

Los nuevos modelos universitarios en América Latina

Claudio Rama

Rama Vitale,
LB2324 .R345
*Los nuevos
modelos*



CIDU19039008



UNIVERSIDAD EVANGÉLICA DE EL SALVADOR

Unión de Universidades
de América Latina
y el Caribe, A.C.



Clasif. 423.24 3375
No. ed. 100
Procedencia U.C.
Fecha 1980
Tipo de publicación Libro
Código de barras 978-95-000-0000-0
No. de inventario 1000000

Los nuevos modelos universitarios en América Latina

Claudio Rama

2015

Autoridades

Lic. César Emilio Quinteros
Rector

Dr. Darío Antonio Chávez
Vicerrector de Investigación y Proyección Social

Dra. Cristina Juárez de Amaya
Vicerrectora Académica

Norma Hernández Escobar
Directora editorial

Xochil Mira
Diseño editorial



© Claudio Rama

© Editorial UEES

1a Edición, Editorial Universidad Evangélica de El Salvador
ISBN: 978-99961-916-7-1

Prolongación Alameda Juan Pablo II y Calle El Carmen,
San Antonio Abad, San Salvador, El Salvador, C.A.

apartado postal 1789PBX: 2275-4000

editorial@uees.edu.sv

Impresión: Talleres Gráficos UCA

300 ejemplares

ISBN: 978-9945-416-35-0

1a Edición: Universidad del Caribe (UNICARIBE) 2010
Santo Domingo, República Dominicana.

370.712 4

R165n

Rama, Claudio, 1954-

sv

Los nuevos modelos universitarios en América Latina / Claudio Rama. -- 1ª
ed.-- Universidad Evangélica de El Salvador, 2015.

235 p. ; 25 cm.

ISBN: 978-99961-916-7-1

1. Educación superior-investigación 2. Educación América Latina
3. Modelos de enseñanza. I. Título.

El contenido de este libro es responsabilidad exclusiva del autor.

Presentación

Durante el Primer Congreso Internacional de Investigación Científica e Innovación, realizado en la Universidad Evangélica de El Salvador, del 16 al 18 de julio de 2014, el Dr. Claudio Rama, -Ex Director del Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe, IESALC-UNESCO- desarrolló la conferencia magistral: "Función de la Investigación Universitaria en la Sociedad del Conocimiento", ocasión que dio lugar a la exposición de las ideas centrales contenidas en su libro, *Los nuevos modelos universitarios en América Latina*, que hoy presentamos a la comunidad académica.

Claudio Rama nos ofrece un libro de referencia obligada para estudiantes y académicos interesados en el complejo tema de los nuevos modelos universitarios; los contenidos que se desarrollan son de mucho interés, ahora que la globalización económica, el desarrollo de la ciencia y la tecnología están impactando de manera vehemente el campo educativo y particularmente la educación superior.

El autor plantea las nuevas características del conocimiento relacionado con el desarrollo tecnológico y sus aplicaciones *"conformando un nuevo modelo económico y societario a escala mundial basado en la microelectrónica y la programación informática como ejes determinantes de la generación de ganancias extraordinarias de las empresas a través del aumento de la productividad"*. Un modelo de acumulación capitalista que Freedman y Pérez -citado por el autor- lo llaman *"paradigma tecnoeconómico"* y que tiene a su base una revolución tecnológica y científica, cuya expresión se desarrolla en la microelectrónica, biotecnología y nanotecnología. ¿De qué manera entonces, el cambio social está impactando y si se quiere determinar cambios importantes en la educación superior? ¿Cuál es la demanda para el sistema educativo?

La crisis del modelo educativo tradicional, predominantemente teórico, academicista, desconocedor del contexto, la globalidad y la complejidad del conocimiento; centrado en la docencia, de inflexibilidad curricular, y ausencia de vinculación a los mercados laborales y el sector productivo.

Con respecto a lo antes planteado, menciona el autor que el debate sobre estos temas en las instituciones universitarias: *"Muestran la irrupción de un nuevo modelo educativo articulado al paradigma teórico emergente y al paradigma tecnoeconómico naciente, que se focaliza en el pasaje de la enseñanza al aprendizaje, en un enfoque curricular por competencias. Para algunos autores; continua Rama- los valores epistémicos que motivan el paradigma de la complejidad, (paradigma teórico emergente) en términos de reforma del pensamiento, se basan en un enfoque articulado a la aplicación y el rol del conocimiento más estrechamente al hacer, en tanto combinar los conocimientos teóricos con los de acción, el innovar en tanto el objeto de conocer es, a su vez, para crear nuevos conocimientos"*.

Este nuevo enfoque curricular recuerda la Declaración de Bolonia (1999), firmada por los ministros de educación europeos y que se proponen entre otros objetivos, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable para promocionar la obtención del empleo y la competitividad del sistema de educación superior Europeo; la promoción de una educación orientada a competencias; y al establecimiento de un sistema de créditos, como medio adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil. Se buscaba entonces, establecer una relación entre educación y mercado de trabajo a través de un diseño curricular por competencias que garantizara la eficiencia de los procesos productivos y las demandas de la sociedad.

No obstante, lo anterior, existe una visión crítica del proceso de Bolonia, por eso Claudio Rama anota: *"Las competencias profesionales son el centro del nuevo debate educativo en un proceso también de "retencencias", en tanto son vistas con temor por la pérdida de control sobre la dinámica educativa, así mismo una sumisión a demandas de mercado y lógicas mercantiles. Para otros, es el camino hacia una mayor calidad, una mayor formación de oportunidades para los egresados, tanto para el trabajo como para la vida"*.

El ingreso a las universidades se concibe entonces, como una proyección para la formación de capital humano y favorecer las condiciones económicas de los profesionales egresados. En este sentido, se puede constatar una evolución vertiginosa de la matrícula universitaria en América Latina; veamos la Matrícula total de IES-El Salvador, para el período entre los años 2009-2013: 2009.143,849; 2010.150,012; 2011.160,374; 2012.169,860 y 2013.176,063. Resultados de la Información Estadística de Instituciones de Educación Superior, del Ministerio de Educación -Dirección Nacional de Educación Superior (MINED-DNES).

Dada esta situación, surge la interrogante ¿representa el acceso a la educación universitaria un camino viable para igualar las oportunidades sociales? el autor observa que: *"Sin embargo, al mismo tiempo, tal masificación impulsa una diferenciación institucional que facilita la diversidad de niveles de calidad y determina que la adquisición de las competencias profesionales sean desiguales y asociadas a los orígenes sociales de los estudiantes, con lo que el sistema educativo en su conjunto no se constituye en un instrumento de desarrollo económico incluyente sino que tiende a reproducir las desigualdades sociales preexistentes"*. Estamos, no solamente ante una problemática educativa -problemática de la calidad-, sino también frente a una problemática social.

El libro continúa describiendo magistralmente lo que Claudio Rama denomina el Paradigma Emergente Universitario, constituido por los siguientes componentes: 1) Currículo por Competencias Transversales; 2) Estándares Mínimos; 3) Sistemas de Créditos; 4) Flexibilidad Curricular; 5) Posgrados y Dimensiones Educativas (la Educación Especializada); 6) Evaluación y Acreditación (La Calidad); 7) Virtualización Educativa (la Educación a Distancia); 8) Pasantía Estudiantil y Práctica Profesional; 9) Licenciamiento Profesional y la Educación Continua; 10) Recertificación de Competencias. Componentes, todos ellos articulados a la Diversidad de Organismos de Regulación, de Aseguramiento de la Calidad y de Prácticas Pedagógicas.

Es importante advertir que la economía del siglo XXI está demandando cada vez más, conocimiento que genere valor añadido al proceso productivo, de ahí la necesidad de invertir en capital intangible; en este contexto, Claudio Rama apunta: *"Este modelo educativo parece conformarse como respuesta, tanto a las expresiones teóricas de un paradigma emergente educativo, a las crecientes demandas de la economía del conocimiento, como a una derivación del aumento de la competencia entre los profesionales en los mercados laborales."*

No obstante las vicisitudes, la implantación del Paradigma Emergente Universitario es una realidad educativa irreversible en las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina; por ello, Claudio Rama nos dice: *"La región está en la etapa de decisión o instrumentación, que es la fase más política del proceso, y la que tiene fuertes resistencias, en tanto implica cambio en los ejes de poder, del saber y de la sociedad civil. Sin embargo, los impulsores económicos, sociales y educativos parecen ser más fuertes que las resistencias a las transformaciones"*. Existe el convencimiento de que para lograr el desarrollo económico y social deben de formarse profesionales con excelencia académica,

conocimientos pertinentes y competencias genéricas y específicas, para darle respuestas a las demandas del mercado y de la sociedad.

De este modo, la lectura del presente libro acaba proporcionando una lúcida descripción de los nuevos modelos universitarios en América Latina; la dirección de la gestión universitaria orientada a administrar de manera eficiente el modelo educativo vinculado al paradigma emergente universitario y éste al paradigma tecnoeconómico; el reconocimiento de la importancia creciente de la educación práctica y las pasantías del pregrado, el postgrado, la educación especializada y la educación continua, el papel de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la educación a distancia, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. El reconocimiento, asimismo, de los procesos de aseguramiento de la calidad.

César Emilio Quinteros
Rector
Universidad Evangélica de El Salvador
Septiembre 2015

Contenido

Introducción	11
1. Nuevas características del conocimiento	15
• El cambio en los mercados laborales de los profesionales.	17
• Los conocimientos y los modelos de desarrollo.	20
• La formación de un nuevo modelo de acumulación.	25
2. La conformación de nuevos paradigmas educativos	28
• Los paradigmas como enfoque.	28
• El paradigma sistémico de la complejidad.	30
• Los ejes instrumentales del paradigma emergente.	40
3. La calidad: desde los académicos a la sociedad	50
• La calidad como centro del modelo educativo.	50
• Evolución de las categorías del aseguramiento de la calidad.	54
• Diversificación y complejización de los sistemas de aseguramiento de la calidad.	56
4. El enfoque curricular por competencias	69
• Las competencias como nuevo enfoque educativo	69
• Las competencias y el capital humano	78
5. Flexibilidad curricular, sistemas de créditos y articulaciones sistémicas	86
• Desarticulación y articulación de los sistemas educativos en la región.	86
• La flexibilización de los procesos educativos.	88
• La expansión de los sistemas nacionales de créditos	90
• La creditización de los sistemas de educación superior	92
• La creditización académica en América Latina	96
6. La educación práctica y las pasantías	99
• La práctica como mecanismo de aprendizaje	99
• La educación práctica al interior del currículo	101
• La extensión como ámbito académico de construcción de competencias	103
• Las tendencias generales de las pasantías estudiantiles en América Latina	109

7. La educación a distancia y la virtualización	111
• La economía digital	111
• La virtualización de los aprendizajes	112
• Las demandas de competencias informáticas	113
• La educación a distancia: ¿expresión del modelo tecno-económico o nuevo paradigma educativo?	117
• La lógica de los modelos educativos.	122
• Las opciones de política institucional frente a los modelos educativos.	124
• Los modelos educativos y las regulaciones gubernamentales.	127
• La tendencia a la multimodalidad.	130
• La expansión de la educación a distancia en América Latina	133
8. La educación especializada y los postgrados	135
• La educación especializada.	135
• La postgraduarización de la formación profesional.	139
• La internacionalización educativa.	142
• La educación sin fronteras.	144
• Los postgrados en América Latina	145
9. El licenciamiento o certificación profesional	149
• La evolución histórica	149
• El licenciamiento académico de las titulaciones privadas.	151
• Los Colegios profesionales.	151
• El licenciamiento como matrícula o registro: nueva realidad en tensión política.	155
• El licenciamiento académico.	160
• El licenciamiento como segunda fase del aseguramiento de la calidad	162
• El licenciamiento como nueva modalidad en los sistemas de educación superior en la región.	162
• Los problemas del licenciamiento en América Latina.	170
10. La educación continua y la recertificación de competencias profesionales	171
• La depreciación del conocimiento.	171
• La educación continua.	174
• La recertificación como ampliación de la vigencia de las certificaciones.	176
• La recertificación como aseguramiento de la calidad.	
• La recertificación y su impacto educativo.	178
• La recertificación de competencias en América Latina.	184
• Problemas y resistencias de la recertificación de competencias.	
11. La nueva gestión de la educación superior	192
1. Causas de la regulación pública.	192
2. Las lógicas de la regulación diferenciada de la educación superior en América Latina.	197
3. Los nuevos ejes de la gestión de las instituciones.	201
4. La diversidad en la gestión bajo el paradigma de la complejidad.	204
Epílogo	210
Síglas	213
Bibliografía	215

Introducción

A escala global, los sistemas de docencia universitarios están insertos en una dinámica de transformaciones impulsadas desde una multiplicidad de dimensiones y conforman un nuevo paradigma de la formación profesional. Tales cambios se desarrollan a partir de una amplia cantidad de pequeñas innovaciones y reformas ajustadas a variaciones en la economía y la sociedad, que demandan flexibilidad, información, educación permanente, calidad, especialización y nuevas competencias no disciplinarias. En un plano más amplio, están asociados a la expansión de los conocimientos, las nuevas demandas laborales, la diferenciación institucional, la diversificación de las áreas del conocimiento, la expansión de la cobertura y la rápida renovación y obsolescencia de las competencias profesionales. Sin duda, uno de los ejes centrales a partir de donde se apoyan los cambios está focalizado en la relación entre la educación y el ejercicio laboral, dado por los cambios en los mercados laborales, en las tecnologías y en el trabajo de las personas. Las nuevas configuraciones de los empleos y las actividades laborales se constituyen en los motores del cambio en la organización académica misma de las instituciones de educación superior, así como en el establecimiento de mecanismos externos de aseguramiento permanentes de la calidad de los procesos de enseñanza y de los aprendizajes.

Este libro investiga sobre los impactos de la expansión de la educación y los cambios en el currículo y en los sistemas de aseguramiento de la calidad que se conforman en las universidades de la región, intentando verificar si se está ante un nuevo modelo de educación superior y cuál es su sustrato conceptual y teórico. ¿Son cambios reales o meros deseos, son locales o regionales, son sectoriales y puntuales, son pequeños ajustes o representan cambios del modelo? Éstas eran algunas de las preguntas de la investigación. ¿Había una tendencia general regional o eran cambios puntuales de cada sistema nacional de educación superior?, ¿o apenas de algunas universidades? ¿Son cambios sistémicos y, por ende, del modelo de educación superior o

apenas algunos ajustes? Este libro describe estos procesos que se desarrollan diferenciadamente en América Latina, conceptualiza sus formas y características y dimensiona los perfiles del nuevo paradigma de la formación profesional que se construye.

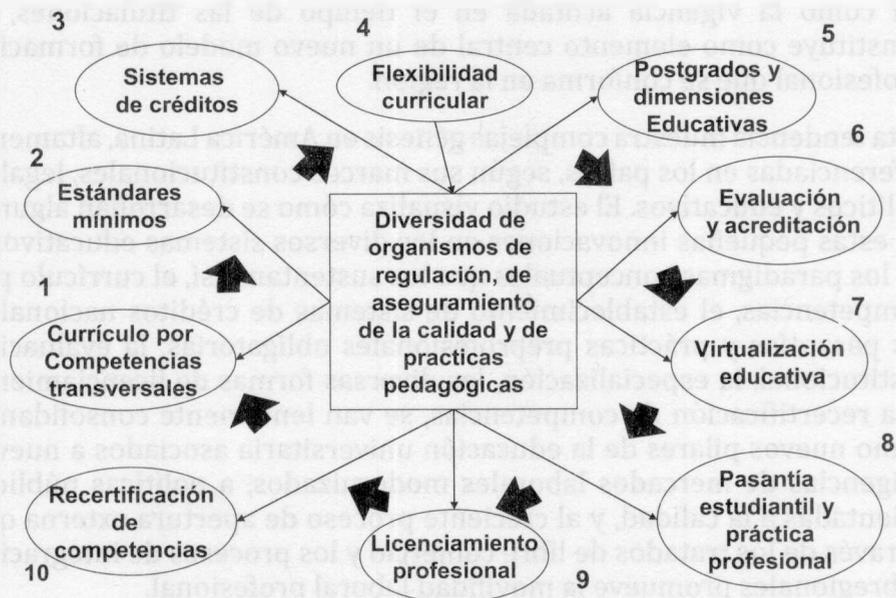
También se pretende analizar si el conjunto de cambios tiene un sustrato conceptual que permita visualizar el análisis desde el punto de vista teórico. La investigación revela el lento cambio desde un viejo paradigma de la formación profesional, orientado exclusivamente al grado, de carácter catedrático, tubular sin flexibilidad, organizado en clases, sin estándares mínimos de calidad, de carácter terminal sin la existencia de estudios posteriores, con exclusiva regulación académica en el interior de la universidad, y donde el título académico y el título profesional se otorgaban conjuntamente. Este modelo está siendo lenta, borrosa y diferenciadamente alterado por uno nuevo que introduce el currículo basado en un enfoque por competencias, que se articula a través de sistemas nacionales de créditos al interior de los países, que aumenta los niveles de flexibilización curricular, que introduce sistemas de pasantías obligatorias y creditizadas de carácter académico, que funciona sobre la base de estándares mínimos de calidad y que se asocia a procesos de licenciamiento académicos y administrativos crecientemente dependientes de los colegios y asociaciones profesionales previos al ejercicio laboral. En este nuevo paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje se verifica una creciente expansión y diferenciación de los estudios de posgrado y la recertificación de competencias. Es parte de una sucesión de innovaciones y reformas educativas recientes que se integran y articulan en un nuevo sistema de formación profesional que supera el modelo docente profesional tradicional de la universidad y promueve la construcción de una nueva configuración terciaria, que, de hecho, sienta las bases de un nuevo contrato social entre la universidad y la sociedad.

Es ésta una dinámica en curso de una enorme complejidad e implica fuertes impactos en todo el sistema de educación superior, en tanto actúa sobre la estructura curricular, el ejercicio profesional, la regulación de las profesiones, las articulaciones institucionales, la movilidad estudiantil, los estándares mínimos de calidad y la existencia de multiplicidad de proveedores que participan en los sistemas de actualización de competencias profesionales. Es también un cambio en la distribución del poder entre los diversos actores en el mundo educativo con la aparición de nuevos proveedores y de nuevos actores reguladores. El impacto de la existencia de sistemas de aseguramiento de la calidad externos, de un sistema formativo

que no implica el ingreso automático a los mercados de trabajo, de la sociedad civil en la regulación de los mercados de trabajos mediante los colegios profesionales, la flexibilización y articulación de los sistemas educativos, y una estructura orientada a la formación de competencias profesionales a través de créditos académicos nacionales transferibles, así como la vigencia acotada en el tiempo de las titulaciones, se constituye como elemento central de un nuevo modelo de formación profesional que se conforma en la región.

Esta tendencia muestra complejas génesis en América Latina, altamente diferenciadas en los países, según sus marcos constitucionales, legales, políticos y educativos. El estudio visualiza cómo se desarrollan algunas de estas pequeñas innovaciones en los diversos sistemas educativos y de los paradigmas conceptuales que los sustentan. Así, el currículo por competencias, el establecimiento de sistemas de créditos nacionales, las pasantías y prácticas preprofesionales obligatorias, la evaluación institucional, la especialización, las diversas formas de licenciamiento y la recertificación de competencias, se van lentamente consolidando como nuevos pilares de la educación universitaria asociados a nuevas exigencias de mercados laborales modernizados, a políticas públicas orientadas a la calidad, y al creciente proceso de apertura externa que a través de los tratados de libre comercio y los procesos de integración subregionales promueve la movilidad laboral profesional.

Esquema N° 1
El paradigma emergente universitario



1. Nuevas características del conocimiento

El motor contemporáneo de las economías y de las sociedades está dado por los conocimientos, su enorme nivel de expansión y renovación, y las transformaciones en los mercados que ellos generan. En general, la región propende a posicionarse en esta dirección en el marco de políticas de apertura. Históricamente, los conocimientos se constituyeron como el eje de los cambios y de la evolución social. Siempre los saberes permitieron desarrollar tecnologías que favorecieron procesos de transformación social a partir de facilitar procesos más eficientes y menos costosos. Los conocimientos, en tanto motores de las sociedades, han sido el basamento de muchos cambios en la historia y contemporáneamente, con mucha más intensidad que en el pasado, las formas de producción, las actividades y los trabajos, las formas de organización de las personas y, sin lugar a duda, las dinámicas educativas están asociadas y, en cierta forma, son derivadas de la actual expansión galáctica de los saberes. Actualmente su nivel de expansión supera cualquier antecedente histórico derivado de la existencia de una dinámica económica que incentiva la innovación de productos y procesos y de una dinámica jurídica que protege esos conocimientos a través de derechos de propiedad intelectual globales. Estos han promovido una revolución tecnológica y la conformación de un modelo societario con características cada vez más globales. Una revolución tecnológica es definida como un conjunto de tecnologías, productos e industrias nuevas, capaces de sacudir los cimientos de la economía y de impulsar una oleada de cambios sociales a largo plazo en toda la sociedad, en lo que se ha llamado la tecnoestructura (Pérez, 2004). Tales cambios, históricamente, se han apoyado en un conjunto de industrias motrices que, al incorporar técnicas de producción de nuevos paradigmas tecnológicos, empujan y motorizan profundos cambios en el conjunto de la sociedad y de los sectores productivos. Son cambios en la base productiva como derivación de las nuevas tecnologías que impactan en múltiples dimensiones a las sociedades contemporáneas.

