algunos autores denominan a la etapa del capitalismo contemporáneo (Bloundeau *et. al.* 2004; Galcerán, 2005; Sánchez, 2007; Costa Lima, 2007; Fumagalli, 2010; entre otros).

La transición de este nuevo capitalismo ha influido sobre las formas de entender y practicar la formación profesional y las actividades científicas e investigativas. La universidad es entendida como una institución que debe reproducir los principios del mercado, actuar bajo ellos y producir conocimientos para su comercialización en un nuevo “mercado de las ideas”; es decir, el saber es inducido al juego del

¹ El presente escrito es uno de los resultados de la Investigación “*Evaluación de la Evaluación*”, financiado por la Universidad Central y liderado por César Guzmán Tovar y Esteban Quesada.

² Una reflexión acerca del por qué usamos este término y no otros más comunes en el campo de la sociología y de la economía tales como *Sociedad del Conocimiento*, *Sociedad de la Información* o *Nueva Economía del Conocimiento* puede leerse en Guzmán (2009). Sin embargo, puede decirse brevemente que el término *Capitalismo Cognitivo* tiene una implicación política importante por cuanto llama la atención sobre los procesos de dominación propios del capitalismo a partir de la jerarquización de los conocimientos y la mercantilización de su producción.

mercado imponiendo erróneamente al conocimiento características propias de los bienes materiales (Lazzarato, 2004). Es así, como lo menciona Galcerán, que se establece una sinergia entre universidad y empresa que «no consiste en un encuentro entre dos instituciones diferenciadas, sino en la supeditación de la dinámica universitaria al objetivo económico de rentabilizar los conocimientos adquiridos, vendiéndolos a los potenciales interesados y privilegiando los intereses de las empresas activas en los campos respectivos» (2010, p. 16). Estos procesos de ajuste de la universidad y de la ciencia al mercado neoliberal establecen redefiniciones de la labor docente y científica (Guzmán, 2008) con el fin de establecer una producción de conocimientos acordes con los imperativos políticos y económicos dominantes.

Este movimiento ha generado en las sociedades contemporáneas de occidente un interés político y económico hacia los centros de producción de conocimientos y ha provocado, a nivel internacional, la definición y diseño de estrategias y herramientas de control a la calidad de la formación ofrecida en las universidades e instituciones de educación superior (IES).³ Los sistemas de gestión de la calidad se basan, fundamentalmente, en mediciones apoyadas en evaluaciones estandarizadas que determinan la proximidad de las instituciones de educación superior a los ideales de la formación establecidos por el Estado. En este sentido, Gabriel Misas dice lo siguiente:

La educación superior debe autoevaluarse y coevaluarse para examinar hasta qué punto está cumpliendo sus tareas con la máxima calidad posible; pero es indispensable que los instrumentos que se utilicen para esta

³ En Colombia la Ley 30 de 1992 clasificó a las Instituciones de Educación Superior de la siguiente manera: a) Instituciones Técnicas profesionales, encargadas de «ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción [...]» (Art. 17º); b) Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas, las cuales adelantan «programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización.» (Art. 18º); y c) Universidades, que se definen como instituciones que acreditan desempeño en «la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas, y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional.» (Art. 19º). En este documento haremos referencia a las universidades como ámbito de análisis.

evaluación correspondan a su naturaleza y a su complejidad esencial, y no establezcan identidades equivocadas y peligrosas entre los procesos de trabajo académico que se adelantan en la universidad y el proceso industrial de producción de mercancías. La caracterización cuidadosa de las tareas de la educación superior debería permitir señalar la legitimidad de los instrumentos de evaluación y hacer explícita su especificidad (Misas, 2004, p. 17).

La evaluación se debe vincular con el desarrollo humano, asociar con las condiciones sociales y formativas de los estudiantes evaluados, y observar de manera crítica los instrumentos mediante los cuales se realizan los procesos evaluativos en el nivel pedagógico.⁴

De allí surgen algunas posturas que cuestionan la supuesta objetividad de la evaluación y su necesidad pedagógica (León, 1997, p. 78). En efecto, algunos investigadores argumentan que instrumentos como los exámenes y las notas no son objetivos, porque dejan muchos aspectos sin valorar que son difíciles de cuantificar como: la motivación, los métodos para aprender, las actitudes, las aptitudes personales y hasta los aspectos socioeconómicos, porque éstos pueden afectar el aprendizaje, o una enfermedad que en determinado momento dificulta el rendimiento académico de un estudiante.