Las bases del nuevo sustrato tecnológico descansan en la microelectrónica barata y la programación informática, cuya utilización se expande a toda la estructura socio-productiva a través de una multiplicidad de formas. La actual revolución tecnológica, dada por la incorporación de la microelectrónica como dispositivo fundamental de las máquinas herramientas y la introducción de la informática como controladores del funcionamiento de la producción, ha determinado que el avance de los microprocesadores (velocidad de procesamiento, memoria, miniaturización, costos, etc.) y del software (estandarización, programación web, complejización de los lenguajes, abaratamiento de costos, autodesarrollo a través de la inteligencia artificial, etc.) se transformaran en el motor de las nuevas formas de acumulación de capitales (Rama, 2009). De las cadenas de producción fordistas a los talleres robotizados, de las formas de producción continuas a la producción a medida flexible, de la producción para stock a la producción just in time, de la comercialización física al e-business digital, en red y global, en un proceso que incorpora procesos digitales en productos y procesos en una continua "creación destructiva" (Shumpeter, 1953).

El impacto de las tecnologías digitales de información y comunicación con la mayor apertura de las economías nacionales y un alineamiento a las variables económicas internacionales, contribuyen a renovar la base productiva a escala global y se están generalizando hacia todos los sectores, transformando radicalmente las formas en las que anteriormente, entre otros, se producía, consumía, vivía, transportaba, comercializaba y también educaba. Ésta, como bisagra entre las relaciones sociales y las condiciones técnicas de la producción, como servicio para facilitar los procesos de gestión de los saberes, de readecuación de las personas hacia las competencias demandadas en el trabajo, y como articulación entre los saberes y el trabajo, está siendo impactada por el cambio incentivado por el modelo tecnológico productivo. Ya en muchos trabajos, la informática ha cambiado los ejes de los diagnósticos y las formas de producir las respuestas a los problemas, así como también las capacidades de aprendizaje y de innovación que constituyen la fuente principal de los aumentos de productividad y competitividad. Todo está promoviendo transformaciones en los procesos educativos, que no se remiten exclusivamente a nuevas prácticas pedagógicas, sino al propio sustento conceptual conformado como el paradigma sobre el que se desarrolló la educación en las últimas décadas y de sus formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El cambio en los mercados laborales de los profesionales

Estructuralmente los mayores problemas educativos son el ajuste de la enseñanza a los saberes nuevos y la producción de una oferta de profesionales en términos de mayor calidad y pertinencia en relación con las demandas laborales. La separación de conocimiento, educación y trabajo siempre contiene desequilibrios estructurales. Tales desfases aumentan en condiciones de monopolios, de alta renovación de los conocimientos y de rápidos cambios en los mercados laborales, al tiempo que se reducen con sistemas diferenciados y competitivos, tanto de las instituciones oferentes de educación como de las organizaciones demandantes de profesionales o de conocimientos. El exceso de autonomía universitaria o de monopolio, la poca innovación de las empresas, mercados protegidos o bajos niveles de competencia entre las empresas o reducidos niveles de movilidad profesional, de información sobre las competencias demandadas, contribuyen a distanciar más significativamente los diversos mercados laborales de los múltiples mercados educativos (Brunner et al., 2007). En el nuevo contexto de expansión de los saberes, de permanente aumento de la división técnica y social del trabajo y de aceleración de la competencia empresarial a través de la innovación, la articulación entre ambos mercados se torna más compleja y dificultosa, requiriéndose entonces fuertes transformaciones en las formas de relaciones preexistentes entre el mundo del trabajo y el mundo de la formación. El cambio de la tecnoestructura de la producción, y por ende en las organizaciones, plantea demandas del trabajo profesional sobre la base de requisitos de mayor flexibilidad y adaptabilidad a las cambiantes condiciones de la producción y del conocimiento, un aprendizaje permanente y la habilidad para transferir la experiencia y el desarrollo de nuevas habilidades, entre las cuales destacan las que refieren a las demandas asociadas a una economía que se apoya en la microelectrónica, la programación informática y los entornos digitales (Tapscott, 1998). Es además un nuevo escenario profesional que requiere de un aprendizaje a lo largo de la vida y que demanda una rearticulación entre los sistemas educativos y el mundo del trabajo (CIDEC, 2004). La especialización y la formación continua adquieren así una importancia estratégica para el mantenimiento del capital humano, que se torna obsoleto por la propia expansión y renovación del conocimiento que tiende a modificar las formas de organización tradicional de los sistemas educativos y de relación con los mercados laborales.

El cambio tecnológico ha modificado y ha incrementado los requerimientos en las competencias de la mayor parte de los

profesionales, poniendo a los sistemas educativos frente a enormes dificultades estructurales para rearticularse rápidamente en función de pertinencias a las nuevas demandas, a los nuevos saberes y a las nuevas modalidades más eficientes de formación profesional. Ello por las características estructurales de desfase entre ambos mercados que imponen un permanente rezago educativo frente al mercado laboral, lo cual obliga a un enfoque prospectivo, a una acción anticipatoria y a sistemas de gestión flexibles, descentralizados y orientados a la permanente experimentación, más allá de buscar relaciones estructurales con los diversos mercados. Es necesario registrar además la complejidad generada por la heterogeneidad de los mercados laborales en América Latina, que deriva en la pervivencia de una demanda laboral para competencias y habilidades tradicionales, al mismo tiempo que se conforman nuevos sectores laborales, fundamentalmente impulsados por la apertura externa y los cambios en las tecnologías y sistemas de producción, y que demandan profesionales con competencias adicionales más complejas. La fuerte informalidad en los mercados laborales, el peso del Estado a través de prácticas poco eficientes de funcionamiento o las propias resistencias culturales, por una parte, y políticas de apertura, aumento de inversiones directas extranjeras y un alza del coeficiente de apertura del comercio exterior y del producto bruto, así como el incremento de la composición orgánica del capital, por otra parte, han planteado tanto un engrosamiento de la heterogeneidad de los mercados laborales, como requerimientos de cambios en los currículos de los sistemas educativos hacia un aumento del capital humano en términos de especialización, calidad y competencias, lo cual se produce al mismo tiempo que se manifiestan también demandas sobre los perfiles de egreso y de ofertas tradicionales. Los profesionales deben asumir crecientemente un rol de especialistas con estudios de postgrado y educación continua, en la medida que la expansión del conocimiento y las exigencias de competencias cambian las demandas laborales.

En este escenario, uno de los cambios se produce en las estructuras curriculares de los sistemas educativos, promoviendo un enfoque por competencias como articulación de saberes con trabajos. Tal enfoque, al tiempo se constituye en un instrumento para promover un nuevo paradigma en la relación entre la universidad y la sociedad, al facilitar una mayor adecuación de la formación profesional de cara a los cambios en el trabajo profesional y en las tecnologías y formas del trabajo. Sin duda, los resultados del trabajo profesional no dependen exclusivamente del trabajo ni de las tecnologías, sino de una interacción entre ellas y otras variables, como capital social y capital intelectual, políticas públicas, etc., pero donde sin cambios en la formación del capital humano, a

partir de un enfoque por competencia, difícilmente se podrán gestionar las nuevas modalidades organizacionales ni las nuevas tecnologías que se están incorporando rápidamente en América Latina de la mano de los procesos de apertura, del aumento del componente de importación y exportación en nuestras economías y del aumento de inversiones extranjeras altamente intensivas en capital (CEPAL, 2008).

De este nuevo escenario productivo es que emanan los conceptos de calidad total, reingeniería de calidad, innovación creativa, mejora continua, formación de calidad, competencias profesionales, etc., que van conformando un paradigma diferenciado de articulación con los mercados laborales. Es una nueva arquitectura entre las tecnologías, los sistemas organizacionales, el capital humano de las personas y las sociedades y, por ende, de la relación entre los sistemas educativos y los mercados laborales. El empleo profesional se transforma y los puestos de trabajo dejan de estar tan definidos e individualizados, lo cual plantea una relativa incapacidad de predecir todas sus tareas a realizar. Adicionalmente, el trabajo pasa crecientemente a conformarse en equipos colaborativos en red sin fuertes jerarquizaciones y sobre la base de actividades no repetitivas que impiden conocer de antemano todos los detalles de los trabajos.

El concepto del profesional altamente calificado sufre una significativa alteración, ya que no se asocia sólo a determinadas complejidades técnicas de los procesos del trabajo, sino a escenarios laborales altamente indefinidos, flexibles y cambiantes, derivados de la innovación continua de los sistemas productivos que requieren nuevas competencias que tradicionalmente no aportaban los sistemas educativos. Esta indeterminación laboral hace más complejos los procesos de adiestramiento y formación, al ampliarse los saberes necesarios para el trabajo y aumentar la imprecisión, de los cuales se constituyen saberes fundamentales para el ejercicio de cada profesión.

En este eje de discusión, se comienzan a visualizar nuevos tipos de cualificaciones necesarias, con sus consiguientes competencias asociadas, las cuales se han identificado tanto a las tradicionales competencias académicas, como a nuevas competencias genéricas personales laborales vinculadas al trabajo en equipo, a la dinámica práctica del trabajo o a los complejos entornos laborales (Guerrero, 1999). Ello, a su vez, también asociado a ámbitos colectivos, dado que "la capacidad de aprender, que está articulada a la de innovar, está potenciada en buena medida por la interacción social existente en las organizaciones" (Lundvall, 2001, 2002).

En el contexto del cambio socio-tecnológico, los sistemas educativos entonces han debido iniciar giros copernicanos para reconfigurarse como sistemas de aprendizajes focalizados en la capacidad de aprender y en el aprendizaje de saberes utilizables en contextos de creciente obsolescencia y renovación de los conocimientos. Sin duda, éstos no son procesos globales iguales en todas las distintas realidades nacionales, ya que la capacidad de aprender, resolver problemas, comunicarse, tomar decisiones o los entornos multiculturales, es diferente y está determinada por los contextos específicos en los cuales se insertan los sistemas educativos, los sistemas laborales, y las propias sociedades con sus especificidades e identidades.

Los conocimientos y los modelos de desarrollo

Las teorías clásicas focalizaron en los factores capital, trabajo y tierra, los ejes centrales de la dinámica económica. Dentro del factor trabajo, éste era considerado como una inversión productiva homogénea, en tanto se visualizaba como un factor sin diferenciaciones. El eje de la acumulación de capitales estaba articulado en la combinación eficiente de factores trabajo y capital, o en las relaciones de ambos en relación con el factor tierra. Bajo ese enfoque, el valor económico estaba dado por el trabajo necesario para producir una mercancía en función de tecnologías e inversiones de capital. Bajo este modelo, el salario medio era homogéneo asociado a una productividad media dado que todos los trabajos eran iguales. Los modelos de desarrollo formulados bajo ese enfoque estaban articulados a partir de una dotación específica de los factores de tierra, capital y trabajo, y se basaban en la más eficiente combinación de esos factores. Las teorías del comercio internacional de especialización en la producción de los productos en los cuales se tenía mayores ventajas comparativas fue la expresión de este modelo conceptual en el espacio abierto de la economía mundial, en el cual la acumulación de capitales dependía exclusivamente del crecimiento de los factores productivos: la cantidad de tierra, el crecimiento de la oferta de trabajo y la existencia de capital disponibles. La especialización internacional era la forma para dotar de más eficiencia a los factores productivos; y ello, se constituía como el motor del comercio internacional.

Más allá de algunas sutilezas, este modelo explicativo fue dominante hasta la década de los cincuenta, cuando Robert Solow realizó un hallazgo, a partir del estudio del producto bruto de los Estados Unidos, que definió como residual, y gracias al que mostró que eran insuficientes el capital físico y el trabajo para explicar el crecimiento económico. Los estudios de Solow demostraron que el capital físico explicaba sólo una parte del crecimiento del producto de un país. El concepto del residual

estimuló investigaciones que llevaron a encontrar otras causas del crecimiento económico. Se asumía que el crecimiento de los recursos factoriales no era el eje explicativo dominante del desarrollo económico, sino que había una incorporación de elementos que promovía el aumento de la productividad como centro del aumento del producto global. Las investigaciones se orientaron hacia dos niveles explicativos. Para algunos, el factor trabajo aumentaba su productividad a partir de la educación formal, el aprendizaje y la capacitación en el trabajo, la salud de las personas, así como la fertilidad y la emigración, dentro del que uno de los elementos más importantes era el aumento de la escolarización de la fuerza de trabajo. Este enfoque sentó las bases de los principios de una nueva corriente de pensamiento desde mediados de los sesenta que ha buscado explicar una parte del crecimiento de las naciones y que fundamentalmente se centró en el capital humano. Para la otra vertiente, cuyos autores principales se apoyaron en Shumpeter, el cambio tecnológico se constituye en el mecanismo que permite un aumento de la productividad. Para este enfoque, las oleadas de descubrimientos e inventos que se producen periódicamente provocan repentinos aumentos de la producción y, finalmente, derivan en un alza de la tasa de beneficios del capital y de la inversión y, por ende, de la productividad. Conforme se extienden los nuevos conocimientos y se imitan las nuevas tecnologías, los beneficios empiezan a disminuir, y con ellos, la tasa de inversión, lo cual motoriza nuevas innovaciones competitivas que derivan en una nueva fase expansiva.

Teodore Schultz será el precursor de las bases de la primera vertiente que refiere a la educación y a su mejoramiento como eje del desarrollo económico. Schultz, Gary S. Becker (ambos premios Nobel) y Jacob Mincer emprendieron investigaciones sobre tales componentes intangibles que actúan sobre las personas y que acuñarían como "capital humano". Ellos negaron el carácter homogéneo de la fuerza de trabajo y le asignaron una productividad diferenciada en función de su formación y experticia (Becker, 1993). Schultz (1961) definió el gasto en educación, en salud, en migración interna y en entrenamiento en el trabajo como inversiones en capital humano que elevan la "calidad del esfuerzo humano" y, por consiguiente, la productividad. Su aporte focalizado en los Estados Unidos explicó la mayor parte del aumento en los ingresos reales de los trabajadores en los años cincuenta, a partir de las inversiones en educación y sus derivaciones en términos de eficiencia.

El marco conceptual de estos autores creó la Economía de la Educación como un campo disciplinario autónomo a partir de conceptualizar al capital humano, al que parangonaron con el capital físico. Este enfoque

derivó en la definición de la educación como un bien de inversión, por ende, mensurable y comparable con tasas de retorno mercantiles, con su propia depreciación como capital y donde las inversiones están determinadas por la rentabilidad esperada.

A partir de esos cimientos, en los sesenta, en este marco de análisis, la economía de la educación aportó conjeturas sólidas acerca de la realidad educativa que resultaron particularmente útiles cuando los individuos y las empresas debían adoptar la decisión de "cuánto" capacitar. En este sentido, la teoría del capital humano es, de hecho, una teoría de la demanda de educación que pone énfasis en los aspectos de inversión que rodean esta decisión. Su eje central analítico es que toda actividad que contribuya a la formación para el trabajo es una inversión en capital humano que, al igual que cualquier inversión, constituye un sacrificio de recursos presentes (rentas y costos de oportunidad) con la intención de obtener una cantidad mayor de recursos y beneficios futuros que tienen sus propios tiempos de maduración, su propia depreciación y su particular rentabilidad. Ello, en tanto la capacitación o formación orientada por este enfoque permitiría un incremento de las competencias laborales y un aumento en la productividad, lo que a su vez debería generar un incremento de los salarios de los profesionales, así como un beneficio de impuestos a la sociedad y diversas externalidades sociales.

La teoría del capital humano es una teoría inserta en el cuerpo teórico de la escuela marginalista, en tanto concibe que en mercados competitivos el salario medio de los trabajadores es igual a su productividad media; y que el incremento de una unidad adicional de educación, en tanto implique y permita un aumento de la productividad marginal, que se supone en condiciones de libertad de mercado, derivará en un aumento marginal del salario. Obviamente, el modelo presupone amplia información de los mercados, libertades de entrada y salida o igualdad de las condiciones de las personas para formar competencias y sistemas de incorporación de calidad sobre estándares mínimos. Posteriormente, Mincer propuso una fórmula de medición a partir de la relación entre el logaritmo del salario y los años de estudio. Gracias a ella, la escuela del capital humano encontró un sustento empírico verificado ampliamente sobre el impacto educativo en los ingresos personales y su modelo teórico explicativo. Tal formulación matemática, que se expresó en la definición, y en el cálculo de la tasa interna de retorno de las inversiones personales en educación, permitió no sólo dar sustento empírico a la teoría del capital humano, al permitir comparar las decisiones de inversión y las demandas, sino también contribuyó a ampliar el concepto de rentabilidad social de las inversiones en educación. Recientes

estudios realizados para los Estados Unidos han mantenido la validez de la ecuación, pero a su vez han comenzado a mostrar márgenes de errores inexistentes anteriormente (Heckman, 2003). El eje central del problema pasó a ser cómo medir el capital humano.

El modelo de Mincer permitió formular hipótesis sobre los límites de la demanda de estudios y de la formación de capital humano en términos de años de estudio, el cual estaba dado por la estructura de costos educativos, cuando el costo marginal de la formación sea mayor a la productividad marginal de esos estudios, y que derivó en incluir el nivel de información de los actores, la oferta y la demanda de trabajo en cada campo profesional y la efectiva relación entre educación y productividad o salario, en términos de pertinencia de los estudios y de los desajustes en dichos mercados (Lassibille et al., 2004). Así, si bien la decisión acerca de cuándo invertir o no en educación se basa en una comparación, entre los gastos presentes y los beneficios esperados, tanto a nivel individual como de las empresas, estaba acotada al mercado de oferta y demanda, al nivel de los costos y al acceso a la información por parte de los diversos actores, así como al valor de estos estudios en términos de generación de productividades esperadas.

La teoría del capital humano, al introducir la decisión de adquirir formación como una alternativa de inversión individual, define que además algunas de las decisiones de los actores son racionales y que se basan en lógicas económicas (San Segundo, 2001). Similares a los motivos de las empresas de financiar la capacitación de sus empleados son los que las conducen a realizar sus inversiones en capital físico, en tanto promueven el incremento de la productividad y de la rentabilidad. El modelo de capital humano determinó el equilibrio entre la demanda y oferta en el largo plazo, en tanto las propias instituciones de educación superior que brindan el servicio de educación sacian necesidades de consumo, pero al tiempo revistan lógicas de inversión, ya que la educación permite aumentar la capacidad para generar ingresos para sus consumidores y su predisposición al sacrificio de rentas, donde las personas demandarán más o menos en educación midiendo los costos y los beneficios esperados en cada campo profesional.

Sin embargo, el cambio de los mercados laborales donde se reducen las oportunidades de empleo no capacitado para los niveles de ingresos superiores, donde hay renovación de competencias por la aceleración de la innovación competitiva, tienden a complejizar los análisis, en tanto los modelos de análisis tradicionales se basan en la existencia de diversidad de oportunidades, selección con acceso a información pertinente y acceso a financiamiento para poder invertir en educación, supuestos que no siempre se cumplen en la región.

Destaca que el valor presente de los beneficios futuros depende de los niveles de desempleo en las diversas profesiones en ese futuro y en escenarios de incertidumbre por la alta renovación de los saberes. Dada la elasticidad de los distintos requerimientos, asociados a las ofertas y demandas por profesiones, la teoría del capital humano se ha conformado en un marco de referencia de las demandas por profesiones o disciplinas, pero acotada y asociada a los niveles de desempleo y salarios, donde se da la relación de educación-productividad-salarios. Este eje directo de educación, productividad y salarios se ha reestructurado, sin embargo, con nuevos marcos teóricos que no refieren a años de estudio, sino calidad, competencias y su actualización, con lógicas educativas más estrechas a la realidad de los mercados.

El valor tiempo de la educación es el eje del enfoque de la economía educativa, ya que el modelo se basa en una perspectiva de largo plazo como toda inversión. Como tal, el modelo de la demanda de educación está asociado a los beneficios esperados a futuro y a los costos presentes y futuros directos e indirectos, así como a los costos de oportunidad, actualizados en función de la tasa de interés básica de mercado o de oportunidad del agente decisor. Este modelo inclusive permite prever los tiempos y épocas de estudios, los niveles de pago de matrícula, así como los créditos o endeudamientos de los estudiantes, y muestra que las personas jóvenes tendrían más disposición a estudiar por las expectativas de tiempo futuro de beneficios esperados. Sobre este modelo, la enorme diversidad de oportunidades profesionales, tanto disciplinarias como interdisciplinarias, la oscuridad de los mercados educativos por la diferenciación institucional y la necesidad de actualización de competencias, ha promovido un enfoque del capital humano para dichas competencias asociado a su recertificación, a partir de cursos de educación flexibles a distancia como modelo idóneo de formación especializada para personas con menores tiempos posibles para la recuperación de la inversión.

La teoría del capital humano es también una expresión de un modelo educativo y societario, en el que la educación era también homogénea en calidad y variaba sólo en años de estudio. La diversidad de opciones educativas era reducida, sólo existía un modelo presencial, de grado y terminal, y las instituciones educativas en general eran homogéneas en términos de calidad. Los mercados educativos eran nacionales y la propia expansión y obsolescencia de conocimientos era reducida. Hoy estamos frente a nuevos escenarios sociales, económicos y tecnológicos que llevan a aumentar las propias falencias de la teoría del capital humano, de la economía de la educación (Pires, 2005) y así como la necesidad de ajustar y articular esos marcos conceptuales a las nuevas realidades.