Más allá de estas consideraciones sobre los instrumentos, una tendencia que ha surgido es la evaluación enfocada en las competencias generales que se deben adquirir durante el proceso formativo (ICFES, 2005b). Así, por ejemplo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) define la adquisición de competencias como el principal objetivo en una formación para el trabajo (Gómez, 1999, pp. 268 y ss.).

⁴ La evaluación se entiende aquí «como una estrategia para obtener y analizar sistemáticamente la información de retorno sobre los procesos encaminados al cultivo de cada dimensión humana, para alcanzar niveles cada vez más altos en la comprensión y orientación de dichos procesos y para tomar las decisiones que resulten adecuadas y oportunas dentro del quehacer pedagógico» (León, 1997, pp. 83 y 84).

La adquisición de estas competencias supondrían mayores probabilidades de éxito profesional y académico, de allí la importancia que adquieren dentro de los sistemas de evaluación, los cuales, a su vez, se estructuran a partir de pruebas que buscan la adecuación a los estándares internacionales de calidad (Mejía, 2007, p. 163). Este es uno de los objetivos de la internacionalización de la educación que se ha proyectado desde la década del 90 del siglo pasado. Con la internacionalización se quiere generar un proceso de homogeneización de los criterios de calidad y de definición de prioridades a través de la lógica económica formulados a partir de entidades supranacionales como el Banco Mundial (Mejía, 2007, p. 131).

Por otro lado, la internacionalización de la educación es vista como una estrategia institucional que «debe asumirse como herramienta de adaptación de la educación superior a la sociedad actual y como tal debe concebirse como una estrategia que puede permitir a las instituciones identificar oportunidades y mermar los riesgos que supone el propio proceso de internacionalización mundial» (Cañón, 2005, p. 124).

La adaptación de las instituciones de educación superior a los condicionamientos globales generados desde el mercado ejerce una presión sobre las maneras de organizar y controlar los conocimientos generando desequilibrios entre los objetivos propios de la ciencia y las acciones concretas en la producción de conocimientos. Esta tendencia fue señalada por Bourdieu como nociva al mencionar que «la ciencia social sólo puede constituirse rechazando la demanda social de instrumentos de legitimación o de manipulación» (2002, p. 30).

Institucionalización de los conceptos desde el lugar de enunciación político: la normalización del concepto de calidad

Presenciamos un doble movimiento en el concepto de la universidad en Colombia, réplica local de su situación a nivel mundial, en relación con lo que vendría a ser un asunto de proyección económica del Estado. Se trata en general de la impostura de un *ajuste* de la universidad. En primer lugar, de un ajuste en y de sus cuentas: de una rendición de cuentas sobre lo que tiene, pero también sobre lo que hace y sobre lo que piensa hacer con lo que tiene; esta rendición de cuentas implica también cuestionar aquello en lo que la universidad forma, su obrar y aquello que produce como obra de su pensamiento y de su investigación (Derrida, 2002). En segundo lugar se trata también de un ajuste ideológico a los planes de desarrollo del gobierno y en su marco, a lo que esos planes entrevén y conceptúan como necesidad y requerimiento del mercado, particularmente del mercado laboral hacia la universidad.

Desde este doble movimiento de impostura y ajuste se deduce el actual concepto de *calidad*. La acreditación y la evaluación externa son formas en que el Estado mide la calidad de la universidad, de acuerdo con lo que en el plan de desarrollo del gobierno de turno se conceptúe como función social de la educación. El Estado no *reconoce* la función de la universidad en la sociedad (es decir, la función social que la universidad *se da a sí misma*, por cuanto es autónoma para hacerlo) sino que *la atribuye*, la legaliza, la normaliza con sus intereses y con los del mercado, todo ello de acuerdo con un concepto de calidad empresarial.