La formación de un nuevo modelo de acumulación

En las últimas décadas se ha ido conformando un nuevo modelo económico y societario a escala mundial basado en la microelectrónica y la programación informática como ejes determinantes de la generación de ganancias extraordinarias de las empresas a través del aumento de la productividad. Se concibe que desde los ochenta y noventa se ha ingresado a una era digital basada en tecnologías de información que se focaliza en comunicaciones digitales, redes, ordenadores, bienes de capital electrónicos, software, telecomunicaciones, bases de datos y servicios de información, que se caracteriza por factores productivos abundantes y con tendencia al descenso de precios, de los insumos básicos como los chips y la microelectrónica, así como de los costos de conectividad. Ello ha permitido la rápida incorporación de estos insumos en otros sectores productivos, en tanto estas tecnologías alteran las estructuras de precios y marcan los niveles de competencia asociados a su introducción y generalización (Freedman y Pérez, 1998). Freedman y Pérez llaman a este nuevo modelo "paradigma tecnoeconómico", en tanto se constituye como el modelo conceptual para organizar la actividad económica, sobre la base de un escenario de la tecnología que cambia el uso de los insumos, al sustituir trabajo, y modifica las estructuras de costos, altera los ejes económicos básicos en los diversos mercados y también articula una nueva relación entre innovación y formación profesional. Sostienen que cada paradigma tecnoeconómico abre una "ventana de oportunidades", siempre y cuando se creen condiciones necesarias para el establecimiento de un sistema nacional de innovación, además —agregamos nosotros— de que se realicen reformas en la dinámica de la formación profesional especializada.

El enfoque del paradigma tecnoeconómico nos sugiere que la digitalización y automatización de las formas de producción facilita la expansión de la lógica shumpetereana de innovación asociada a las creaciones destructivas, el aumento de la densidad tecnológica como eje de las especializaciones internacionales y el incremento de la información requerida en la gestión para aumentar la competitividad en mercados complejos y globales. Tales ejes que caracterizan a las nuevas formas de producción han derivado en cambios en el trabajo de los profesionales en sus respectivos mercados laborales, asociados al impacto en la productividad de la formación especializada y a las modificaciones en el nivel de las competencias demandadas a estos trabajadores, para algunos simbólicos o especializados. La transformación en la dinámica económica es la variable determinante en los mercados laborales insertos en procesos de retroalimentación

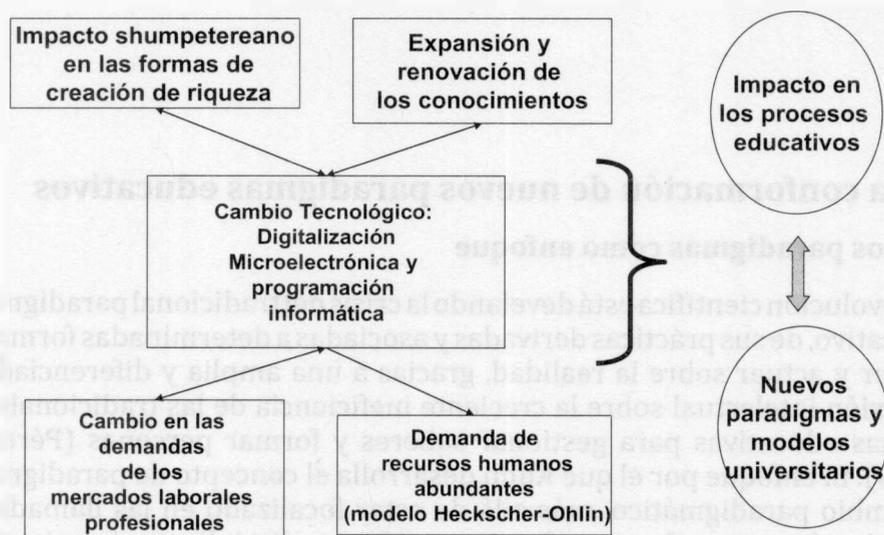
permanente con lógicas de la innovación y la digitalización de los procesos de producción. Es un modelo de acumulación que se basa en promover el aumento de la innovación y de la productividad, y que requiere nuevas competencias profesionales y el aumento de la especialización del capital humano para permitir el incremento de la densidad tecnológica a través de la digitalización, la automatización de los procesos productivos, la innovación y el aumento del uso de información. El concepto del desarrollo no puede reducirse meramente a un enfoque económico sobre la base del innovador shumpetereano, sino que está sujeto y condicionado a la existencia de recursos humanos altamente calificados, siguiendo el modelo de Heckscher-Ohlin, en el que el comercio exterior y la creación de las ventajas comparativas está asociado a la propia dotación y uso de los factores abundantes.

La demanda de recursos humanos no se reduce, sin embargo, a aquellos que están asociados a actividades basadas en la innovación, sino también a los mercados laborales de profesionales. En este contexto, la educación especializada mediante los postgrados a través de Internet; global a partir de la movilidad, y continua por la actualización de las competencias construidas, se conforman como componentes estructurales que derivan en la introducción de nuevos ejes conceptuales en los cuerpos analíticos de la teoría del capital humano y del desarrollo económico. Múltiples enfoques recientes han complejizado los modelos de desarrollo, al concebir el conocimiento como un factor de producción, al igual que el capital y el trabajo, y donde la innovación, la adopción de nuevas tecnologías, el capital humano, los derechos de propiedad intelectual o la digitalización de los contenidos, son factores interdependientes en su interior.

Este enfoque paradigmático desde una base tecnoeconómica incentiva el nuevo rol del conocimiento en el marco de una aguda competencia mercantil, lo cual deriva en la creciente exigencia de mayores estándares de calidad en la formación profesional como parte estructural de la pertinencia de la educación y de su necesidad de actualización continua. Este escenario ha derivado en la búsqueda de óptimos de eficiencia en la formación universitaria, así como en la construcción de nuevos modelos cognitivos que propenden a formular nuevas articulaciones y configuraciones universitarias para superar la tradicional rigidez institucional y educativa que limitan la calidad y la creación de saberes; y competencias superiores que faciliten la creación de ventajas competitivas basadas en el conocimiento en las personas, las empresas y los países. Sin capital humano preparado no podrá haber crecimiento por innovación ni eficiencia competitiva.

Esquema 2

El cambio tecnoeconómico y su impacto educativo



Sin embargo, el ajuste a las nuevas demandas choca con la rigidez y los desequilibrios estructurales del mercado laboral y del mundo universitario, dado por la necesidad de recursos humanos con altos niveles de flexibilidad, actualización de competencias y de especialización profesional, todo lo cual se constituye en áreas de acción de la política pública contemporánea. Pero, más allá de ello, choca contra los paradigmas teóricos y las teorías educativas que dan basamento al nuevo paradigma tecnoproductivo. Por ello, el impacto en la dinámica educativa no será derivado mecánicamente de la reproducción en el interior de los sistemas educativos del nuevo rol del conocimiento y de las demandas sociales, sino que la conformación de nuevos paradigmas propiamente teóricos que legitimen en lo propiamente pedagógico las demandas de las tecnologías y de las sociedades. La educación no sólo iniciará cambios sólidos y coherentes por las características de las demandas sociales que promuevan un nuevo modelo educativo, sino también por la conformación de nuevos paradigmas teóricos como el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

2. La conformación de nuevos paradigmas educativos

Los paradigmas como enfoque

La revolución científica está develando la crisis del tradicional paradigma educativo, de sus prácticas derivadas y asociadas a determinadas formas de ver y actuar sobre la realidad, gracias a una amplia y diferenciada reflexión intelectual sobre la creciente ineficiencia de las tradicionales formas educativas para gestionar saberes y formar personas (Pérez, 2000). El enfoque por el que Kuhn desarrolla el concepto de paradigma y cambio paradigmático, más allá de estar focalizado en las llamadas ciencias duras, puede ser aplicado a cualquier disciplina universitaria (Tiffin, 2007; Kuhn, 1994; Pérez Ransanz, 1999). Con más intensidad en la educación, en tanto se basa en teorías del conocimiento, donde la revolución científica está implicando una crisis del tradicional paradigma educativo, así como de sus prácticas derivadas y asociadas a determinadas formas de ver y actuar sobre la realidad. Es parte de una amplia y diferenciada reflexión intelectual sobre la creciente ineficiencia del paradigma anterior, sobre su conjunto de incongruencias e ineficiencias, en términos de su capacidad de formar profesionales con capacidades competitivas respecto a otros sistemas de formación. Un paradigma es una forma de interpretar, solucionar problemas de la realidad, y un consenso de una comunidad académica respecto a conceptos y categorías de comprensión de la realidad. Dicho consenso en general se basa en cierta dificultad de refutación de la matriz conceptual, y más allá de las diferencias permite ver problemas que no se veían o verlos bajo otro enfoque. Kuhn rechaza la idea de una ciencia unificada, no sólo por ser un ideal inalcanzable, sino inclusive por ser una amenaza al conocimiento científico, ya que la inconmensurabilidad y las diferencias de estructuras léxicas son la base del progreso del conocimiento. La diferencia semántica entre teorías inconmensurables cancela la posibilidad de un lenguaje común semejante y una articulación entre teorías distintas. En las ciencias sociales existe una mayor posibilidad de articulación compartida de marcos conceptuales que tienen sus propias categorías distintas (Moulines, 1982). Los

términos no son interpretables al interior de los marcos conceptuales de las distintas teorías, pero son articulables dentro de un paradigma común o dentro de un episteme. En el ámbito de las teorías educativas, un paradigma es un conjunto articulable de sistemas conceptuales, y postulados teóricos que se refieren a la creación, distribución y consumo de contenidos intangibles de tipo educativo. Los nuevos desarrollos conceptuales, los cambios en los procesos de creación y uso de conocimientos, así como las anomalías registradas en los diversos cuerpos tradicionales están construyendo las bases conceptuales y teóricas de un nuevo paradigma, al tiempo que comienza a construirse su propio basamento instrumental y práctico, así como formas propias de gestión y ejes teóricos de legitimación académica. Asociado a ello, la agenda educativa se caracteriza por las derivaciones del agotamiento de la capacidad explicativa y resolutoria del viejo paradigma educativo y la aparición de un paradigma emergente, que en su génesis y en su desarrollo, al tiempo que va erosionando las bases de sustentación del paradigma anterior, que pierde su antigua coherencia, va construyendo nuevas formas de expresión práctica en la dinámica educativa.

Estamos frente a una fase de definición y construcción de paradigmas emergentes derivados de la aparición de expresiones instrumentales de otras formas educativas, los cuales hoy aún se visualizan fragmentados, borrosos y hasta contradictorios. Su comprensión requiere inclusive tratar de develarlos a través de un enfoque prospectivo y de sus tendencias más relevantes en lo educativo; con el objetivo de intentar formular hipótesis sobre sus características generales, la unicidad, y la coherencia de sus diversos componentes, en tanto el nuevo paradigma parece provenir desde muy diversos cuerpos conceptuales. Las macrotendencias educativas nos permiten ver tanto la crisis y el agotamiento intelectual del viejo paradigma educativo, como las dinámicas concretas de cómo se está conformando otro modelo educativo derivado de las cambiantes condiciones sociales, tecnológicas, cognitivas y teóricas. El análisis de las tendencias devela también la aparición de mecanismos novedosos de creación, de transferencia y de apropiación de los conocimientos, así como también de resistencias sociales, en tanto las transformaciones sociales siempre están asociadas a las tensiones y a resistencias a los impulsores que ellas generan (Rama, 2009).

El debate sobre la creciente ineficiencia del paradigma anterior, sobre sus incongruencias, sus anomalías, y su incapacidad de cumplir con eficacia su función educativa tradicional en el nuevo contexto de la expansión de los conocimientos; o para aprovecharse de las nuevas

tecnologías de comunicación, son los componentes de la construcción teórica y práctica del paradigma emergente educativo. En lo educativo, el modelo conductual aplicado al aula, con toda su complejidad de teorías asociadas, se constituyó como paradigma dominante y también de un episteme social que ha ideologizado las formas pedagógicas tradicionales. Al tiempo, el paradigma cognitivo y el constructivismo —en sus diversas escuelas y con sus propias limitaciones, dado que tienden a abandonar el rol del docente y el aprendizaje estructurado, junto con una multiplicidad de otros enfoques interrelacionados — se consolidan crecientemente como las bases conceptuales del paradigma emergente a nivel teórico (Rosas *et al.*, 2008).

El paradigma sistémico de la complejidad

Este momento fermental se basa en una enorme diversidad de desarrollos, muchos de los cuales son compatibles, en tanto sus lenguajes son traducibles y se retroalimentan para construir la transición entre paradigmas y consolidar un nuevo nivel de consenso en relación con los conceptos y lenguajes. Este periodo de ciencia extraordinaria finalmente depurará, a través de consensos, las bases del paradigma emergente y de las distintas teorías y cuerpos de conceptos que las sustentan. Así, en este conjunto, el nuevo paradigma plantea articulaciones y postulados comunes, más allá de contradicciones y anomalías no significativas en la comunidad académica. En tanto, la refutación de teorías no se basa ya en modelos poperianos ni mucho menos sobre la base del método científico de Descartes, ni en la expansión del conocimiento en el fraccionamiento disciplinario de Kant. Las anomalías no se detectan fácil ni rápidamente en el interior del paradigma emergente que se conforma como una universidad de diversidades teóricas articuladas a partir de orientaciones compatibles. Éste se está construyendo desde diversas áreas de reflexión y análisis. Entre ellas podemos referir: Gibbons, en lo interdisciplinario; McLuhan, en lo comunicacional global; Shultz, en las determinantes de las demandas educativas; Morin, en el carácter sistémico y diverso de los saberes; Kuhn, en el carácter paradigmático de las teorías; Shumpeter, en la lógica de la creación destructiva de la innovación económica y social; Pérez, en la complejidad de la construcción de los paradigmas tecnoeconómicos; Vigotsky, en la diversidad interactiva y de la historicidad de la construcción del conocimiento; Piaget, en la autoconstrucción del conocimiento; Dewey, en el pragmatismo de saberes integrados al mercado; Taylor, en el rol del multiculturalismo en la convivencia y en los aprendizajes; Castells, en la dinámica de sociedad en red; Rifkin, en la lógica social del acceso digital; Tapscott, en la forma digital del valor agregado del

modelo económico; Siemens, en el conectivismo como aprendizaje en múltiples ambientes, etc. Son todos nuevos enfoques educativos que impactan sobre la formación docente y que van sustituyendo las visiones anteriores, muchas de las cuales están siendo reducidas a prácticas ideologizadas de decreciente calidad educativa, sustentadas en burocracias educativas altamente sindicalizadas y corporativas, asociadas a la preservación de espacios de poder en el interior de las instituciones públicas.

Cuadro N° 1

Paradigmas teóricos emergentes

PARADIGMA / AUTOR	CONCEPTOS
El pragmatismo (Dewey)	Su concepto principal relacionado con la teoría del conocimiento es la "experiencia". Su propuesta pedagógica que define como método del problema se asocia a las experiencias, a identificación de algún problema suscitado a partir de esa experiencia, a la inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables, a la formulación de la hipótesis de solución y a la comprobación de la hipótesis por la acción. Mostró un excelente sentido práctico para planificar y desarrollar un currículum integrado de las ocupaciones (actividades funciones ligadas al medio del estudiante y del tema) incluyendo previsiones de desarrollo del programa en ciclos temporales cortos. Fernando Savater ha considerado el pragmatismo de Dewey como la filosofía más importante del Siglo XX.
La innovación como creación destrucción (Schumpeter)	El progreso tecnológico explica el desarrollo y la acumulación de capital. La innovación tecnológica es el principal resultado de la competencia que empuja el sistema hacia una creación destructiva, la cual incrementa la composición orgánica y complejiza los saberes requeridos para la gestión. Las innovaciones se producen en forma de racimo u oleadas discontinuas y son el eje de la expansión y de la contracción económica. La innovación tecnológica como base de la competencia capitalista que no deja espacio para las empresas no innovadoras e impone un proceso permanente de obsolescencia y de aumento permanente de la innovación e investigación que derivan en mayores demandas de capital humano para incentivar la creación destructiva de productos y procesos.

Los nuevos modelos universitarios en América Latina

<p>El Paradigma tecnoeconómico (Perez, Freeman)</p>	<p>Hay un nuevo paradigma tecnoeconómico en tanto nuevo modelo de acumulación basado en la informática y las telecomunicaciones. Este paradigma es la forma más óptima de organización social para aprovecharse de las nuevas tecnologías. Los nuevos paradigmas tecnoeconómicos se consolidan por ser más eficientes y con menos costos que los anteriores, aumentando el nivel de productividad y de calidad de los productos y servicios. Estos paradigmas, por ser los medios de creación de riqueza, terminan por envolver las estructuras sociales e institucionales de los países. "Un paradigma tecnoeconómico es la encarnación de este nuevo potencial transformador en un nuevo modelo o conjunto de principios de "óptima práctica" que acompaña la difusión de cada revolución tecnológica. El nuevo paradigma es capaz de transformar todas las ramas de la economía y la economía de todos los países, renovando productos y procesos, relocalizando actividades, redefiniendo mercados, rediseñando empresas y modificando los modos de producir y los modos de vivir a todo lo largo y ancho del planeta".(Pérez, 1999: 7)</p>
<p>La teoría del capital humano (Shultz)</p>	<p>La teoría del capital humano es una teoría de la demanda de educación que pone énfasis en los aspectos de inversión que rodean esta decisión. Toda actividad que contribuya a la formación para el trabajo es una inversión en capital humano, la cual, al igual que cualquier inversión, constituye un sacrificio de recursos presentes (rentas y costos de oportunidad) con la intención de obtener una cantidad mayor de recursos y beneficios futuros. Los individuos eligen su gasto óptimo en educación comparando el valor presente de los costos de esta inversión con el valor presente de los beneficios esperados que recibirá en el futuro, ya que el capital humano aumenta la productividad marginal y deriva en mayores salarios.</p>
<p>Los comportamientos educativos (Becker)</p>	<p>La educación funge como un stock inmaterial que puede ser acumulado y usarse, que es una opción individual, (una inversión), que se evalúa por la diferencia entre gastos iniciales (coste de los gastos de educación y los gastos correspondientes como compra de libros, etc.), el coste de productividad u oportunidad, es decir, el salario que recibiría si estuviera inmerso en la vida activa, y sus rentas futuras actualizadas. El individuo hace una valoración entre trabajar y continuar una formación que le permita en el futuro, percibir salarios más elevados que los actuales. Como todas las inversiones, el individuo ha de hacer frente a la ley de los rendimientos decrecientes, y al carácter irreversible de estos gastos. Al ser un capital, este se deprecia y puede no generar beneficios.</p>

<p>Los paradigmas cognitivos (Kuhn)</p>	<p>Carácter paradigmático de la ciencia, rechaza la idea de una ciencia unificada. La ciencia tiene en su desarrollo diversas etapas, pre-paradigmática, paradigmática, crisis y ciencia extraordinaria. En la fase pre-paradigmática coexisten varias escuela No existen sistemas de verificación y el rol de la académica se afina en la legitimación de los paradigmas emergentes. La ciencia y los saberes son fenómenos históricos. Los modos de pensamiento definen los ejes de la ciencia y los paradigmas más allá de su capacidad explicativa y resolutive. Las revoluciones científico técnicas son el punto de inflexión de los ciclos del conocimiento y de los paradigmas.</p>
<p>El pensamiento complejo (Morin)</p>	<p>La búsqueda de un conocimiento integrador y unificador de la fragmentación que provocan las disciplinas, obliga a conocer la complejidad y pensar planetariamente. No existe el futuro, sino la incertidumbre permanente por la complejidad y la globalidad, y se necesita construir disciplinas sistémicas y transdisciplinarias para entender la realidad. Las cegueras paradigmáticas y nuestra incapacidad de comprender llevan a cambios en las concepciones educativas y a pensamientos globales e integrados de saberes diferenciados y a un nuevo paradigma que permita el conocimiento complejo, supere la hiperespecialización y la falsa racionalidad. Lo global es más que un contexto y hay multidimensiones de la madre tierra donde vivimos como parte, incluida y excluida de la naturaleza, en la actual era planetaria.</p>
<p>Nuevas formas de crearse el saber (Gibbons)</p>	<p>El conocimiento no se genera sólo ya por la división de las disciplinas sino en la organización sistemática de la información en nuevo modo de crear saber de forma sistémica, trans, inter y multi disciplinar, en dinámicas de trabajo en red colaborativas y en función de respuestas a problemas. El conocimiento se lleva a cabo en un contexto de aplicación y se caracteriza por su heterogeneidad.</p>
<p>La sociedad en red de información (Castells)</p>	<p>El uso de Internet es la fuente fundamental de productividad y competitividad para todas las empresas, a través de lo cual se crea la empresa-red, que es la nueva unidad de capital. El e-capital es el mecanismo de valorización del mercado en la era de Internet. La economía global sustentada en la red es lo que impulsa la aceleración de la innovación tecnológica. La e-economía requiere el e-learning como el mecanismo de formación de las personas. El desarrollo de la empresa-red depende de los trabajadores que operan en red y están equipados con su propio capital intelectual. La nueva economía, con el e-business como punta de lanza no es una economía en línea, sino una economía cuyo motor es las TICS y que está organizada en torno a redes.</p>