En este marco, una universidad será tal sólo en tanto el Estado reconozca en ella el ajuste adecuado a este concepto de calidad; y todo sucede como si sólo en el marco de esta definición normativa la universidad fuera autónoma para darse su lugar, sus principios, su organización y su finalidad formativa. Es como si la autonomía (parafraseando la crítica al concepto de mayoría de edad en Kant) fuera una cuestión jurídica, una enunciación del Estado correspondiente al ajuste

de un estado de hecho a la norma, y no la condición *sine qua non* la universidad sería universidad, esto es: una cuestión de derecho del ser universitario.⁵

Se destaca una mención que aborda complementariamente la postura política (del Estado) y la postura científica (de las universidades), donde la autonomía está condicionada por el aparato discursivo del Estado, a su "suprema inspección y vigilancia".⁶ La enunciación de la autonomía no emerge del ejercicio reflexivo de los académicos, sino que se presenta siempre supeditada a la intervención / legitimación / institucionalización del Estado. Adicionalmente, la función del Estado como el ente de la "suprema inspección y vigilancia" adquiere un sentido contradictorio, o por lo menos ambiguo, cuando se afirma que

Las instituciones de educación superior brindarán un servicio con calidad. Esta última hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio y a las condiciones en que se desarrolla cada institución. (Exposición de motivos para la reestructuración de la Educación Superior).

Como se ve, la conceptualización de la calidad se refiere a aspectos internos de las instituciones; no hay referencias al papel del Estado para favorecer la calidad a partir de, por ejemplo, políticas diferenciadas y subsidios en regiones con déficits en el sector educativo. El rol de la suprema inspección y vigilancia es establecido como medio de sanción, mas no como medio para la promoción de la calidad. En

⁵ La Constitución Política de Colombia define la autonomía universitaria a partir de un reconocimiento de derecho: «La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regimenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional» (Ley 30 de 1992, Artículo 28). Esta definición, como se hace evidente, no implica ninguna cuestión de derecho, sino tan sólo una constatación de un hecho: del ajuste de la universidad a la norma.

⁶ «El Estado respeta, de conformidad con la Constitución Política y con la presente Ley [Ley 30], la autonomía que le es propia a cada institución de Educación Superior, y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior». (Exposición de motivos para la reestructuración de la Educación Superior).

otras palabras, la autonomía universitaria está condicionada por el dispositivo jurídico, deviene de la institucionalización de la producción del conocimiento, o por lo menos así se expresa explícitamente en uno de los debates para la aprobación de la Ley 30: «Al institucionalizarse la producción del conocimiento y organizarse como organización social para cumplir objetivos definidos emergen las Universidades como personas jurídicas y sujetos de la Autonomía.» (Actas del Debate para la aprobación de la ley 30). Por último, la autonomía debe responder a dos manifestaciones: por un lado a la naturaleza de la producción intelectual, y por otro a las implicaciones de servicio público que se explicita en el artículo 67 de la Constitución.

Operacionalización del concepto de calidad en la evaluación estatal

Los SABER-PRO son definidos como un instrumento que permite ejercer el rol de suprema vigilancia y control por parte del Estado: «El Gobierno requiere dichos exámenes para ejercer su facultad de inspección y vigilancia.» (Exposición de motivos Ley 1324). También en el Artículo 1° del Decreto 3963 de 2009 se mantiene dicha postura:

El Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, es un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la Educación Superior. Forma parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia.

Los ECAES (hoy SABER-PRO) son uno de los instrumentos que permite al Estado cumplir con su labor de evaluador de la calidad del servicio público educativo, y con la función de inspección y vigilancia. Desde el plano político esto significa que las pruebas SABER-PRO corren el peligro de constituirse en un arma para validar y naturalizar los intereses gubernamentales y del mercado, pues son dirigidos

como una disposición del gobierno de turno para direccionar de manera particularista aspectos de la educación.

Esta apreciación se refuerza con la potestad que adquiere el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para indicar, a través del ICFES, qué es lo que debe ser evaluado. Aunque esta indicación por parte del MEN tiene que ser consultada previamente al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), la decisión reposa en los intereses y deseos del gobierno de momento representado en el MEN; así dice el Artículo 8º de la Ley 1324:

El Ministerio de Educación Nacional indicará al ICFES qué es lo que desea evaluar en los "Exámenes de Estado". La indicación de lo que se pretende evaluar se hará previa consulta con el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) en cuanto a los "Exámenes de Estado" necesarios para ingresar a ese nivel de educación o al terminar estudios de pregrado.