Los nuevos modelos universitarios en América Latina

<p>Rifkin La era del acceso</p>	<p>Las maquinas inteligentes en forma de software y de netware, remplazan de manera el trabajo humano. La economía ha comenzado a mercantilizar todas las áreas simbólicas como la cultura o la educación, en el marco del pasaje de los mercados a las redes. Se esta produciendo un desplazamiento de la geografía al ciberespacio, del capitalismo industrial al capitalismo cultural, y de la propiedad al acceso, que forzará un nuevo contrato social global. Antes el sistema se basaba en la propiedad y el mercado, ahora en las redes y los accesos. ¿Porque preocuparse de la propiedad cuando las cosas se vuelven obsoletas muy rápidamente? El leasing, alquiler o pago por acceso es la modalidad de uso creciente.</p>
<p>El conectivismo (Siemens)</p>	<p>El aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de una amplia gama de ambientes, que deriva a dinámicas educativas orientadas a la conexión especializada de conjuntos de información que nos permitan aumentar cada vez más nuestro estado actual de conocimiento. El aprendizaje es el proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados y se basa en la diversidad de opiniones y en la agregación de diversos puntos de vistas, muchas veces opuestos. El conocimiento se adquiere dentro de una red, que alimenta de información y a la cual a su vez se retroalimenta de información con cada nuevo aprendizaje de los participantes. La información actualizada y precisa es la intención de todas las actividades del proceso conectivista.</p>
<p>El postcapitalismo (Drucker)</p>	<p>Se está creando la sociedad postcapitalista desde fines de la 2da Guerra Mundial, como una sociedad nueva y distinta al capitalismo de los últimos 250 años donde el "recurso económico básico" ya no es el capital, los recursos naturales ni el trabajo sino que "es y será el conocimiento". El valor "se crea hoy por la productividad y por la innovación, ambas (son) aplicaciones del conocimiento al trabajo". Ve el pasaje de la "Era del capitalismo" a la "Era del conocimiento", que pone al "conocimiento altamente especializado", no como un recurso productivo más, sino como el recurso decisivo para la creación de riqueza y para la conformación de la nueva estructura de la sociedad postcapitalista. Así como el capital fue el componente principal en la sociedad industrial capitalista, el conocimiento lo es para la sociedad moderna. Los factores tradicionales "no han desaparecido, pero han pasado a ser secundarios".</p>

<p>El poder del conocimiento (Tofler)</p>	<p>Define que el mundo esta inmerso en una "tercera ola", (antes: agrícola e industrial) donde el conocimiento es la clave del crecimiento económico y del funcionamiento de una nueva sociedad que tiene una "nueva economía basada en el conocimiento y que genera un "nuevo sistema de creación de riqueza", con trabajadores simbólicos. La estructura de poder de las empresas y las sociedades pasará de los propietarios a los creadores de saber. Ello es también un proceso de democratización. Coloca el eje en la discusión sobre trabajo productivo e improductivo, y rebate la idea de que el valor procede de los trabajadores, como en su momento Smith criticó a los fisiócratas que solo creían que el agro era productivo.</p>
<p>La información pertinente (Fischer)</p>	<p>La información se estructura a partir de pertinencia y precisión. Cual información es útil, vale y es pertinente en términos de "reducción de los hechos". La información como una simplificación de la realidad siempre subjetiva. La existencia de información no útil deriva en la necesidad estructural de selección y discriminación de la información. El aumento de la información genera aumentos de costos de selección de la información pertinente que alcanzan su punto de equilibrio en función de los beneficios que se derivan de esa información.</p>
<p>La información como mercancía (Stiglitz)</p>	<p>La información trata de corregir la existencia de imperfecciones en el funcionamiento de los mercados. Al reducir la incertidumbre acerca los mercados, promueve y facilita una más amplia articulación entre la oferta y la demanda. La información como mecanismo de reducir esa brecha. Asume que no existe economía perfecta ya que no hay conocimiento perfecto por la incertidumbre estructural de los resultados de una acción concreta, la asimetría de la información y sus costos. La información reduce la incertidumbre sobre los acontecimientos futuros de mercado y su demanda y su valor es en función del nivel de aversión al riesgo, de las características de complejidad e incertidumbre de los mercados específicos y de los beneficios esperados. Concibe el carácter diferencial de la información, asociado a costos y accesos diferenciados. Abandona el carácter gratuito y libre del acceso a la información. La información tiene valor, porque tiene costo, genera valor y los agentes creadores invierten para obtener un beneficio asociado al beneficio que ella misma genera.</p>

Los nuevos modelos universitarios en América Latina

<p>El entorno digital (Tapscott)</p>	<p>El valor agregado del trabajo es el conocimiento incorporado digitalmente. Lo digital es un cambio en los mecanismos de almacenamiento, difusión y distribución de conocimientos, que promueve la molecularización de las organizaciones al pasar de comunicaciones verticales a horizontales. Hay una aceleración económica con la digitalización, la convergencia de computación, comunicación y contenidos por la integración en red en tiempo real y la desintermediarización y relación directa con los consumidores.</p>
<p>El conocimiento en las organizaciones (Nonaka)</p>	<p>Las organizaciones son los ámbitos nuevos del aprendizaje práctico. Es dentro de las organizaciones que se produce el pasaje del conocimiento tácito al conocimiento explícito, que es lo que crea valor. El rol central de las organizaciones es promover la transformación de capital humano en capital intelectual como mecanismo de creación de riqueza.</p>
<p>El capital Social (Putnam)</p>	<p>El capital social como conjunto de valores, prácticas y niveles de eficiencia en la gestión que son requisito de un funcionamiento societario. Ello ha derivado en políticas de universalismo básico. El funcionamiento de los mercados en condiciones perfectas esta supeditado a la existencia de un capital social expresado en las instituciones, la justicia, la ausencia de corrupción, etc.</p>
<p>El capital Intelectual (Skania)</p>	<p>El capital intelectual surge en un proceso de creación de valor fundamentado en la interacción del capital humano y estructural, donde la renovación continua -innovaciones- transforma y refina el conocimiento individual en valor duradero para la organización. El objetivo de toda organización es que el capital humano sea convertido en capital intelectual lo cual deriva en los temas organizacionales.</p>
<p>Redessociales de aprendizaje (Lunvall)</p>	<p>Nueva era por la globalización, caracterizada por cambios rápidos y por la elevada exigencia de aprendizaje (y olvido) en todas las actividades económicas. En la sociedad del conocimiento más que el stock de conocimiento, ni su uso en la producción, es más importante la velocidad de aprendizaje y olvido. En esta economía de aprendizaje globalizada, las empresas y las economías nacionales necesitan cambiar su sistema organizativo e institucional para poder enfrentarse al nuevo contexto. Hay una estrecha conexión entre capital intelectual y capital social, y sin este y las interrelaciones, el aumento del capital intelectual no produce desarrollo sostenible.</p>

El paradigma de la complejidad se constituye en la integración, la convergencia de los distintos aportes teóricos que muestran la diversidad de enfoques, la diferenciación de áreas de incidencia en la dinámica del conocimiento y la multiplicidad de orientaciones sobre la calidad. No es un enfoque ecléctico ni la mera conformación de un paradigma sumatorio, sino un nuevo cuerpo conceptual, síntesis y expresión de la diversidad. El paradigma de la complejidad es la articulación sistémica de la diversidad teórica, contradictorio, dinámico, global y transdisciplinario; busca superar los enfoques parcelados. Se asume que el pensamiento sistémico compacto, en términos paradigmáticos, se rotula bajo el nombre de Paradigma de la Complejidad (Romeo, 2006).

La aparición de este enfoque es también una expresión de una educación masiva, crecientemente diferenciada, inserta en un mundo global y derivada de la expansión del conocimiento, que muestra más claramente las inconsistencias del modelo educativo anterior de tipo tiza, lengua y pizarrón (TLP), catedrático, inflexible, tubular, de grado, disciplinario, terminal, nacional y teórico, que fue la expresión de los anteriores paradigmas teóricos dominantes y de las formas de organización institucional y políticas de los procesos de enseñanza. Las clases catedráticas, la separación de teoría y práctica, el sólo aprender (Humbolt) o la educación no lúdica (Stael), son algunos de sus basamentos conceptuales (Bonvecchio, 2002). La investigación contemporánea muestra cómo esas dinámicas educativas anteriores no logran resolver ni construir una enseñanza eficiente ni aprendizajes significativos que permitan los abordajes complejos que requieren las nuevas realidades, ni se ajustan a los nuevos conocimientos sobre la ciencia cognitiva (Comité de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, 2007). Su superación se asocia también a otras formas de regulación de la educación, caracterizadas por la diferenciación de los actores y de sus campos de acción, la efectiva autonomía competitiva en el marco de estándares sistémicos, y la propia complejización de la dinámica de funcionamiento de los ámbitos de formación, a través de nuevos enfoques globales, mercantiles y flexibles.

A nivel teórico, el viejo paradigma está en una crisis definitiva y hay claras sistematizaciones legitimadas del paradigma emergente de la complejidad. Sin embargo, a nivel de su práctica, continúa dominante en las aulas y en la vida universitaria. No es nuevo este escenario de desfase: la historia conoció el famoso antecedente del "letargo universitario" desde el siglo xv hasta la creación de la universidad napoleónica y el modelo de Humbolt. En el Renacimiento se produjo un alejamiento de las universidades de la vida científica que duró

varios siglos. En España se prolongó hasta las reformas borbónicas y la expulsión de los jesuitas. En el siglo XIV se comenzó a desarrollar una corriente de pensamiento que colocó a las ciencias de la naturaleza como el camino de la verdad. Se originó en Oxford, que fue el foco de atracción para los más audaces pensadores; su florecimiento se dio en el siglo XVII junto al desarrollo de las matemáticas. A pesar de los avances de la ciencia en el Renacimiento, la universidad continúa con una metodología anquilosada, basada en el análisis de las grandes autoridades, reconocidas desde la época medieval. Los nuevos saberes durante el siglo XVII no se expresaron en las universidades sino en las sociedades científicas, como la inglesa, o las academias del mismo tenor, las cuales se configuraron siguiendo las normas y el modelo de la Royal Society. Este letargo de varios siglos fue la génesis de las reformas de Napoleón y de Humboldt que crearon el modelo universitario del capitalismo industrial de los últimos siglos. La aparición de un nuevo paradigma tecnoeconómico fue condición necesaria, pero no suficiente, para la aparición de un nuevo modelo educativo. Se requirió además un paradigma teórico sobre la creación de conocimiento y la educación a partir, entre otros, de Rousseau, Descartes y Kant.

El paradigma de la complejidad aglutina a científicos de diversos campos de conocimiento que confluyen en la adopción de nuevos modelos teóricos, metodológicos y, por ende, una nueva epistemología. Para algunos autores, los valores epistémicos que motivan el paradigma de la complejidad, en términos de reforma del pensamiento, se basan en un enfoque articulado a la aplicación y el rol del conocimiento más estrechamente al hacer, en tanto combinar los conocimientos teóricos con los de acción, el innovar en tanto el objeto de conocer es, a su vez, para crear nuevos conocimientos más allá del saber técnico-aplicacionista sino visto como conocer para repensar lo conocido o pensado (Romero, 2006). Es éste un paradigma que supera las visiones teóricas sobre el conocimiento, que no se limita a visualizar situaciones simplificadas sino a la complejidad del mundo real (Prigogine, 1997). Para Lipman, este nuevo espíritu reformista integra la vocación analítica de la ciencia positivista con la vocación transdisciplinaria y problematizadora de la filosofía sustantiva. Para este autor, la educación se posiciona como laboratorio de la racionalidad y razonabilidad del estudiante; poniendo en el contexto y en la experiencia, las bases significativas del proceso de enseñanza (Lipman, 1997).

El desarrollo de multiplicidad de paradigmas llevaría a un enfoque meramente interdisciplinario. Sin embargo, éste no resulta una orientación pertinente para expresar el entrelazamiento de las diversas dimensiones y problemáticas sobre las que se desarrollan los procesos

educativos en la creciente sociedad del conocimiento. Para articular la diversidad, reducir las visiones y enfoques fragmentados, el paradigma de la complejidad plantea la necesidad de constituir la organización del conocimiento desde la transdisciplinariedad. Morin (2001) lo visualiza "no un sector o parcela sino un sistema complejo que forma un todo organizador que opera el restablecimiento de conjuntos constituidos a partir de interacciones, retroacciones, interretroacciones y constituye complejos que se organizan de por sí". Es sin duda también un paradigma sistémico, articulador de las diversidades, flexible desde abordajes multidisciplinarios y multidimensionales respecto a los niveles geográficos, a los actores y las dimensiones de los saberes incluidos. Igualmente refiere a un enfoque del caos, de las tensiones, contradicciones, de las falsas verdades, las nunca verdades y las mentiras verdaderas del conocimiento.

El paradigma de la complejidad no rompe con enfoques anteriores, sino que integra a muchos de ellos, como los conductistas, cognitivo, histórico-social y constructivista, en el marco de un enfoque más amplio que asume las dimensiones del modelo tecnológico, de las nuevas formas de abordar el conocimiento, de las nuevas organizaciones del conocimiento, así como sus nuevas funciones socioeconómicas. Más allá de sus limitaciones y su enfoque memorístico y hacia la modificación de la conducta, entre muchas cosas, mantiene de la perspectiva conductista, el aprendizaje definido como un cambio observable en el comportamiento; en tanto los procesos internos (procesos mentales superiores), son considerados irrelevantes para el estudio del aprendizaje humano, ya que no pueden ser medibles ni observables de manera directa, de la existencia de una relación estímulo-respuesta; aceptando alguna dimensión donde el aprendizaje escolar puede ser arreglado desde el exterior, desde la situación instruccional, desde los métodos o los contenidos, a través de programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables. Incorpora del paradigma cognitivista el enfoque en la atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, pensamiento, etc., reconociendo la importancia de cómo las personas organizan, filtran, codifican, categorizan y evalúan la información y la forma en que estas herramientas, estructuras o esquemas mentales son empleados para acceder e interpretar la realidad. Asume que el aprender es algo personal en cada individuo, que se encuentra influido por sus antecedentes, actitudes y motivaciones individuales; donde el aprendiz es un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas, y que dicha competencia debe ser considerada y desarrollada usando nuevos

aprendizajes y habilidades estratégicas. Del paradigma constructivista, en su enfoque histórico social, asume que el individuo, aunque importante, no es la única variable en el aprendizaje, sino que su historia personal, su inserción socioeconómica, así como su tiempo histórico y los recursos a su disposición, son variables determinante que no sólo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de comprensión y enfoque de las cosas. Reafirma que el aprendizaje no es sólo psicológico sino que incluye el contexto histórico-cultural, donde la interacción social con los otros y la mediación a través de instrumentos como el lenguaje, y los recursos de aprendizaje, son ejes adicionales de los aprendizajes. Finalmente, incorpora del constructivismo la visión del aprendizaje como un “un proceso activo” por un sujeto que “construye” sus conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe; percibiendo así, al aprendizaje como actividad personal en su vida y enmarcada en contextos funcionales y significativos o en su enfoque más social, dándole un peso destacado al lenguaje como la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia¹. Bajo el paradigma de la complejidad, en tanto integra muchos de esos enfoques y aporta nuevas visiones, es difícil distinguir con claridad dónde terminan muchos de los paradigmas anteriores y comienzan a construirse su propio corpus conceptual, pues se encuentran líneas y marcos teóricos o metodológicos que incorporan enfoques desde varias de estas tradiciones analíticas.

Los ejes instrumentales del modelo educativo del paradigma emergente

El actual modelo tradicional es aún dominante en muchos ámbitos educativos, en una situación paradójica, ya que cada vez más está en contradicción con los nuevos paradigmas teóricos. Ello ha reforzado un debate en el mundo académico sobre las características pedagógicas y didácticas específicas del paradigma emergente, la necesidad de introducir reingenierías en la gestión educativa y de fórmulas para vencer las resistencias intelectuales, políticas y sociales que dificultan los cambios educativos y la superación de un modelo que no se apropia de las nuevas tecnologías, dialoga con el mercado, sintetiza los avances científicos ni reconoce las nuevas realidades.

¹ Una amplia visión de los diversos paradigmas educativos en donde nos hemos basado, se puede ver en el documento: “Competencias del nuevo rol del profesor”, elaborado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. http://www.cca.org.mx/dds/cursos/competencias-tec/modulo_1/actividades1/solotexto_1.htm (Revisión: 5/03/2010)

Las tendencias, las discusiones académicas y muchas de las innovaciones de las instituciones educativas, muestran la irrupción de un nuevo modelo educativo articulado al paradigma teórico emergente y al paradigma tecnoeconómico naciente, que se focaliza en el pasaje de la enseñanza al aprendizaje, en un enfoque curricular por competencias con una amplia diversidad de diferenciaciones y clasificaciones de las llamadas competencias específicas y genéricas; en el desarrollo de una pluralidad de dimensiones educativas de niveles, formas y modalidades para apropiarse del conocimiento, en un incremento de tecnologías de comunicación e información para el acceso, generación y uso de los conocimientos. Estamos frente al pasaje del enfoque disciplinario al interdisciplinario, de la educación nacional a una internacional, de una educación presencial a una virtual y multimodal, desde sistemas educativos de elite a sistemas masivos, o desde sistemas homogéneos a sistemas cada vez más diferenciados, los cuales integradamente, en un proceso de interacciones dinámicas se constituyen como los componentes que perfilan las tendencias del cambio paradigmático en el ámbito educativo a escala global.

Es la transformación acelerada del viejo paradigma de formación profesional orientado exclusivamente al grado, de carácter catedrático, tubular sin flexibilidad, organizado en clases, sin estándares mínimos nacionales de calidad, de carácter terminal por la ausencia de estudios posteriores y de actualización, con exclusiva regulación académica al interior de las universidades; donde el título académico y el título profesional se otorgaban conjuntamente y tenían vigencia indefinida. Tal modelo está siendo lenta y diferenciadamente alterado por otro que introduce el currículo basado en un enfoque por competencias, que se articula en diversas modalidades, pedagogías y dimensiones educativas, a través de sistemas nacionales de créditos acumulables y transferibles tanto al interior como al exterior de los países, que aumenta la flexibilización curricular; que introduce sistemas de pasantías obligatorias y creditizadas de carácter académicas, que funciona sobre la base de amplios sistemas de aseguramiento de la calidad, y que avanza hacia procesos de licenciamiento académicos y administrativos muchos asociados a los colegios y asociaciones profesionales, donde algunos incluyen prácticas o formaciones adicionales previas al ejercicio profesional y donde irrumpe la expansión y diferenciación de los postgrados y la recertificación continua de las competencias profesionales. No es ésta una nueva realidad teórica, un deber ser de los sistemas educativos, sino una realidad en rápida construcción en América Latina y el Caribe, articulada al paradigma teórico emergente de las últimas décadas. Vista como conjunto, se desagrega en una

sucesión de pequeñas innovaciones y lentas reformas educativas recientes, que se van integrando, articulando, así como superando el modelo docente profesional tradicional de la universidad al promover una nueva configuración terciaria que, de hecho, se constituye como un nuevo contrato social entre la universidad y la sociedad. Es una dinámica en curso de una enorme complejidad y tensión, implica fuertes impactos en todo el sistema de educación superior, en tanto actúa sobre la estructura curricular, el ejercicio profesional, la regulación de las profesiones, las articulaciones institucionales, la movilidad estudiantil, los estándares de calidad, nuevas formas de rendición de cuentas a través de la certificación y los sistemas de actualización de competencias profesionales. Es, sin duda, un tema complejo con enormes resistencias, pues implica un cambio de poderes por la aparición de nuevos proveedores, la presencia de nuevas regulaciones diferenciadas, así como por el impacto de un sistema formativo que no implique el ingreso automático a los mercados de trabajo derivado de un mayor rol de la sociedad civil en la regulación de los mercados de trabajo a través de rendiciones de cuentas reales, controles de los mercados laborales profesionales, en muchos casos por los colegios profesionales, y la vigencia acotada en el tiempo de las titulaciones asociado a la actualización permanente de las competencias profesionales.