Los docentes de instituciones educativas oficiales y privadas de distintas regiones del país participarán en la formulación de marcos teóricos y la construcción de los instrumentos de evaluación, en los términos que señale el reglamento.

Según la Ley 1324, la decisión sobre qué es lo que se debe evaluar es del MEN; es, pues, una decisión centralizada que se operacionaliza a partir de conceptos e instrumentos formulados por el sector educativo con presencia del sector privado. De nuevo, lo que en el fondo sucede es que la nombrada autonomía universitaria se ve restringida no sólo por la potestad del Estado, sino también por los intereses de los gobiernos.

Los efectos, directos e indirectos, de los resultados de la evaluación externa son la producción de mediciones a las instituciones, a los programas y, lo que es más grave, a las metodologías y proyectos pedagógicos de cada institución. De esta manera, el Estado no sólo controla y vigila, sino que también jerarquiza por vía de la cuantificación de resultados de pruebas estandarizadas cuyos temas se

institucionalizan a partir de los “deseos” del Ministerio. El literal b del Artículo 1º del Decreto 3963, el cual se refiere a los objetivos de los ECAES, dice así:

Producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución en el tiempo.

Dicha jerarquización está acompañada por las dinámicas de competitividad entre estudiantes a raíz de los incentivos que genera la medición de las pruebas. Esto puede rastrearse en la siguiente cita:

El Gobierno Nacional hará público reconocimiento a los estudiantes e instituciones que obtengan anualmente los mejores resultados en el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, mediante un certificado que acredite tal condición, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

La excelencia académica en el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior de los estudiantes de los programas de pregrado, será uno de los criterios para otorgar las becas de cooperación internacional, becas de intercambio y demás becas nacionales o internacionales que se ofrezcan en las distintas entidades públicas. De igual manera dichos estudiantes tendrán prelación en el otorgamiento de créditos para estudios de posgrado en el país y en el exterior. (Decreto 3963, Artículo 6º)

La formalización de incentivos es una forma de institucionalizar y naturalizar la jerarquización que acompaña dichos incentivos; en este sentido el reconocimiento público profundiza el carácter competitivo detrás del andamiaje de las competencias (Guzmán, 2008). Por otra parte, la excelencia académica ahora es decretada por el Estado a través de estas pruebas como resultado de un ejercicio de un día en la marcación de respuestas y no por la valoración del proceso formativo de los estudiantes por parte de sus mentores y maestros académicos y profesionales.

Un ingrediente adicional que se refiere a la institucionalización como dispositivo de control, más que de legitimación, se refiere a las pruebas ECAES (hoy SABER-PRO) como insumo para la realización de evaluaciones a todo el sistema de educación. Las pruebas externas evalúan no sólo a los estudiantes, a los programas y a las instituciones, sino que también pretenden extender su “perímetro de acción” a todo el sistema de educación, como se menciona en el artículo a continuación, donde se señala que las evaluaciones externas deben

Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior y del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales y la formulación de políticas, y soporten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo. (Decreto 3963, Artículo 1º, Literal c).

A manera de conclusión: cuestiones críticas frente al dispositivo de evaluación externa

¿Cómo a unas pruebas estandarizadas de lápiz y papel se les adjudica el derecho y el poder de ser jueces de toda una colectividad llamada “educación superior”?, ¿cuáles son las conexiones pedagógicas, académicas y científicas que posibilitan afirmar que las respuestas de los estudiantes en un espacio cerrado (salón de clases) durante una jornada de pruebas son un “termómetro” adecuado y legítimo para medir y tomar decisiones sobre todo el sistema educativo?