Cuadro N° 2

El modelo educativo tradicional

Ausencia de renovación de contenidos	<ul style="list-style-type: none">• Ausencia de investigación y bajo peso del postgrado• Baja relación e interacción con los mercados laborales (por lógica de financiamiento garantizado y bajos niveles de competitividad en base al capital humano)• Pocos incentivos a la actualización de saberes• Ausencia de una medición del mercado laboral y de los resultados de los egresados• Baja actualización docente• Ausencia de información de las demandas del mercado por debilidad de los procesos de evaluación y acreditación
--------------------------------------	--

<p>Pedagogías tradicionales de TLP</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura organizativa fragmentada en compartimientos estancos derivación del modelo de cátedra • Ausencia de políticas que impongan nuevas metodologías de enseñanza como derivación de una dinámica financiera con alta incidencia en salarios • Baja formación de los docentes en temas pedagógicos • Predominio de una visión focalizada en la enseñanza y no en el aprendizaje • Desconfianza de la Educación virtual • Visión teórica de la creación de saberes • Poca diversidad de pedagogías
<p>Rigidez del currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Marcos normativos tradicionales al interior de las Universidades • Concepciones tradicionales de las agencias de aseguramiento de la calidad • Mayor confianza de los docentes en su estabilidad con la existencia de materias incorporadas a los programas como obligatorias • Carencia de salidas intermedias e inflexibilidad curricular • Compartimientos estancos disciplinarios y que dificultan incorporar flexibilidades fuera del programa, en unidades de docencia, de investigación o en ámbitos laborales
<p>Carácter docente de las universidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de poder al interior de las Universidades basadas en la docencia y en una dinámica política y económica que valoriza la docencia • Tradicional rol de cumplir demandas profesionalizantes • Estructuras articuladas en función del aumento de la cobertura • Poca pertinencia, impacto y financiamiento a la investigación

En la región, este modelo educativo muestra génesis y realidades altamente diferenciadas en los distintos países, según sus marcos constitucionales, legales, políticos y educativos. Es un nuevo paradigma emergente instrumental que tiene una enorme diversidad de aristas. En primera instancia, algunos de esos cambios refieren a nuevos ejes de concebir y de organizar el currículo, donde la tradicional demanda de una educación pertinente se tiende a expresar en un aprendizaje a través de un enfoque curricular por competencias. No es éste un cambio semántico. En esta lógica, la educación se articula y organiza no en función de los conocimientos sino de las competencias requeridas en el trabajo, en tanto suma de conocimientos, habilidades y destrezas. En esa línea, el aprendizaje efectivo abandona el aula y la teoría como únicos mecanismos de abordaje para incorporar estructuralmente otras dimensiones de requerimientos instruccionales como las prácticas y las pasantías en los ambientes laborales. De una enseñanza tubular, autoreferida y monopólica se está pasando a una dinámica caracterizada por la diferenciación de instituciones, modalidades, dimensiones y niveles con múltiples mecanismos de articulación para facilitar la movilidad de recorridos como mecanismo para apropiarse de los diferentes aprendizajes y competencias genéricas requeridas, así como para reconocer la centralidad del aprendizaje sobre la enseñanza. En este sendero, también se va pasando hacia un aprendizaje que incorpora crecientes componentes internacionales en tanto allí se encuentran las fronteras del saber como suma de diversidades, diferenciaciones y especializaciones. También sobresale la incorporación de aprendizajes virtuales a partir del uso de las tecnologías de la información y comunicación como parte de autoaprendizajes flexibles de competencias además internacionales, igualmente que dinámicas educativas sobre la base de estándares mínimos de calidad, formas directas de evaluación, rendición de cuentas y sistemas de aseguramiento que propenden al mejoramiento continuo como parte de una primera fase que se produce en el interior de los sistemas universitarios en América Latina asociados a la diferenciación y la masificación, y como soporte de un segundo momento evaluativo que se asocia más estrechamente a la expansión, renovación y obsolescencia del conocimiento, que deriva en la educación especializada de los postgrados con sus diferenciados escalones y la recertificación de competencias profesionales como expresiones de un cambio de los antiguos sistemas de educación terminales hacia la introducción de dinámicas de educación permanente.

A continuación intentaremos analizar algunas de las características específicas del paradigma educativo que se está construyendo diferenciadamente y aún confusamente en los diversos países de la

región, a partir de la propia dinámica de sus sistemas políticos y educativos; con la finalidad de incorporarse plenamente a las nuevas dimensiones de un mundo en transformación, donde el mayor uso del conocimiento y una nueva educación, se constituyen en los pilares de la dinámica económica. La lenta y compleja introducción de estos componentes muestra cómo se están procesando cambios y reingenierías instrumentales para promover esas transformaciones paradigmáticas.

Las transformaciones en la base económica están impactando todas las áreas de la sociedad y con más intensidad a la educación, en tanto actúa como bisagra entre las relaciones sociales y las condiciones técnicas de la producción, y como servicio para facilitar los procesos de gestión de los saberes y de readecuación de las personas hacia las competencias demandadas en el trabajo. Históricamente la educación se ha transformado vinculada a los cambios socio-tecnológicos. En tal derrotero se han promovido nuevas competencias laborales, nuevos campos disciplinarios, nuevas configuraciones de las instituciones educativas y también nuevos modelos pedagógicos. La propia instauración y consolidación de las diversas revoluciones y oleadas tecnológicas, se han viabilizado tanto a través de nuevas modalidades de la organización institucional de los procesos de creación, de transferencia y de valorización del saber, como de nuevos roles, cometidos y modalidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, la educación históricamente se ha ajustado paulatinamente a los cambios en la estructura productiva y, al mismo tiempo, ella misma ha sido uno de los instrumentos que ha contribuido a la generalización de esas transformaciones técnicas en términos culturales, sociales y económicos.

El nuevo contexto de la sociedad del conocimiento promueve nuevas formas de creación y de transmisión de los saberes (Morin, 2002). Desde el ámbito del desarrollo de nuevos conocimientos también se han producido nuevas visiones, entre otras, desde el enfoque de la triple hélice (universidad, estado y mercado), la transformación en las organizaciones de saberes implícitos en explícitos (Nonaka, 1999), o el modo 2 de creación de conocimientos (Gibbons et al., 1997). Para Gibbons, una parte importante de la creación de nuevos conocimientos no se genera por la división y fragmentación de las disciplinas sino por espacios interdisciplinarios, lo que tiende a promover nuevas formas de organización institucional en las universidades, orientadas a facilitar un segundo modo de creación de saber de tipo trans, inter y multidisciplinario. Otros se orientan a disciplinas sistémicas (Morin), a dinámicas de trabajo en red colaborativas (Castells) o, a dinámicas educativas en función de respuestas a problemas (Buarque).

Sin embargo, al tiempo que se gestan nuevas formas de crear el conocimiento, también se estructuran otras modalidades de transmisión de los saberes: la flexibilización de los estudios, la desestructuración del currículo, la incorporación de nuevas competencias no disciplinarias, la conformación de nuevas formas de apropiación a partir de la movilidad, la praxis o la simulación, así como la educación continua, especializada y a distancia. Estos cambios en el currículo están asociados a cómo se crea el saber y a cómo se transmiten los saberes, dada la complejidad de los saberes (renovación y obsolescencia), cambios en las teorías del aprendizaje y demandas de competencias derivadas de mercados laborales altamente competitivos, basados en información, innovación y capital humano intensivo.

La educación en la sociedad del conocimiento cambia el currículo. Se generan enfoques y temas internacionales comparativos, el estudio de las lenguas y otros que formen parte de programas transdisciplinarios, disciplinas sistémicas o aprendizajes prácticos a través de la experimentación y de la simulación. La incorporación de la informática en el currículo es otro de los ejes de la nueva educación. La informática es una forma codificada del saber que se basa en la producción de protocolos de tareas y contenidos por medio de otro lenguaje, soporte a su vez del nuevo modelo de acumulación. El uso de las TIC también expresa el nuevo rol en las formas de gestión en todos los ámbitos de la sociedad y en su uso en la propia transmisión de contenidos codificados. Internet favoreció tanto a la industria electrónica y las telecomunicaciones como a la educación, conformando el núcleo de la actual convergencia industrial tecnológica y el desarrollo de nuevas formas de programación y de producción en base web (Mochi, 2001). Igualmente, la movilidad como parte de los procesos de enseñanza es una de las características de la nueva educación: no sólo como parte de estudios comparativos, sino por la importancia de la diversidad de procesos de enseñanza y la eficacia de la comparación en los aprendizajes.

La flexibilización del currículo no sólo deriva de nuevas competencias de carácter interdisciplinarias sino de una mayor correlación de los mercados laborales que no se basan en campos disciplinarios sino en problemas que siempre son multi o interdisciplinarios (Ruano-Borbalan, 2003). La educación estandarizada y disciplinaria correspondía a una economía también estandarizada basada en la cadena de montaje. Hoy, las economías estructuradas en talleres de producción flexible a pedido, bajo sistemas informáticos que funcionan como máquinas de control numérico que impulsan permanentes

innovaciones de productos y procesos, requieren procesos flexibles de aprendizaje. Por una parte, también el nivel precario de muchos empleos profesionales requiere niveles de flexibilidad y multidisciplinaridad para atender mayor diversidad de problemas. Antes, la educación se visualizaba como una cadena de montaje en términos de los procesos de enseñanza y se impartían conocimientos fraccionados y separados; hoy se reconoce que los aprendizajes son conexiones que tienen fuertes componentes prácticos e interdisciplinarios. Igualmente se ha pasado de meros aprendizajes teóricos a procesos de enseñanza con crecientes componentes prácticos, pues para apropiarse de las formas más evolucionadas de abstracción y pensamiento sistémico es necesario experimentar junto a la teoría.

En este escenario, las demandas de educación de calidad incrementan sus costos, comenzando a plantear complejos problemas sobre el financiamiento que refuerzan procesos de mercantilización de las instituciones de educación superior, incrementos de las escalas rentables y procesos de gerenciamiento asociados a la especialización, la planificación estratégica, así como la reingeniería permanente de procesos y productos educativos.

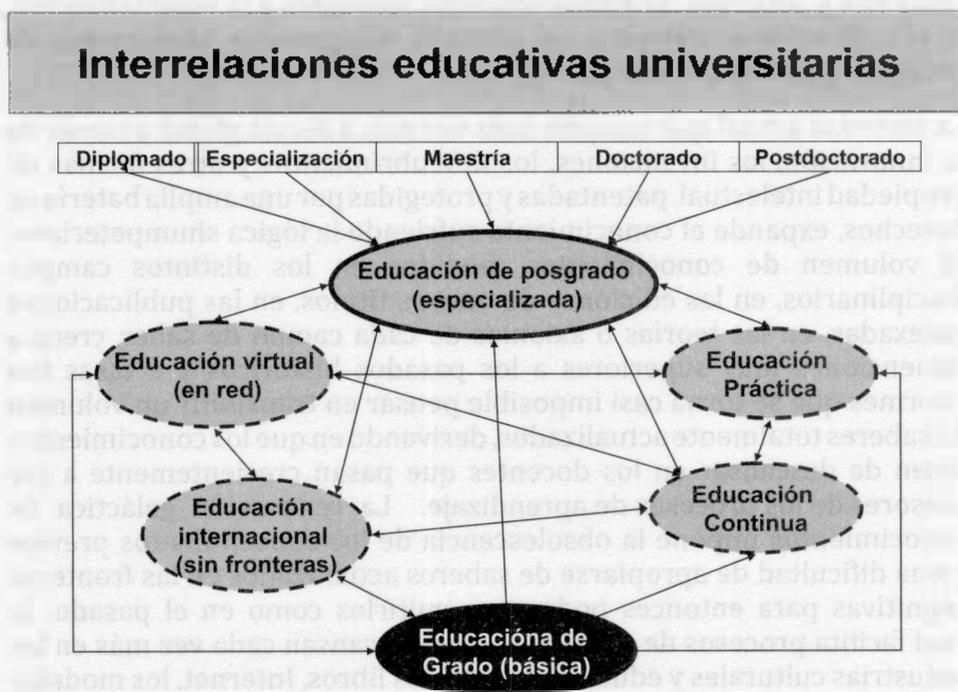
La sociedad actual que compite cada vez más a escala global a través de la innovación, las invenciones, los descubrimientos y otras formas de propiedad intelectual, patentadas y protegidas por una amplia batería de derechos, expande el conocimiento sufriendo la lógica shumpeteriana. El volumen de conocimientos medidos en los distintos campos disciplinarios, en las ediciones de nuevos títulos, en las publicaciones indexadas, en las teorías o axiomas de cada campo de saber, crece a dimensiones muy superiores a los pasados históricos y a tasas tan enormes que se torna casi imposible pensar en transmitir un volumen de saberes totalmente actualizados, derivando en que los conocimientos dejen de descansar en los docentes que pasan crecientemente a ser asesores de los procesos de aprendizaje. La renovación galáctica de conocimientos impone la obsolescencia de los conocimientos previos y una dificultad de apropiarse de saberes actualizados en las fronteras cognitivas para entonces poder transmitirlos como en el pasado, lo cual facilita procesos de enseñanza que descansan cada vez más en las industrias culturales y educativas como los libros, Internet, los modelos de simulación, los multimedia, etcétera.

El impacto es en todas direcciones. Cambian los paradigmas, nacen nuevas disciplinas; cambian las formas de apropiarse de saberes, se expanden ámbitos de especialización ya no sólo disciplinarios como impactan en la educación en tanto ámbito de organización

de los saberes. Todo apunta a la creación de una nueva educación, la de la sociedad del conocimiento, dada por un incremento y una diversificación de las demandas, la aparición de nuevas modalidades institucionales de transferencia de saberes, por el cambio en los espacios geográficos de las instituciones, por el grado de flexibilización y mercantilización de las nuevas modalidades institucionales, etc. En este contexto, nacen nuevas dimensiones educativas que identificamos con la conformación de la educación en la sociedad del conocimiento, que se agregan y reestructuran a la tradicional educación superior de grado, constituyéndose hoy como una educación superior de base focalizada en la formación de competencias generales dentro de un campo disciplinario específico

Esquema N° 3

Interrelaciones educativas universitarias



En este escenario, la educación a nivel del grado transmite conocimientos básicos disciplinarios. La expansión de los saberes se expresa primero en la creación del postgrado que rearticula los saberes previos y facilita una configuración educativa diversificada a partir de una educación tradicional de grado, de carácter profesionalizante, crecientemente masificada y fuertemente regulada a través de los gobiernos y/o colegios profesionales, cada vez más articulada a la educación media y cuya formación de base de tipo disciplinaria se constituye en el piso del andamiaje de los saberes superiores, entre los cuales se localiza la educación sin fronteras (currículo internacional, idiomas, informática, enfoques comparativos) que promueve la movilidad académica y la educación transnacional y virtual; la educación especializada (los diversos ciclos postgrados, diplomados, especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados, formados en función del aumento de saberes, asociado a las complejidades productivas de la sociedad del conocimiento, con tendencia a la internacionalización y mercantilización); la educación continua (actualización de conocimientos por obsolescencia y depreciación que se expresa en la recertificación de competencias); la educación en red a distancia (para masificar los accesos a menores costos con flexibilidad, asociada a la digitalización y modelos de autoaprendizaje y competencias informáticas) y la educación práctica (aprender haciendo en un contexto de alta renovación de teorías y de necesidad de formar competencias de saber hacer). Este escenario complejo diverso requiere articulaciones, estándares y regulaciones que llevan a promover la constitución de lógicas sistémicas de la educación superior, mecanismos de diálogo con los distintos mercados laborales y de conocimientos.

3. La calidad: desde los académicos a la sociedad

La calidad como centro del modelo educativo

En la construcción de un nuevo modelo acorde con el paradigma emergente, la calidad se constituye en el centro de la problemática de la educación superior en toda la región. En otros tiempos, los centros de la atención y la discusión universitaria se posicionaron en la autonomía y la cobertura. En este siglo, un conjunto de elementos pone a la calidad por delante de otros temas y problemas en la educación, destacándolo como prioritario en la gestión y en las agendas de la política. Si el siglo XX fue el tiempo de la autonomía primero y la libertad de enseñanza después, en el siglo XXI la calidad se constituye en el centro de las acciones universitarias. Entre las causas centrales que marcan este acento destacan la aparición de múltiples innovaciones pedagógicas que facilitan el desarrollo de modelos de enseñanza-aprendizaje orientados a la calidad que imponen una gestión orientada a la construcción del óptimo instruccional; la enorme expansión y obsolescencia del conocimiento que imponen la actualización permanente en las instituciones de sus currículos, así como de sus egresados; la complejización de los mercados laborales dentro de economías orientadas a la exportación y a la competitividad, que reclaman un aumento del nivel de formación del capital humano, así como la conformación de modelos económicos que se basan en la innovación continua y capital humano especializado. Al cambiar los ejes de las demandas derivadas de las dinámicas económicas, de los mercados laborales y de las áreas del conocimiento, el centro de la educación superior coloca a la calidad como vértice de las acciones académicas, financieras y políticas de la gestión de las instituciones.

No es éste, sin embargo, un mero problema técnico o económico, sino que también refiere a una problemática educativa más amplia en la región. La masificación de la educación superior, la diferenciación institucional

y la mercantilización de la educación superior han derivado en la diferenciación de los niveles de calidad. Ha sido ésta una derivación contradictoria de la expansión de la matrícula. Por una parte, las familias han buscado acceder a la educación superior para lograr el mejoramiento de sus condiciones sociales y la igualdad de oportunidades, en tanto la lógica del sacrificio de rentas y el acceso a la universidad deriva de que la educación es uno de los principales mecanismos de igualación de oportunidades sociales. Sin embargo, al mismo tiempo, tal masificación impulsa una diferenciación institucional que facilita la diversidad de niveles de calidad y determina que la adquisición de las competencias profesionales sean desiguales y asociadas a los orígenes sociales de los estudiantes, con lo que el sistema educativo en su conjunto no se constituye en un instrumento de desarrollo económico incluyente sino que tiende a reproducir las desigualdades sociales preexistentes. Más allá de esta “paradoja” de búsqueda de mejoramiento de la formación y al tiempo de aumento de la desigualdad educativa, es claro que la calidad de la educación superior es un problema estructural de las sociedades y no sólo de los sistemas educativos, pues el acceso, permanencia y egreso de las universidades, así como las propias instituciones, se han segmentado socio-económicamente, ya que las familias tienden a invertir en educación de calidad diferenciadamente en función de sus propios contextos de los ingresos económicos familiares, que son a su vez desiguales. En este sentido, la problemática de la superación de la desigualdad de la calidad educativa es también un tema de inclusión y equidad, tanto en términos individuales como colectivos, para reducir las brechas socio-educativas.

La creciente atención a la problemática de la calidad nace de la expansión global del conocimiento; en la región agrega la masificación de la cobertura y la diferenciación institucional, que en condiciones de mercado sin regulaciones ha impulsado estrategias competitivas, lo que para algunas instituciones ha derivado en ofertas educativas, por voluntad o por intereses económicos, por debajo de los estándares mínimos que la propia sociedad está dispuesta aceptar. Esta situación se agrega al desfase de los niveles educativos a nivel internacional como resultado de la expansión del conocimiento y de mayores niveles de especialización como base de las competencias profesionales en un continente donde el nivel de investigación y de producción de conocimientos es muy bajo y donde hay un desequilibrio estructural entre investigación —que esta siempre más cerca de las fronteras del conocimiento— y la docencia. Estas realidades han propendido a crear una demanda asociada a la clarificación de los niveles de calidad de los procesos educativos como expresión también del mayor poder de los consumidores y de las demandas de las empresas en contextos de

apertura competitiva. Las sociedades requieren mayor información sobre la calidad de los procesos de formación de la fuerza de trabajo como eje para poder determinar los niveles de productividad esperados. En escenarios de mercados opacos y de alta dispersión en los niveles de calidad, la economía requiere contar con instrumentos para identificar los niveles de capital humano. En este sentido, la teoría de la demanda de educación asociada a las certificaciones, ha sido el sustrato conceptual de los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior, así como de su propia complejización y diferenciación.

En los últimos años, las definiciones de calidad han sufrido profundos cambios en todos los ámbitos sociales y también en el mundo educativo, donde se comienza a plantear además una relación distinta entre la universidad y la sociedad. Por una parte, es el pasaje de la evaluación desde dentro de las organizaciones hacia una evaluación externa que reduzca la subjetividad de los análisis. Pero más significativo es también el pasaje, desde enfoques asociados a los elementos intrínsecos al producto, hasta enfoques articulados alrededor de las necesidades del usuario y, a que los productos satisfagan sus requerimientos. En los diversos sectores de la producción de bienes y de servicios sociales, existe un acuerdo en el sentido de que es el usuario —sean las empresas, la sociedad o las personas— y no los productores —sean los docentes o las instituciones— quien define la calidad. A quienes usan o se benefician de un producto, servicio o proceso, les compete decidir si un producto o servicio tiene calidad, que en el ámbito educativo se define también como pertinencia, en el sentido de cierta correspondencia entre la oferta educativa y la demanda de competencias. Los enfoques de la pertinencia también varían desde verla como una correspondencia a demandas sociales actuales o futuras, o individuales, o colectivas. Este cambio de enfoques está asociado, a su vez, al pasaje desde una lógica económica de oferta a una basada en la demanda, derivada de la diferenciación institucional y de una lógica mercantil marcada por el cambio de unas pocas ofertas educativas hacia una proliferación de ofertas con diversidades de instituciones, niveles, modalidades y campos disciplinarios, y donde crecientemente es el consumidor, cualquiera que fuera como beneficiario del servicio educativo, quien decide en función de la utilidad o el beneficio que le dan esas ofertas y sus particulares características. En los contextos mercantiles de la educación superior actual, tal situación se torna dominante en tanto el sacrificio de rentas que todo consumo implica pone a estas personas a valorar la utilidad presente o futura de estos gastos, y sus costos de oportunidades asociados, sean vistos como consumo o como inversiones con beneficios a futuro.

Esta realidad ha favorecido en la región el cambio en el concepto de la calidad; y el pasaje desde los enfoques tradicionales en los que la calidad era una cualidad intrínseca a los productos hacia una visión de la calidad en relación con la utilidad que les brinda a las personas desde visiones simples, disciplinarias y locales, a enfoques cada vez más globales y complejos. En latín, la calidad significa la “cualidad, manera de ser”, a partir de la propiedad o el conjunto de propiedades inherentes, y gracias a las que es posible apreciar la calidad de una cosa, como igual, mejor o peor que otras de su misma especie. Este eje conceptual de definición ha llevado, en el ámbito educativo, a un enfoque de calidad a partir de un análisis realizado por pares académicos, los cuales, a partir de una comparación entre similares ofertas curriculares, definen el valor o calidad en tanto esos cuerpos académicos tienen el mayor conocimiento de “esa cosa” en relación con las otras. Corresponde a una concepción de la calidad focalizada por la relación con la frontera a escala internacional del conocimiento, en tanto los saberes más avanzados en cada campo disciplinario no tienen territorio geográfico. Sin lugar a dudas, ello remitía a un enfoque exclusivamente académico y de los especialistas en los temas a evaluar. La acreditación, por su parte, consistía en el cumplimiento de un estándar o nivel que se estableciera por esos cuerpos académicos, como posible o necesario de alcanzar en relación con la distancia de la frontera cognitiva en el campo disciplinario o profesional en referencia.

Este concepto, sin embargo, ha ido variando hacia un enfoque focalizado en la utilidad de los aprendizajes. El nuevo criterio de definición de la calidad en la educación se comenzó a desarrollar a partir de focalizarla en la adecuación del “ser”, del “que hacer” y del “deber ser”, que comenzó a ser visto asociado al concepto de pertinencia desarrollado por la UNESCO. Bajo este criterio, la interrelación entre lo que se propone y lo que realmente se ofrece fue durante varios años el concepto que articuló la definición de calidad. En este camino, que introduce la eficacia y eficiencia de la educación como componentes de la calidad, se ha ido derivando hacia la definición de la calidad asociada a la empleabilidad de los saberes y las personas, vinculada al “saber hacer”, como indicador central de la pertinencia. Sin duda, la utilidad de los saberes y la educación varían en función de los diversos actores y protagonistas. En general, para los académicos la calidad es la que referimos asociada a los saberes; en tanto para los empleadores se relaciona con las competencias de los egresados para la realización de trabajos. Para los estudiantes, es la empleabilidad que le permiten sus estudios. La sociedad ve la calidad desde la óptica de la movilidad social que permiten los conocimientos adquiridos en la universidad; en tanto que para el Estado se podría colocar su visión en el desarrollo nacional

que incentivan los profesionales egresados, así como para el gobierno en los costos por alumno de la educación, y el cuadro financiero y presupuestal general de la educación.

La diferenciación de demandas y saberes en contextos de movilidad y complejidad de los mercados laborales deriva en los enfoques de calidad en términos de utilidad —social o individual— hacia un enfoque complejo que integra las competencias para construir los óptimos económicos y viabilizar la eficacia de la formación del capital humano. El concepto de conocimiento útil fue empleado por primera vez por Simon Kuznets bajo la noción de un tipo de saber capaz de mejorar los procesos productivos. Fritz Machlup reforzó la noción de Kuznets al referir el concepto de conocimiento útil (*useful knowledge*) a un conocimiento práctico que es capaz de contribuir a mejorar el bienestar material. La utilidad, obviamente, es subjetiva y allí se pueden encontrar diversos enfoques significativos de valoración. Entre otros, el enfoque academicista, que en general se refiere a un escenario internacional como ámbito de legitimación académico, y un modelo de elites con baja incidencia del conocimiento en la economía; enfoque posicionado en la equidad, que en general corresponde a escenarios nacionales, asociado al resguardo de la alta diferenciación de las instituciones de educación superior; enfoque político que promueve un modelo de masas donde privan los estándares mínimos de calidad y una orientación a la educación pública; finalmente, un enfoque orientado a la competitividad en escenarios globales, con un perfil más focalizado en competencias y en educación internacional, donde la calidad es también una variable con centros de referencia internacional e indicadores globales.

Evolución de las categorías del aseguramiento de la calidad

Más allá de la diversidad de enfoques por sectores, podemos visualizar cómo los conceptos de calidad han ido variando en función del ámbito desde el que se plantean, desde los diversos procesos educativos, y desde los lugares donde se instrumentan los sistemas de aseguramiento de la calidad. En este sentido, también asistimos a un claro pasaje tanto de los criterios de la calidad como de los sistemas de aseguramiento hacia ámbitos cada vez más externos a las instituciones. Inicialmente la evaluación de la calidad se realizaba en el interior de las instituciones de educación superior, cuya forma tradicional de garantizar la calidad era a través de la carrera docente y la cogestión de las instituciones. Posteriormente se comenzó a controlar la calidad desde el exterior de las instituciones de educación superior, a partir del nacimiento

de la diferenciación institucional, la mercantilización de la educación y la expansión del conocimiento, que a su vez tienden a reducir las diferencias de los procesos, al crear estándares mínimos e incorporar una cultura de la evaluación como expresión de la rendición de cuentas y de mayores niveles de información sobre los procesos educativos. Este proceso se ha apoyado en las agencias de evaluación y acreditación, así como en los gobiernos. Éstos —más allá de procedimientos formales y burocráticos—, la tendencia a la homogenización y el uso de criterios indirectos de medición de calidad han contribuido ampliamente a reducir la disfunción de la calidad e incluso propender a mejorarla. Adicionalmente se ha avanzado hacia asegurar la calidad desde el exterior del sistema educativo, al promover sistemas de evaluación directos del aprendizaje, inclusive sobre la propia acción reguladora de actores externos. Tal realidad corresponde a nuevas formas de ingreso y permanencia al mercado laboral y promueve la actualización de competencias a través de la educación continua. Finalmente, articulados a estándares de calidad globales, los sistemas de aseguramiento de la calidad se gestan desde el exterior de los países, tanto a través de sistemas de acreditación internacionales con estándares comunes o compatibles, como de estándares básicos también internacionales mediante acuerdos de libre comercio, procesos de integración o tratados asociados a los criterios de certificación, movilidad y formación profesional. Más allá de los sistemas de medición, en general, los nuevos criterios van sosteniendo que no sólo los procesos de enseñanza-aprendizaje son de calidad si logran desarrollar competencias en los estudiantes, sino también si satisfacen el requisito de la actualización permanente de esas competencias.

La calidad de la educación es una categoría compleja, en tanto es expresión de la interacción de competencias, asociadas a las respectivas pedagogías, y en función de las distintas demandas sociales. Pero más allá, la calidad es un proceso continuo de ir adquiriendo y mejorando las competencias de las personas e instituciones, y debe ser definida, construida, evaluada y certificada en distintos momentos de una formación profesional continua, no sólo en un momento formativo de carácter terminal, dada la renovación continua del conocimiento que impone la educación permanente. La adquisición de competencias requiere, a su vez, la plena utilización de los componentes tecnológicos en función del alcance de efectivos aprendizajes. No la incorporación de tecnologías *per se*, sino un uso eficiente, en función de alcanzar óptimos de aprendizajes, los cuales están en evolución continua, en tanto se basan en tecnologías en permanente transformación.

La construcción de un modelo educativo altamente diferenciado dado por el currículo por competencias, la apropiación de la diversidad de tecnologías y pedagogías, y una permanente diferenciación e innovación, van promoviendo sistemas diferenciados de aseguramiento de la calidad, en tanto existen estándares y multiplicidad de criterios de definición sobre la calidad y multiplicidad de demandas de competencias y de ofertas de saberes. Así, el aprendizaje de calidad es el resultado de diversos procesos interrelacionados, entre los cuales destacan los estándares mínimos obligatorios de programas e instituciones, la rendición de cuentas como espacio de supervisión y competencia a través de procesos de licenciamiento, los propios procesos de evaluación y acreditación para mejoramiento de la calidad, la realización de actividades prácticas en el aprendizaje, el enfoque por competencias en el currículo para garantizar la pertinencia, la incorporación de tic en la estructura curricular y la recertificación continua de competencias como garantía de una educación permanente, procesos que crecientemente se están constituyendo como bases de la dinámica educativa.

La evaluación de esta realidad compleja debe ser también compleja. No con base en insumos, sino en procesos, productos, entornos y dinámicas futuras, a través de diferenciación de enfoques, cuya articulación de la diversidad es lo que permitirá construir la calidad en tanto categoría estructuralmente compleja, diversa y en permanente evolución en ámbitos globales, competitivos, autónomos y multirregulados, como lo son crecientemente los procesos educativos.

Ella a su vez no se focaliza y apoya en ningún paradigma teórico emergente exclusivo, como el constructivismo, el pragmatismo o el colectivismo, sino en una síntesis dialéctica y superadora de ellos, dado adicionalmente por el enfoque de la complejidad. No remite a enfoques sectoriales y disciplinarios, sino a perspectivas globales, sistémicas y multidisciplinarias, dadas por multiplicidad de actores, criterios y metodologías.

Diversificación y complejización de los sistemas de aseguramiento de la calidad

En términos de programas e instituciones, la expansión universitaria en la región muestra un cambio de los iniciales paradigmas evaluativos hacia su creciente diversificación, en un camino que parece orientarse hacia una evolución marcada por el pasaje desde acotados y parcelados enfoques y agencias de aseguramiento de la calidad hacia visiones más amplias y multidimensionales que han derivado en la ampliación de los

actores regulatorios, los enfoques de la calidad y las áreas de evaluación y acreditación. Los nuevos contextos económicos, sociales y los paradigmas sistémicos plantean cambios a partir del reconocimiento de que la calidad de la educación superior es una **dimensión** diversa y multicausal que no puede ser establecida, instrumentada ni fiscalizada por un enfoque único conceptual e institucional, dada la complejidad y diversidad de actores sociales, de estudiantes, de niveles educativos, de instituciones, de campos disciplinarios, de concepciones de calidad, de modalidades pedagógicas, de formas personales de organizar y procesar la información, de los usos del conocimiento, así como de las misiones de las instituciones, tantas como demandas distintas de los mercados laborales. Más allá del carácter sectario de un solo enfoque de la calidad o inclusive de la corrupción dada por la centralidad de enfoques y agencias en contextos de mercantilización del conocimiento, asistimos a un nuevo escenario paradigmático sobre los aprendizajes y la calidad. A ello se ha llegado más allá del reconocimiento de la diversidad de orientaciones para promover la calidad, de la propia evaluación de sus resultados, de su grado de autonomía, de su capacidad financiera, de la calidad de sus cuadros técnicos o de sus propias características como supuestos policías académicos del saber. En esta fase influye la conformación global de la sociedad del saber y, por ende, del nuevo rol de los conocimientos como factor superior a la tierra, las herramientas o el trabajo en la producción (Ramalingam, 2005).

En la región, más allá de sus múltiples matices y especificidades, la primera fase de la conformación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior estuvo focalizado en la oferta inicial de los programas y las instituciones, y se estableció, en general, de forma dual: por un lado, un sistema de licenciamiento de programas e instituciones, de carácter obligatorio, basado en el establecimiento de estándares mínimos de calidad de la oferta a cargo de ministerios de educación y, por el otro lado, un sistema de evaluación y acreditación de calidad de carácter voluntario, a través de agencias de evaluación y acreditación con diversa representación de las propias universidades y otros ámbitos sociales.

Los estándares básicos

La arquitectura de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior tiende a estructurarse sobre la base de un conjunto de políticas, indicadores y procedimientos diferenciados y a la vez articulados. Ellos se caracterizan por un conjunto de componentes dados por un sistema de estándares mínimo de oferta de los programas, un mecanismo de requisito de nuevas instituciones, un sistema de

fiscalización y garantía de la continuidad del cumplimiento de los requisitos anteriores, un sistema de medición de la calidad (evaluación y acreditación), mecanismos de estímulo de la calidad con incentivos y penas, y un sistema de garantía de los productos y mecanismos para el mantenimiento o mejoramiento de las cualificaciones y competencias de los profesionales. Ello constituye una compleja articulación reguladora través de diversos mecanismos y procedimientos con pluralidad de actores e instituciones que asume el nombre de sistema de aseguramiento de la calidad. Estos tienen muy diferentes expresiones y entonaciones en los diversos países alrededor del mundo. En cada uno conviven en tensión, negociación y articulación profesionales e instituciones, ámbitos públicos y privados, espacios nacionales e internacionales, e indicadores objetivos y subjetivos

El aseguramiento de la calidad en la región derivó de la masificación estudiantil, de la existencia de circuitos diferenciados de calidad y de la proliferación institucional de carácter mercantil. Ellas constituyeron el primer momento de construcción de dinámicas hacia la calidad, pero tuvieron —y tienen— dificultades de funcionamiento para controlar los desafíos más amplios que imponen las crecientes dinámicas económicas basadas en el uso del conocimiento de carácter global, el carácter privado educativo, las nuevas tecnologías y la complejidad de la articulación de los saberes.

La existencia dominante por un lado de auto regulaciones por parte de las Universidades autónomas públicas, junto a regulaciones específicas para la educación privada desde los ámbitos de gobierno, como la base de un funcionamiento dual, ha sido un factor que impacta negativamente sobre la calidad vista como un sistema. En muchos casos ello se apoya en definiciones constitucionales con límites confusos y/o contradictorios que dan autonomía a las instituciones públicas y que establecen la regulación (inspección y vigilancia) como función del Estado. Esta existencia de criterios de regulación diferenciados tiende a generar niveles de calidad diferenciados, así como conflictos y permanentes tensiones que deslegitiman dichas políticas así como los ámbitos donde se formulan y se instrumentan.

Los modelos de regulación dual con diversidad de estándares mínimos tienden a generar una desvalorización de las certificaciones al crear confusión de su verdadero valor y discernir las competencias de sus poseedores. Tal situación se hace más compleja ante una regulación basada en estándares mínimos altamente diferenciados y lógicas subjetivas y diversidad de criterios de fiscalización y evaluación con consultores externos. En estos casos la validación introduce diversidad

de criterios dados por las “tribus académicas” y de sus enfoques ideológicos propios, los cuales impactan en la diferenciación de los programas al fijar estándares diferenciados.

Un enfoque de autorización de programa sobre criterios mínimos, impone que estos deban ser fijos, explícitos, preestablecidos y rígidos. Se cumplen o no, o se van a cumplir en determinado momento. Ellos están asociados a las formas de la enseñanza y no a sus contenidos disciplinarios, epistemológicos o los enfoques específicos del programa y del nicho de mercado que pretenden cubrir, o de la misión y visión de la institución. Ellos no pueden ser diferenciados en función de los criterios de los distintos pares o consultores que cambian continuamente y que tienen criterios subjetivos de valuación y que por ende no permiten la existencia de estándares mínimos de tipo sistémicos. Este eje inicial se dio sobre la base de una revalorización de la regulación pública, la cual en la región tiene la tensión de un modelo dual o binario de una regulación diferenciada de los estándares básicos entre el sector público y el privado.

La evaluación y acreditación de alta calidad

El segundo momento se dio por la creación de agencias de evaluación y acreditación de alta calidad. Actualmente se abren nuevas etapas que se comienzan a plantear, inclusive a partir de la propia evaluación de los resultados de las agencias y sistemas gubernamentales de control de la educación superior. Múltiples realidades sientan las bases para el pasaje de la mera existencia de agencias de evaluación hacia sistemas más complejos de aseguramiento de la calidad, para atender a la diversidad de los niveles y modalidades educativas, de oferentes, de sectores y niveles, de prácticas pedagógicas, de enfoques teóricos y de desarrollos multidisciplinarios, todos los cuales impulsan específicas y diversas instituciones, mecanismos y políticas, construyendo un panorama sistémico, complejo e internacionalizado del aseguramiento de la calidad. Más allá de los similares paradigmas evaluativos, en general de carácter indirectos de medición, la evaluación de los resultados de las agencias es una tarea compleja dada por la propia diversidad de situaciones, el poco tiempo de establecimiento de ellas y la ausencia de información abierta de muchos de sus actos. Es éste uno de los campos fértiles para la investigación comparada. En general, en la mayor parte de los casos se constatan bajos niveles de efectivas evaluaciones y acreditaciones, dificultades de funcionar en contextos de diversificación disciplinarias y de campos inter o multidisciplinarios, restricciones financieras para asumir en profundidad las conclusiones de las evaluaciones, la alta dependencia de presiones académicas o políticas, y la propia ausencia de efectivos impactos de reformas a

posteriori de las propias evaluaciones, dada su relativa incapacidad de imponer reformas y los costos que en general su instrumentación tiene. Corresponde analizar si las concepciones evaluativas formuladas para cuando los sistemas universitarios eran menos complejos y más reducidos, pueden funcionar en el actual contexto de un incremento de más de un millón de estudiantes por año, de duplicación del conocimiento cada 15 años, y aun cuando mucho menos que en los noventa, de creación de unas quinientas nuevas instituciones por año en la región².

Actualmente estamos frente a nuevos escenarios y nuevos actores. Ello pone como centro de la reflexión los criterios, procedimientos y organización de las instituciones de evaluación y acreditación. En su oportunidad, estas agencias fueron definidas al calor de las tensiones, de la resolución política de las diferencias generadas en la etapa de discusión de su creación, de las concepciones que sobre la calidad privaron en ese momento, sobre las resistencias que hubo a la evaluación externa, sobre la ausencia de estándares mínimos, sobre la predominancia de enfoques nacionales academicistas, y sobre la escala y la dimensión de los problemas de entonces en un contexto de relativamente pocas instituciones, programas y estudiantes.

La evaluación en su primera fase de establecimiento con los sistemas de evaluación y acreditación en la región basados en enfoques comunes muestra significativas debilidades: en Brasil, por ejemplo, la evaluación a nivel de pregrado está asociada a supervisión, control y castigo, y no a la promoción de efectivas reformas; en Argentina, se verifica que muchas de las evaluaciones son formales, rituales y autocomplacientes; en Colombia, el peso político gubernamental es extremadamente fuerte; en tanto que en Centroamérica hay fuertes resistencias a la evaluación y sólo existen instituciones funcionando en El Salvador y Costa Rica. En casi todos los países hay una reducida cantidad de programas evaluados y acreditados, siendo más fuerte tal situación en México y Brasil, como resultado de una alta variación de la incorporación de las instituciones de educación superior a los procesos de evaluación, al ser voluntarios. En otros países como Ecuador, dadas sus carencias financieras, se verifica que los procesos de evaluación están fuertemente limitados por los costos económicos. Finalmente, en otros países se carece de marcos legales o de efectiva instrumentación, como en Perú, Bolivia, Uruguay, Venezuela, Panamá, Guatemala, Honduras, Nicaragua y República Dominicana, así como en la mayor parte de las islas del Caribe (Fernández, 2004; Díaz Barriga, 2008; CINDA, 2005; IESALC, 2004). Sin embargo, más allá de estas carencias, que marcan un cierto

² Entre 1994 y 2005 se crearon 1.3 instituciones de educación superior por día en la región. (CINDA, 2008)

panorama desolador, y que se agregan a los resultados de los procesos de evaluación en términos de la efectiva ejecución de los planes de mejora recomendados, se constata que en los últimos años estas instituciones han significado el inicio de cambios significativos en la región, entre los cuales cabe destacar la formación de una cultura de la evaluación (Colombia), el establecimiento de requerimientos mínimos (Cuba), la obligatoriedad de la acreditación (Ecuador y Panamá), la existencia de un organismo único que autoriza a los órganos acreditadores y la articulación de la evaluación con fuertes niveles de incentivos financieros para las instituciones (México), el alto nivel de evaluación de los postgrados y la expansión de nuevas instituciones (Argentina), el establecimiento de un sistema que cubre a todos los niveles educativos (Perú), o un sistema de acreditación asociado al acceso a recursos financieros (Chile).

El escenario de los sistemas de aseguramiento de la calidad, además de continuar la consolidación y profesionalización de estas instituciones, en términos de un aumento de la rigurosidad y exigencia de los estándares de calidad, está marcado por nuevos desarrollos conceptuales y mecanismos evaluativos que propenden a una mayor eficiencia, a una evaluación más global y más compleja, así como a la participación de otros organismos. Este camino no es sólo de mayor exigencia de calidad, sino también de aumento de los niveles de rendición de cuentas, de una mayor garantía en la transparencia de los procesos de enseñanza, así como hacia una mayor focalización en la evaluación de los efectivos aprendizajes y no meramente en los insumos. El consenso respecto a anular las representaciones partidarias en Argentina en una futura nueva ley de acreditación, la incorporación de estudiantes en la agencia de acreditación de Chile, lo dispuesto en la Constitución de Ecuador, para que la agencia no incluya representantes de las propias universidades, y la mayor competitividad de las agencias de evaluación y acreditación en México y Perú o, finalmente, la aceptación de la evaluación y acreditación en Venezuela e inclusive en Uruguay, más allá de las características del anteproyecto de ley, apuntan en ambas direcciones: mayor claridad, más autonomía y continuación del proceso de introducción de un modelo de gestión educativo orientado a la calidad. En esta dinámica se está pasando desde agencias de aseguramiento de la calidad hacia sistemas más complejos y completos de aseguramiento donde una multiplicidad de instituciones y organismos colaboran con distintos roles en ese proceso, diferentes momentos de control de la calidad, variadas concepciones y enfoques de la calidad y diferentes metodologías de medición, pero que propenden a incorporar con mayor o menor intensidad el eje de la calidad junto al de la cobertura.