Las respuestas a estas preguntas sólo pueden ubicarse en el terreno de la moral. El MEN establece las pruebas y sus contenidos como criterio de verdad para la evaluación; la verdad se sanciona con los dispositivos jurídicos y a partir de allí se categoriza a los jóvenes estudiantes entre el bien y el mal (“responden bien a lo que queremos que sepan”, o “están mal frente a lo que deberían haber

aprendido”). Pero además de esto, como toda verdad hegemónica al mejor estilo de los dogmas católicos medievales, los ECAES y ahora SABER-PRO se establecen como eje totalizador y dominante bajo la condición de obligatoriedad (Decreto 3963, Artículo 8º). El círculo está cerrado, cerrando así también las posibilidades de proponer modelos de evaluación menos rígidos y homogeneizadores: primero se institucionaliza, por la vía política, un sistema de conceptos que está en la base de la evaluación mediante pruebas estandarizadas; luego, sus contenidos son indicados por el gobierno que reproduce los discursos y atiende las recomendaciones de tecnocracias foráneas; a continuación se lleva a cabo el proceso de jerarquización teniendo como fundamento los resultados de dichas pruebas; por último, como estocada final a la autonomía (esta vez de los estudiantes) se declara de obligatorio cumplimiento la presentación de las pruebas de Estado como requisito para obtener el título de pregrado.

Todo este andamiaje es creado bajo el argumento de la calidad, garantizado por la suprema inspección y vigilancia del Estado. Sin embargo, resulta nocivo que dentro de estos dispositivos jurídicos sea nula la referencia hacia la posibilidad de someter a evaluación al mismo sistema de evaluación y a sus instrumentos: se niega, de jure, la posibilidad de realizar una evaluación a la evaluación que hace el Estado.

Uno de los movimientos que ha hecho el discurso político es la naturalización de la vida social referidos a dimensiones de la educación superior a partir de nociones, ideas o preceptos que son valorados como ideales, o principios universales que se definen como bienes comunes; es decir, la naturalización es la adjudicación –por vía del discurso– de nociones, características o aspectos que se supone debe poseer o posibilitar el sistema de educación como condición de existencia.

Una de las nociones comunes más frecuentes que se encuentran en el discurso político es la argumentación del desarrollo humano como principio hegemónico de

la modernidad occidental. Se habla de desarrollo humano y bienestar general como si éstos fueran nociones únicas y universales. La concepción desarrollista parte de una noción unificadora de la humanidad olvidando su multiplicidad interior. Hablar de desarrollo y de bienestar se convirtió en un lugar común que nadie debe cuestionar pues son "ideales" humanos que se deben alcanzar sin permitir reflexiones alternativas a las propuestas hegemónicas de desarrollo nacidas en occidente. Así, por ejemplo se puede leer la siguiente argumentación en uno de los debates para la aprobación de la Ley 30 de 1992:

[...] hoy más que nunca le corresponde a las instituciones de Educación Superior contribuir a definir las necesidades sociales conforme a criterios que atiendan las exigencias del desarrollo humano y del bienestar general. La supervivencia y el bienestar de la especie es, en último término, la finalidad del conocimiento y la producción de éste tiene en la Universidad su lugar natural. (Actas del Debate para la aprobación de la Ley 30 de 1992).

Esta afirmación postula que en manos de la universidad está la responsabilidad de asegurar la supervivencia de toda la especie humana como si la universidad cargara con una especie de "karma social" o de "pecado original", del cual sólo puede librarse si asume los problemas que ella no ha generado. La cuestión no es asumir dichos problemas como un ente salvador, sino más bien estudiarlos y comprenderlos para que sean asumidos por los responsables y lograr así la transformación teniendo en cuenta la experiencia y el acervo de conocimiento de los afectados. Más aún, se dice que las IES deben definir las necesidades sociales cuando esto corresponde única y exclusivamente a las propias colectividades; no se debe caer en una supuesta superioridad científicista (Feyerabend, 2009) que afirma que la ciencia está por encima de todo lo demás y se arroga el derecho de definir y guiar las vidas de las colectividades desde una intervención superior y "divina".