La evaluación de las agencias muestra un lento pasaje desde procesos basados en la voluntariedad de la acreditación hacia su obligatoriedad (directa, como en Ecuador o Panamá; relativa como en Argentina, Paraguay, Chile y Perú para algunos niveles o profesiones; indirecta, en tanto requisito para la obtención de subsidios y el acceso a recursos financieros públicos, como lo establece la Ley de acreditación de Chile de 2007, y como de hecho funciona el sistema en México). En los procedimientos mismos también se visualizan caminos que indican una mayor rigurosidad y rigidez. Entre ellos se destaca el pasaje desde la autoevaluación cualitativa hacia una apoyada también en variables cuantitativas; desde las evaluaciones de los insumos a evaluación de resultados a través de exámenes como se presentan en México, Colombia o Brasil, con diversa intensidad y características; o desde la evaluación más apoyada en las misiones a otra más basada en parámetros de calidad predefinidos. En ese camino se visualiza igualmente el pasaje desde un enfoque a partir de la preeminencia de la autoevaluación hacia una mayor valorización de la evaluación externa, así como desde modelos centralizados hacia dinámicas descentralizadas con procesos de regulación a nivel de las diversas regiones (México) que conciben a la evaluación como una función social y no estatal. También destaca el creciente uso de sistemas informáticos que mejoran, aceleran y uniforman los procesos evaluativos, superando las modalidades exclusivamente presenciales y altamente costosas, lentas y fuertemente subjetivas.

Esquema N° 4

Distinto roles e gobierno y sociedad en la regulación



La región consolidó un cambio en el modelo tradicional de la educación superior al incorporar la lógica de calidad, a través de una primera fase de instalación de agencias de evaluación y acreditación, orientadas a la acreditación voluntaria de programas e instituciones que miden la calidad en forma indirecta mediante procedimientos de guías y pares externos evaluadores. Tal dinámica se fue ampliando al incorporar nuevas áreas de evaluación, como la educación a distancia, la educación continua y la educación transnacional, así como al incorporar más factores, parámetros e indicadores en un proceso casi *ad infinitum* de incremento. La ampliación derivó en una tendencia a su obligatoriedad, inclusive al crearse una cultura de la acreditación por los distintos estamentos de las sociedades latinoamericanas. El proceso de promoción de la calidad educativa, al empezar tan laxo, también fue promoviendo la realización de acreditaciones internacionales con criterios más rigurosos, reconocidos o segmentados. Allá donde la acreditación local lo permitía y eran más débiles los estándares, las instituciones que buscaban posicionarse en términos de calidad propendían a acreditaciones externas. En ello incidieron las propias características y perfiles de las acreditaciones de las agencias, las cuales varían según sus concepciones sobre la calidad de la educación superior.

Se puede relacionar la calidad con la existencia de un primer enfoque academicista marcado por un escenario internacional, caracterizado por apoyarse en un modelo de elites académicas con muy baja inserción de los saberes en los ámbitos de la producción y que privó durante muchos años en la región. Tal fue el primer enfoque evaluativo, que ha sido confrontado a través de un enfoque más centrado en la equidad, de carácter nacional, resultado de la alta diferenciación de las instituciones de educación superior, y que expresa predominantemente una visión política y sistémica asociada a la igualdad de oportunidades y donde tienden a privar la existencia de estándares mínimos de calidad obligatorios. El modelo de aseguramiento de la calidad entonces se tornó dual: estándares mínimos, por un lado, y alta calidad, por el otro. En los últimos años, sin embargo, en el marco de la apertura económica, de la expansión de saberes y de entornos más competitivos de los profesionales, se está expandiendo un enfoque que incorpora las variables de la competitividad, que está concebido en un escenario global y que tiene un sesgo orientado hacia criterios de calidad dados por la eficiencia y la eficacia de las instituciones en términos del uso de los recursos, de la graduación y de la empleabilidad de los egresados.

La calidad no es una variable académica, el usuario, sea cual sea, tiene una incidencia fundamental. En este camino se ha desarrollado un enfoque orientado a la pertinencia que se asocia hoy a la práctica profesional y a la evaluación de competencias. La calidad es también crecientemente una variable global con centros internacionales de referencia por disciplinas y alto uso de criterios de ranking comparativos. En el marco de la complejidad también se comienzan a valorar concepciones sobre la calidad asociadas a la diversidad de saberes y de otros paradigmas epistemológicos. La confluencia de múltiples fuentes de saberes deriva en la diversidad de instituciones educativas y la propia diferenciación de las concepciones y metodologías de evaluación de la calidad. La diferenciación institucional, de niveles, modalidades y dimensiones, así como la fragmentación de los conocimientos, conforma un sistema universitario altamente diferenciado de instituciones, al estilo del modelo americano, con distintos roles y cometidos de las diversas universidades tanto públicas como privadas. Es un proceso que plantea, sin duda, la necesidad de estándares mínimos de calidad, pero vuelve complejos los procesos de evaluación rígidos y homogéneos sobre la base de guías e indicadores preestablecidos. La diferenciación institucional y de concepciones de la calidad asociadas a la diferenciada utilidad en los mercados promueve una crítica a los criterios de la evaluación sobre concepciones rígidas, como los criterios que imponen la existencia de investigación en todas las universidades, sobre todo en

las privadas, sin reconocer las dinámicas diferenciadas y especializadas de las distintas universidades. Los criterios y estándares evaluativos de las agencias que se basan en una visión homogénea de la calidad entran en tensión con la diversidad y la complejidad de las opciones que marcan las competencias requeridas en los ámbitos laborales.

Sobre la base de los nuevos enfoques de diversidad de saberes, misiones, modalidades e instituciones y de criterios de evaluación, se produce un creciente reconocimiento de que las agencias de acreditación en la región, más allá de la diversidad de sus situaciones, tienen un paradigma común asociado a la educación tradicional de elites, presencial, frontal, nacional, homogénea, inflexible y disciplinarias, con lentitud en sus procedimientos, baja capacidad para producir cambios significativos y rápidos en los niveles de calidad, así mismo dificultad para sortear las restricciones derivadas de las presiones que imponen los diversos actores universitarios tanto públicos como privados. Ello va promoviendo una profundización del enfoque hacia la calidad al incorporar la diversidad y la complejidad, y la conformación de una arquitectura más amplia de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en la región. Así, la masificación, la diferenciación y la complejización, o sea, las escalas del problema y del objeto de trabajo de la evaluación y acreditación, obligan a confrontar los tradicionales paradigmas de las agencias con nuevas alternativas. Se pone en discusión más fuertemente la búsqueda de nuevos caminos de ampliación sistémica, cristalinidad y eficacia al discutirse el pasaje desde la acreditación por carreras versus la acreditación institucional; la voluntariedad de la evaluación frente a su obligatoriedad; la autoevaluación cualitativa versus una evaluación cualitativa de indicadores; la evaluación en función de los principios y misiones o en función de parámetros de calidad predefinidos; la preeminencia de la autoevaluación versus la evaluación externa; la existencia de una sola agencia frente a un conjunto amplio y diverso de instituciones y políticas que construyan sistemas más amplios de aseguramiento de la calidad. Entre esos escenarios, destaca la necesaria correlación entre una evaluación de insumos, de procesos y de productos, al reconocerse que los indicadores indirectos sólo tienen validez y verificación si se contrastan con la realidad. Éste es el enfoque creciente del proceso de evaluación en Brasil, que está depositando en el estudiante la mayor responsabilidad por la evaluación del curso, primero desde 1996 hasta 2003, a través del Examen Nacional de Cursos (Provão), y desde 2008 en forma más amplia y compleja a través del Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE), que para algunos implica un cambio significativo en el paradigma de la evaluación (Días Sobrinho,

2008). El ENADE consiste en una "evaluación de desempeño académico de los estudiantes de los cursos de graduación", que se realiza al comienzo y al final de la carrera, focalizada en la adquisición de competencias en el proceso de enseñanza, que mide el aprendizaje efectivo. Tal criterio se correlaciona, con una ponderación del 80 %, con los tradicionales paradigmas evaluativos de docentes, programa, infraestructura, etcétera (Biaggi et al., 2009). Según estos autores, "o Provão e o ENADE possuem muitas similaridades, entre as quais: a) o fato de que apenas os estudantes tenham acesso aos seus resultados individuais; b) a idéia de premiação para alunos com melhores desempenhos; c) levantamento de dados referentes ao perfil dos alunos e percepção sobre a prova ocorre paralelamente à aplicação desta; d) a obrigatoriedade de que o aluno realize a prova, para obtenção do diploma" (Biaggi *et al.*, 2009: 12). El ENADE, en relación con el PROVAO, avanza más aún en un enfoque de evaluación de conocimientos generales y de competencias profesionales, contribuyendo a impulsar el enfoque curricular por competencias, que en Brasil ya es obligatorio legalmente para la educación básica y media.

Tal proceso camina a la par de procesos del licenciamiento y, a su vez, facilitará el pasaje desde una evaluación de insumos y desde una evaluación de saberes adquiridos a una de efectiva competencia, indicando con ello el pasaje tanto de un enfoque en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, como en uno de los saberes hacia otro de las competencias y más próximo a los mercados laborales, como el nivel de logro y de indicación de la calidad de los programas y las Instituciones de Educación Superior.

Esquema 5.

Ciclos de la calidad educativa universitaria

Ciclos de la calidad universitaria



Este lento pasaje desde agencias de evaluación hacia sistemas de aseguramiento propende a superar los niveles parcelados, locales, disciplinarios o académicos de los procesos educativos en la región, y reconoce la diversidad de niveles y modalidades educativas, así como la diversidad de actores, demandas laborales, prácticas pedagógicas y ámbitos disciplinarios, todos los cuales requieren específicas instituciones, mecanismos y políticas de formación, así como también de evaluación y acreditación pero, sobre todo, de la centralidad del estudiante y su empleabilidad. En esta complejización de la evaluación y de la acreditación destacan el creciente carácter internacional, el currículo por competencias, el licenciamiento y la recertificación de competencias profesionales. Es la superación de la fase asociada fuertemente a la acreditación indirecta de programas e instituciones que caracterizó a la primera etapa del posicionamiento de los sistemas universitarios. La primera fase se expresó en una evaluación individual de los profesionales, y se constituyó como una evaluación sobre indicadores directos que incluye componentes indirectos. El cambio del paradigma evaluativo, desde un modelo de enseñanza a uno de aprendizaje, pone el acento en las competencias profesionales y, reafirma con ello, que no se pueden evaluar los procesos de enseñanza sin correlacionarlos con la evaluación de desempeño en función de un enfoque por competencias. Ello derivará también en la incorporación de nuevos momentos evaluativos-educativos al articularse con el gran desafío de la calidad, dado por la problemática de la educación permanente por la expansión y obsolescencia del conocimiento.

El nuevo momento de la calidad se expresará entonces también en procesos de matriculación, registro, licenciamiento y en la recertificación posterior, a través de una amplia diversidad de metodologías e instituciones, que amplía los campos evaluativos al incorporar otras modalidades educativas como la educación internacional, la educación continua y la educación práctica, en el marco de una educación permanente de actualización y renovación de las competencias profesionales.

4. El enfoque curricular por competencias

Las competencias como nuevo enfoque educativo

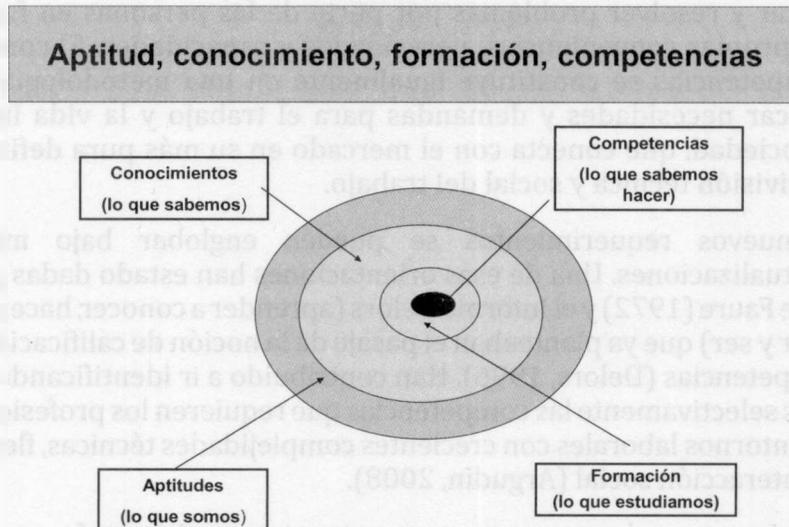
Es en el contexto de los cambios de los años noventa, hilvanados con las grandes transformaciones en los sistemas productivos a escala global por los procesos de apertura económica, la incorporación de tecnologías digitales y la globalización de las escalas de los mercados, cuando la noción de competencia ha comenzado a ganar terreno en forma generalizada. Es un concepto que comienza a incorporarse al mundo educativo-formativo en un complejo proceso de "reticencias", en tanto ha sido visto en los sistemas educativos con temores sobre pérdida de influencia y control sobre la dinámica educativa (CIDEDEC, 2004).

La lógica del enfoque de competencia se centra en el valor de los conocimientos y que éstos, se sostiene, no se asocian a su posesión, sino al uso y a los resultados que ellos permiten. Ello introduce firmemente en la dinámica curricular el "saber hacer" del "saber". La compartimentación entre el saber y el hacer deja de tener sentido y desaparece en una dinámica de integración entre ambos componentes en el marco de un nuevo concepto sobre la calidad de la educación y, por ende, introduce un diseño curricular teórico-práctico. Esto desarrolla un nuevo enfoque para analizar la pertinencia de las instituciones educativas y para definir los ejes del currículo, unificando saber con hacer y refocalizando la relación de la teoría y la praxis en términos de aplicación de los conocimientos bajo un nuevo esquema conceptual. El enfoque por competencias no es meramente una referencia teórica, sino que construye una particular organización de la dinámica educativa centralizada en el aprendizaje por encima de la enseñanza; propende a incorporar plenamente el mundo del trabajo y sus complejidades y dinámicas en el proceso de aprendizaje, así como también sus relativas limitaciones y configuraciones. Desde lo teórico, formula una pedagogía más centrada en las contingencias del entorno y menos centrada en la persona y sus propias posibilidades de desarrollo, que son la base de los enfoques constructivistas. El modelo de hombre a formar es más

amplio, en el sentido de colocar como centro su capacidad de vivir en la diversidad de demandas sociales en función de una amplia cartera de competencias, con diversidad, por lo tanto, de construcciones pedagógicas. Las competencias son una categoría compleja derivada de los paradigmas emergentes tanto epistemológicos como de la dinámica sociotecnológica, que promueven visiones sistémicas, que articulan conocimientos humanísticos con conocimientos sistémicos, que son expresión de las habilidades de las personas con los conocimientos, que conciben el conocimiento no parcelado sino interdisciplinario, global y basado en un enfoque de aprendizaje continuo.

La competencia tiene muchas definiciones: como capacidad real de un individuo de dominar un conjunto de tareas que configuran un puesto de trabajo concreto (Moore 1994); como capacidad de movilizar conocimientos, técnicas y a la capacidad de construir esquemas referenciales de acción que faciliten acciones de diagnóstico o de resolución de problemas productivos no previstos (Catalano, 2004); como posibilidad de resolver problemas y realizar actividades de su contexto profesional para cumplir con los objetivos, teniendo en cuenta la complejidad de la situación, los valores y criterios profesionales adecuados mediante la articulación de los saberes requeridos (Mastache, 2007); o como capacidad de actuar eficazmente en una determinada situación apoyado en conocimientos, pero no limitado a ellos (Perrenoud, 2001). En el contexto de los saberes en general, las competencias pueden ser vistas como los recortes metodológicos que refieren a conocimientos concretos que tienen una asociación específica con prácticas asociadas a trabajos concretos.

Esquema Nº 6



Como se ilustra en la figura anterior, la competencia (lo que sabemos hacer) es finalmente el resultado de nuestras actitudes (lo que somos), de los conocimientos (lo que sabemos), de nuestra formación (lo que estudiamos). Sus dimensiones estarían dadas por el alineamiento de todas esas dinámicas en función de la búsqueda de crear capacidades concretas de acción y de resolución de problemas.

El concepto mismo de competencia, así como la estrategia de las instituciones para desarrollar un enfoque curricular por competencias que permita una eficaz pertinencia, remite al reconocimiento de la existencia de demandas cada vez más sofisticadas de la sociedad ante la complejidad de los procesos sociales y productivos, que reclama habilidades y destrezas que no se logran apropiar bajo los tradicionales mecanismos de transmisión educativos focalizados en saberes teóricos. El profesional ya no es un operador de una cadena de montaje de actividades estandarizadas, simples y repetitivas, ni menos aún un teórico de los procesos, sino que es parte activa de ámbitos productivos complejos, flexibles, multivariables, que implican diversas interacciones de trabajo sociales en entornos multiculturales, y que a su vez, imponen un conjunto entrelazado y diferenciado de competencias, no sólo asociadas a los conocimientos disciplinarios, sino a una amplia variedad de otros saberes complementarios. Además, dado el enorme nivel de conocimientos y de los que se crean permanentemente, el enfoque por competencias es una forma de selección y ordenamiento en función de

su aporte y eficiencia para alcanzar la capacidad de realizar actividades, concretar y resolver problemas por parte de las personas en función de sus propias conveniencias, necesidades y capacidades. El concepto de competencias se constituye igualmente en una metodología para identificar necesidades y demandas para el trabajo y la vida inserta en la sociedad, que conecta con el mercado en su más pura definición como división técnica y social del trabajo.

Tales nuevos requerimientos se pueden englobar bajo muchas conceptualizaciones. Una de esas orientaciones han estado dadas por el Informe Faure (1972) y el Informe Delors (aprender a conocer, hacer, vivir, convivir y ser) que ya planteaban el pasaje de la noción de calificación a la de competencias (Delors, 1996). Han contribuido a ir identificando cada vez más selectivamente las competencias que requieren los profesionales en los entornos laborales con crecientes complejidades técnicas, flexibilidad e interacción social (Argudín, 2008).

Agrupadas para algunos como competencias genéricas, frente a las específicas de tipo disciplinarias o desagregadas como competencias relacionales, sociales, informáticas o metodológicas y hasta emocionales, propenden a identificar algunas de las características y habilidades que mejor se ajustan a mercados profesionales y vidas sociales cada vez más complejas y, por ende, a racionalizar los requerimientos para el ingreso en puestos de trabajos y la preparación para la realización de tareas complejas profesionales. El enfoque de las competencias, en su más simple clasificación, finalmente las separa en unas competencias epistemológicas de tipo teóricas y otras aplicadas o prácticas, pero en un contexto donde lo significativo es su unidad. En este sentido, son visualizadas como aleaciones de conocimientos (saber), aptitudes (saber hacer) y actitudes (querer hacer) que se solidifican en las personas en contextos y formas muy particulares (Cantera, 1999).

Para Guerrero, el enfoque orientado a la competencia surge del ámbito académico ligado a la formación y el empleo, a partir de los aportes de la economía y sociología del trabajo y de la pedagogía laboral; salta a la palestra de la discusión pública a partir de su inclusión en documentos de trabajo de la Comisión Europea, en especial en su iniciativa sobre la "cartera de competencias". Desde esta perspectiva, pudiera pensarse que el concepto de competencia "intenta ser una especie de euro o unificador cambiario en el terreno del empleo y de la formación profesional en la Unión Europea" (Guerrero Serón, 1999: 338). Esta definición de competencias en la Unión Europea ha sido resultado de la búsqueda de identificar ejes significativos para guiar el proceso de reforma educativo regional basado en la construcción de una unión

económica y social, que se ha constituido en el eje del nuevo paradigma educativo en Europa (Tudela, 2005). El enfoque busca incentivar la movilidad académica y laboral, base del Acuerdo de Bolonia, más allá de que no esté en las Declaraciones iniciales del Proceso de Bolonia; es un aporte reciente de cómo promover procesos de reforma de cara a una mayor pertinencia y para articular más eficientemente la convergencia de sus sistemas de educación superior. Una de las génesis de la reflexión es un informe de la OECD en 2003. Más recientemente lo ha profundizado el Proyecto Tunning de la Unión Europea, que se crea para diseñar una nueva arquitectura del proceso educativo que cumpla las líneas básicas del Proceso de Bolonia en el plano de la movilidad. Este Proyecto estudia las demandas laborales y los perfiles de trabajo de las diversas disciplinas y propone, a través de las competencias, ofrecer un modelo de desarrollo curricular estandarizado que posibilite comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y de evaluación estándar. La reforma curricular que promueve Tunning a través de las competencias profesionales se desarrolla después del Proceso de Bolonia y no está integrada en sus ejes iniciales. Su expresión es la construcción de un currículo que permita la movilidad laboral y la correspondencia de las certificaciones, al identificar competencias comunes en sus diversos países y profesiones. Luego de una simplificación, se llegó a la definición de 30 competencias, a partir de los diversos trabajos y encuestas a académicos, empleadores y profesionales de los países de la Unión Europea³. El proyecto de 6x4 en América Latina también focalizó uno de sus ejes en las competencias profesionales vistas como “la descripción del perfil de egreso en términos de competencias profesionales [que] busca comunicar a los educandos y a otros actores de la sociedad los resultados de aprendizaje esperados al término de la formación con la finalidad de favorecer comparaciones y reconocimientos, más allá de las estrategias curriculares específicas de cada institución” (UEALC, 2007).