Además de lo anterior, en uno de los debates para la aprobación de la Ley 30 de 1992 se plantea –y se acepta– una clara segregación de la educación superior entre aquellas instituciones que son catalogadas de "élite" y las demás "de menor tradición y desarrollo"; según esta diferenciación las primeras universidades tendrían como objetivo el cubrimiento de las necesidades sociales y el desarrollo económico, mientras las segundas preparan a "pobres/no intelectuales/no científicos" a partir de una formación de segunda clase: instrumental, repetitiva, y memorística. Si se acepta esta diferenciación académica, ética y científica ¿por qué establecer mecanismos de medición que no discriminan aspectos internos de las instituciones como los mencionados arriba? La posición de ejercer la evaluación externa únicamente a partir de pruebas de lápiz y papel aparece entonces como un sesgo metodológico y político que sólo podrá ser superado rompiendo con el monopolio gubernamental de los procesos de evaluación, o abriendo espacios de crítica y autocrítica en donde se asimilen propuestas más acordes con las necesidades de los evaluados y no teniendo como prioridad los intereses gubernamentales.

BIBLIOGRAFÍA

a. Bibliografía citada:

BOURDIEU, Pierre (2002), *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.

BLONDEAU, Olivier. *et ál.* (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.

CAÑÓN, Javier Fernando (2005), "Internacionalización de la educación superior y educación superior internacional: elementos para un análisis sociológico general", en: *Revista Colombiana de Sociología* N° 25. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp-105-125.

COSTA LIMA, M. (2002), "As mutações da mundialização ou quando o capitalismo financiero direciona o capitalismo cognitivo: desafios para América Latina", en: *Revista Colombia Internacional*, n.º 66. Bogotá: Universidad de Los Andes, pp. 70-94.

Decreto 3963 del 14 de octubre de 2009. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la educación Superior.

Decreto 4216 del 30 de octubre de 2009. Por el cual se modifica el Decreto 3963 de 2009.

DERRIDA, Jaques (2002). "La Universidad sin condición", en: *La escritura y la diferencia*. Madrid: Trotta.

Exposición de motivos para la reestructuración de la Educación Superior

FEYERABEND, Paul, (2009), *¿Por qué no Platón?* Tecnos.

FUMAGALLI, Andrea (2010), Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación. Madrid: Traficantes de sueños.

GALCERÁN, Monserrat (2005), "Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo", en: *Revista Nómadas*, Nº 27. Bogotá: IESCO-Universidad Central, pp. 86-97.

_____ (2010), "La educación universitaria en el centro del conflicto", en: Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de sueños.

GÓMEZ, Hernando (director) (1999), *Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Santafé de Bogotá: PNUD/Tercer Mundo Editores.

GUZMÁN TOVAR, César (2008), "La redefinición de la labor docente en el capitalismo cognitivo.", en: *Revista Virtual Realidades Sociológicas*, <http://www.realidadesociologicas.org/3edicion/CGuzmanT.pdf>

_____ (2009), "El disfraz de la competitividad y la producción de conocimientos en el capitalismo cognitivo", en: *Revista Colombiana de Sociología* Nº 32, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

ICFES, (2005b), Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias.

LAZZARATO, Maurizio (2004), "Tradición cultural europea y nuevas formas de producción y transmisión del saber", en: Blondeau, O. et ál. *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños, pp. 129-144.

LEÓN, Teresa (1997), *Indicadores: un mirador para la educación*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.

Ley 30 del 28 de Diciembre de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación Superior.

Ley 1324 del 13 de julio de 2009. Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el Sistema de Evaluación de Resultados de la Calidad de la Educación.

MEJÍA, Marco Raúl (2007), *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

MISAS, Gabriel (2004), *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

SÁNCHEZ, William (2007), "La Universidad sin órganos. Capitalismo cognitivo y transformación empresarial de la Universidad colombiana", en: *Revista Nómadas*, N° 27. Bogotá: IESCO-Universidad Central, pp. 34-46.

SENNETT, Richard (2006), *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

b. Otra Bibliografía

ACOSTA, Fabián. et ál. (2004). *La Política Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. Bogotá: Magisterio.

BOURDIEU, Pierre (2008), *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GORDILLO, Mariano Martín (2001), "Evaluar el aprendizaje, evaluar la enseñanza", pp. 155-178, en: LOMAS, Carlos (comp.) *¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio/Universidad Nacional de Colombia.

ROJAS, Édgar Hernando (1999), "Evaluación del alumno, patología y perfeccionamiento", pp. 187-196, en: PINILLA, Análida Elizabeth (ed.), *Reflexiones en educación universitaria*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.