³ Posteriormente, se desarrolló un proyecto asociado que buscó contrastar esas competencias europeas con América Latina a través de encuestas con el objeto de medir su aceptación y eficacia regional en diversos sectores, tanto de empleadores, estudiantes como académicos, y luego de reducirse la comparación a 27 de las competencias universitarias definidas en Europa. La contrastación de las competencias profesionales detectadas en el Informe Tunning para Europa excluyó las competencias de emprendedor, innovación e interculturalidad, y definió un rol activo de los estudiantes en la determinación del valor de las competencias. Véase el Informe Tunning para América Latina.

Hay en el enfoque por competencias un cambio de paradigma y de lenguaje. La OIT redefine su terminología y precisa que:

a) La expresión “aprendizaje permanente” engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones; b) el término “competencias” abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico; c) el término “cualificaciones” designa la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial y d) el término “empleabilidad” se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo (OIT, 2004).

El promover un enfoque por competencias se constituye así como un instrumento en la construcción de reformas en los sistemas de educación superior de cara a la movilidad, al empleo y a los aprendizajes, en tanto tal modelo permite:

- Fomentar la transparencia en los perfiles de las titulaciones a partir de la identificación de las competencias adquiridas,
- Promover un mayor énfasis en los resultados de los procesos de enseñanza,
- Desarrollar una pedagogía centrada en los estudiantes,
- Contribuir a promover nuevas pedagogías para apropiarse de las competencias específicas y genéricas, y articular diversidad de aprendizajes en función de las diversas competencias específicas,
- Favorecer una mayor empleabilidad de los egresados al articular la educación al trabajo,
- Crear un lenguaje común para la movilidad profesional asociado adicionalmente a los créditos,
- Dar unicidad y articulación con los procesos de formación permanente.

Una parte del enfoque por competencias se pudiera reducir a competencias genéricas requeridas por todos los profesionales más

allá del campo disciplinario específico de formación. Por ende, el tema central se focaliza en la identificación de las demandas de **habilidades** o destrezas que no provienen necesariamente de los saberes propios de la formación. A su vez, en relación con las llamadas competencias específicas, el enfoque propende a seleccionar en los procesos de enseñanza los conocimientos necesarios del ejercicio profesional, en términos de un "saber hacer" como base de la constitución del currículo, cuya centralidad es también el efectivo aprendizaje más allá de su utilidad en términos individuales.

En este camino varios análisis han propuesto múltiples clasificaciones a partir del agrupamiento de las competencias genéricas con la finalidad de ordenar y simplificar la diversidad y complejidad de requerimientos para los profesionales. Hay decenas de selecciones. Por ejemplo, competencias básicas, técnico-profesionales (que incluyen técnicas metodológicas, sociales y participativas), claves y transversales (Quevedo, 1999). El proyecto Tunning de Europa diferenciaba las competencias entre instrumentales, interpersonales y sistémicas. Personalmente, las he agrupado e identificado en 11 competencias "i" asociadas con su especificidad y con el objetivo de identificar posteriormente para cada una, tanto los procesos pedagógicos específicos para adquirirlas, como los tiempos de dedicación horaria y, por ende, los créditos para su adquisición y en qué momento de la formación permanente se deben procesar. Las 11 competencias "i" son:

Cuadro N° 3

Las 11 competencias transversales "i"

1	Competencias informáticas	Capacidad de gestión de las nuevas tecnologías en tanto ejes productivos de la sociedad del conocimiento y que se articulan en la gestión de los componentes digitales.
2	Competencias informacionales	Capacidad de búsqueda, selección y uso de la información, así como el manejo de las tecnologías y procedimientos para el acceso a la información. Remiten al conjunto de actitudes y conocimientos asociados a buscar, localizar y procesar información.
3	Competencias idiomáticas	Manejo de diversas lenguas y capacidad de funcionar en varios continentes idiomáticos para acceder tanto a la información como a los diversos entornos internacional
4	Competencias de integridad	Ética como parte de valores y principios que deben guiar el trabajo profesional, las relaciones de trabajo y la vida laboral con el entorno físico de la naturaleza.

Los nuevos modelos universitarios en América Latina

5	Competencias interculturales	Capacidad de convivir, comprender, aceptar y trabajar en la diversidad respetando y valorando las diferencias, y aprendiendo de esa diversidad de enfoques.
6	Competencias interactivas	Capacidad de interacción con el entorno. Refiere las habilidades y destrezas relacionadas con la práctica, con el entorno de la naturaleza y con las habilidades de comunicar y enseñar asociadas a trabajo en redes y con equipos informáticos.
7	Competencias interpersonales	Refieren a las relacionadas con otras personas en el proceso de trabajo en términos de respeto, liderazgo, trabajo colectivo. Incluyen la capacidad de adaptación y de aprender de los demás.
8	Competencia inter-disciplinarias	Capacidad de comprensión de otros saberes y de la diversidad de enfoques necesarios para atender los problemas que nunca son disciplinarios. Refiere también a la capacidad de enfocarse en lógicas de problemas desde diversidad de enfoques
9	Competencias internacionales	Capacidad de visión global, de ser parte de un mundo compartido con derechos de tercera generación, y la importancia del enfoque comparativo para apropiarse de saberes sobre la necesidad de conocer el entorno mundial
10	Competencias investigativas	Capacidad y habilidad de desarrollar actividades investigativas en términos de metodologías y procedimientos de investigación. Capacidad de formular hipótesis y desarrollar diversidad de enfoques de investigación. Voluntar de educación permanente; de aprender y desaprender; de establecer métodos acordes. Remite también a la curiosidad intelectual y la necesidad de mantenerse actualizado.
11	Competencias innovativas	Capacidad de repensar la profesión y las actividades así como la capacidad de concebir nuevos escenarios de acción a través de la permanente innovación en las formas de trabajo y de pensamiento.

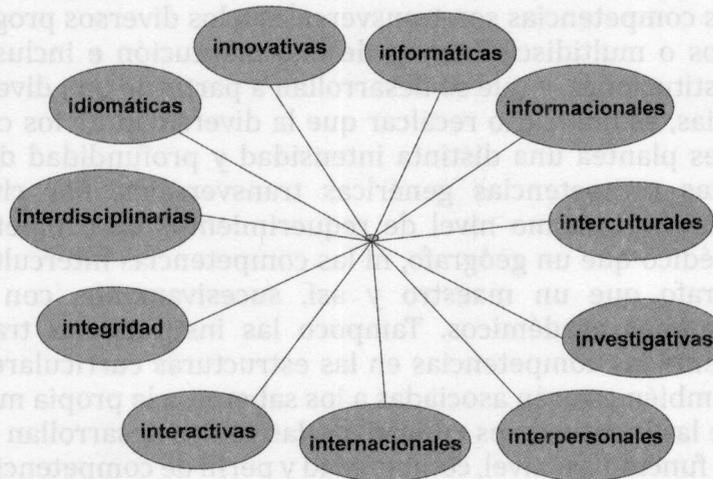
Esta clasificación metodológica simplemente tiene por finalidad ordenar el proceso de investigación para analizar las competencias necesarias para ejercer puestos de trabajo o realizar las actividades profesionales y, por ende, facilitar la construcción del currículo y la articulación entre conocimientos desarrollados en materias, requerimientos laborales, misiones y visiones institucionales. Sin embargo, más allá de que estas competencias son transversales a los diversos programas disciplinarios o multidisciplinares de una institución e inclusive de todas las instituciones, y que se desarrollan a partir de una diversidad de pedagogías, es necesario recalcar que la diversidad de los campos profesionales plantea una distinta intensidad y profundidad de cada una de estas competencias genéricas transversales. Por citar un caso, no tendrá el mismo nivel de requerimientos de competencias éticas un médico que un geógrafo, ni las competencias interculturales un cosmógrafo que un maestro y así, sucesivamente, con todos los otros campos académicos. Tampoco las instituciones traducen mecánicamente las competencias en las estructuras curriculares sino que éstas también estarán asociadas a los saberes, a la propia misión y objetivos de las instituciones educativas, las cuales desarrollan dichos procesos en función del nivel, complejidad y perfil de competencias que ellas pretendan crear en las personas.

Cualquiera que sea la clasificación que se haga de las competencias, deben ser al tiempo visualizadas como los recortes temáticos de las diversas orientaciones con el fin de delimitar y estudiar las pedagogías necesarias para construir esas competencias, delimitando los componentes teóricos y los prácticos, así como los tiempos necesarios para su adquisición. Ello ha derivado en el desafío de diseñar pedagogías y contenidos del currículo para permitir promover esos aprendizajes y definir los recursos y didácticas, así como las estructuras organizacionales para permitir la adquisición de esas competencias.

Esquema N° 7

Las 11 competencias transversales

Las 11 competencias transversales “i”



Las competencias y el capital humano

El óptimo pedagógico —la intersección con las variables de eficiencia económica— ha ido asociando la construcción de las competencias como el mecanismo más eficiente para construir capital humano, en términos de una cartera de competencias. La teoría del capital humano, formulada por Schultz y Becker, parte de la negación del carácter homogéneo de la fuerza de trabajo y la existencia de una productividad diferenciada en función de su formación y experticia. A partir de esa ruptura paradigmática con las escuelas económicas tradicionales, formulan la teoría del capital humano como una teoría de la demanda de educación, que pone énfasis en los aspectos de inversión que rodean esta decisión; donde el eje central es que toda actividad que contribuya a la formación para el trabajo, es una inversión en capital humano, la cual, al igual que cualquier inversión, constituye un sacrificio de recursos presentes (rentas y costos de oportunidad) con la intención de obtener una cantidad mayor de recursos y beneficios futuros. Los individuos eligen su gasto óptimo en educación comparando el valor presente de los costos de esta inversión con el valor presente de los beneficios esperados que recibirá en el futuro. Sin embargo, no todo

gasto en educación es inversión y creación de capital humano. Depende de si hay productividad y si el mercado premia esa mayor eficiencia. Ese capital deriva de aptitudes tanto naturales como adquiridas a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado hacia un enfoque por competencias. La capacitación permite un incremento de las competencias laborales y provoca un aumento en la productividad, lo que a su vez debería traer utilidades para el inversor e incremento de los salarios de los trabajadores, en tanto éstos están asociados a la productividad.

En los últimos años el modelo del capital humano se ha ido modificando desde el enfoque meramente minceriano, en el que los años de formación eran la base del salario. Se considera, sin embargo, que no es la mera formación, sino las reales competencias el objeto de la inversión en educación, ya que son ellas las que permiten incrementos de productividad marginal. Ello, dado un enfoque marginalista, lleva a definir salarios superiores asociados a la productividad del trabajo por la existencia de competencias significativas, en tanto los salarios están asociados a su productividad marginal. La capacitación en sus diversas dimensiones permite un incremento de las competencias laborales y provoca un aumento en la productividad, lo que a su vez debería traer utilidades para el inversor e incremento de los salarios de los trabajadores, en tanto éstos están asociados a la productividad, como dijimos ya. Según la escuela del capital humano, el salario aumentaría hasta que el costo marginal fuera mayor a la productividad marginal, dado que la propia fuerza de trabajo es una mercancía cuyo salario depende de las competencias adquiridas.

En este sentido, el capital humano corresponde a la capacidad de trabajo productivo de las personas dadas por las competencias adquiridas. Las nuevas teorías apuntan a destacar la importancia de la calidad de la educación sobre la cantidad, e incorporar la noción de competencia, en tanto “aquello que produce un rendimiento superior en el trabajo” (McClelland, 1973). Hoy, la mayor o menor cantidad de años de estudio no es la única fuente de la productividad o de la desigualdad salarial, sino la calidad de la educación, que está dada por la pertinencia y el empleo de competencias. En tal sentido, se considera que el enfoque por competencias se asocia a la teoría del capital humano (Angulo, 2008). Ello a su vez ha promovido que crecientemente el capital humano sea medido como los conocimientos, habilidades y destrezas de los individuos y no simplemente el tiempo de su formación. Mincer había demostrado que hay un paralelismo en el ingreso a los distintos niveles

de educación, que los salarios crecen en forma lineal con los años de educación, y que hay una concavidad de los perfiles de ingreso para los distintos niveles de experiencia. Sin embargo, en el nuevo contexto, pasamos a modelos de análisis que agregan en la determinación de los salarios a las carteras de competencia, en tanto diversidad de saberes, capacidad de interactuar con el entorno o las demás competencias que hemos referido. El análisis tradicional, aún vigente, muestra cómo los años de educación determinaban los salarios según un padrón cuadrático, o sea, que aumentan hasta cierto punto y después declinan con el envejecimiento. En el nuevo contexto, son determinantes las competencias, así como su actualización y profundización permanente. Se ha visualizado que los salarios se asocian no sólo a la educación vista como saberes sino como habilidades. No importa el stock de capital humano (años de estudio y recursos), sino la adquisición efectiva de competencias profesionales o técnicas laborales (Dreijmanis, 1997).

El desarrollo de los modelos del capital humano comienza a tener sus propias diferenciaciones en relación con sociedades heterogéneas en las que la calidad de la educación superior es altamente diferenciada. Ello obliga a ir pasando de un enfoque minceriano, de que el capital humano de un individuo se reduce al tiempo en el sistema de enseñanza, a un enfoque que se concentra en la calidad. En los contextos de sistemas altamente diferenciados de calidad, los años de estudio se constituyen en indicadores imperfectos para medir los aprendizajes (Baudelot et al., 2005). Ello está comenzando a incorporar indicadores de calidad y, a partir de este enfoque, se ha avanzado a incluir indicadores de las competencias adquiridas como medición de calidad a partir del enfoque de la existencia de una cartera de competencia. Shultz (1975) ha comenzado a modificar su enfoque del capital humano a través de la medición de las competencias, al plantear que el capital humano es esencialmente la capacidad de adaptarse a los "desequilibrios", a partir de comprender las nuevas informaciones y tecnologías y adaptar los comportamientos al entorno cambiante. En este sentido, el modelo tradicional de capital humano se está modificando significativamente con el fin de lograr una mayor precisión en la correlación entre educación y salarios partiendo de la complejización del modelo de Mincer. Los nuevos ejes de complejización del modelos se basan en: a) introducción de nuevas variables dadas por la calidad ante la heterogeneidad de los procesos de enseñanza; b) enfoque centrado en el aprendizaje y no en los insumos o meramente en los tiempos de estudio, donde toma un papel destacado el tiempo de estudio real y no sólo las horas de clases o años reales; c) enfoque centrado en la adquisición efectiva de competencias como determinante de la productividad; d) enfoque de competencias

articulado al de portafolio o de cartera de competencias asociado a la diversidad, flexibilidad y adaptabilidad a las variaciones del mercado como medición de calidad; y e) incorporación en las fórmulas de variables asociadas a la relación oferta-demanda de profesionales en los distintos mercados educativo-laborales como acotamiento a los niveles salariales.

Las competencias, como el capital humano, son propias de los sujetos, se desarrollan en contextos complejos, se definen por sus resultados, no por la acción, permiten el logro de objetivos definidos observables y medibles, en tanto son múltiples e integran conocimientos, habilidades o destrezas y aptitudes. Se basan tanto en un fuerte componente práctico de aprestamiento y de formación de las destrezas, así como en conceptos y marcos conceptuales, que les permite a las competencias ser la forma contemporánea en que se construye el capital humano a través de los procesos educativos, en función de requerimientos laborales presentes y futuros altamente flexibles. En tanto se define a "las competencias como un nuevo paradigma en la relación entre formación y empleo" (Guerrero, 1999: 340), se constituye como el indicador del capital humano, que ahora se evalúa en las carteras de competencias personales como currículo vital de las personas y expresión de sus potenciales productividades.

El constatar los cambios en los mercados de trabajo y formularse un enfoque por competencia para la construcción del currículo ha propendido a la búsqueda de mecanismos para aumentar la capacidad de los sistemas educativos terciarios para construir las carteras de competencias de las personas, lo cual se constituye hoy en uno de los motores de los cambios en los sistemas educativos, orientándose no en el proceso de enseñanza sino en el aprendizaje efectivo de cada persona. Éste es diferenciado y específico, más allá de estar acotado al ejercicio de un campo profesional regulado, lo cual impone sistemas más flexibles e individualizados de aprendizaje. Como analizamos, correlacionado con ello, la calidad no es vista como la mera acumulación de conocimientos, sino como la capacidad de hacer a partir de ellos, al pasarse a un enfoque por el que la calidad de la educación es la adecuación del proceso educativo al rol social de la educación como pertinencia, y ésta es vista desde las personas como su empleabilidad en mercados competitivos, más allá de la diversidad de los actores (estudiantes, académico, gobierno, empresas o sociedad).

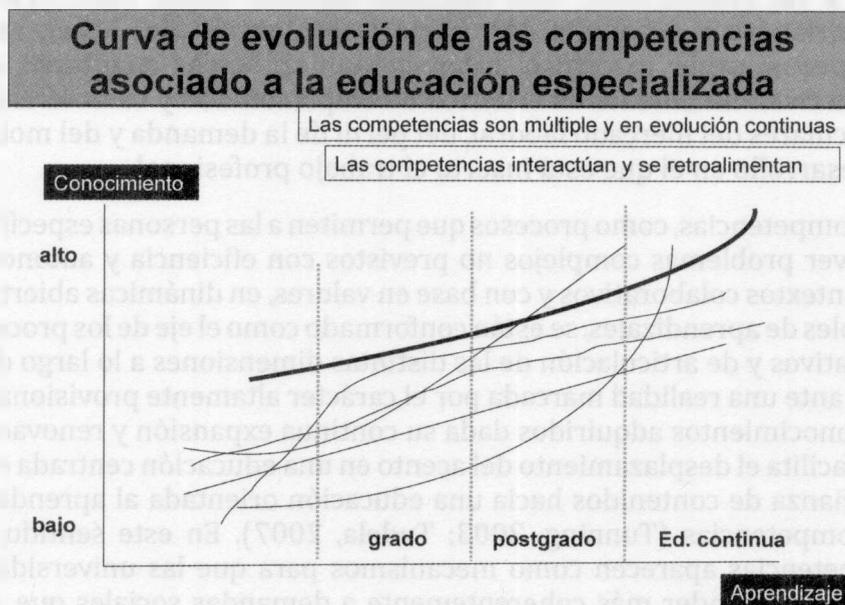
La individualización de los aprendizajes se constituye en el impulsor de la flexibilización de los sistemas, una de cuyas formas, es la creditización para permitir mayores niveles de medición, así como instrumentos

de articulación con las diversas dimensiones, niveles y modalidades educativas y entre los múltiples proveedores de ofertas académicas. La flexibilidad es un aumento tanto de la libertad de los estudiantes y de los profesionales para desarrollar sus aprendizajes y construir sus propias competencias en un escenario marcado por el aumento de los conocimientos y la proliferación de nuevos proveedores de formación, como una forma de aumentar la articulación entre el mercado educativo y el mercado laboral que rechaza procesos de formación no disciplinarios y más articulados a la división social y técnica del trabajo, que flexibilizan las rígidas estructuras organizativas por facultades y disciplinarias de las instituciones de educación superior. Al tiempo que la flexibilización y los sistemas de créditos permiten la articulación y la adquisición de la diversidad de competencias, habilitan recorridos sobre la diversidad de modalidades pedagógicas y el aprovechamiento de mejores aprendizajes, dada la existencia de óptimos instruccionales asociados a las diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el enfoque por competencias deriva en la identificación de las pedagogías más eficientes para permitir la formación y el desarrollo de distintas competencias necesarias (clases teóricas, aplicadas, trabajo teórico, actividades prácticas, procesos de auto estudio, formas presenciales o a distancia, modelos de simulación, aprendizaje en red, movilidad académica, etc.).

Obviamente, tal incorporación de nuevos componentes en el currículo varía fuertemente según sea el nivel. En tanto que en el grado se produce un proceso de descalificación —en términos de incorporación de mayores competencias genéricas—, el proceso de formación tiende a agregar necesariamente una formación especializada a través del ciclo de postgrado, con sus diversos niveles, que incorpora una menor intensidad de las llamadas competencias genéricas y una mayor concentración en competencias especializadas en torno a las ideas y conceptos significativos organizados de configuraciones integradas

Esquema 8

Curva de evolución de las competencias asociada a la educación especializada



Sin embargo, el desarrollo de un enfoque por competencias no sólo articula los ejes de la formación de base en un campo disciplinario (en el grado) o la formación especializada (en el postgrado), sino todos los procesos de actualización de competencias y de educación permanente expresados en la recertificación profesional posterior sobre la base de la capacidad de adaptación y asimilación de nuevas ideas y realidades. El enfoque por competencias tiende a ser instrumentado a nivel del grado básico como perfil de egreso; sin embargo, constituye también un abordaje de largo plazo, ya que las competencias profesionales requieren ser mantenidas, desarrolladas y actualizadas o renovadas en el tiempo, según sea el caso, a través de la formación continua. Además, ellas se retroalimentan en cada persona según sus propias especificidades e interrelaciones, lo cual impone un sistema nacional de créditos transferibles y acumulables que facilite sobre estándares mínimos de calidad desarrollar los procesos de actualización e incremento permanente de las competencias. Ello implica un nuevo rol de la educación superior, y de las universidades en concreto, de articular el seguimiento de sus egresados y de focalizarse en ofertar educación continua para permitir continuar la construcción de las competencias personales, tal como analizaremos en el capítulo de recertificación.

El enfoque curricular es la base de los currículos vitae de las personas que se van conformando y reforzando en el largo plazo por competencias también. Este enfoque no sólo refiere a los aprendizajes sino a las evaluaciones, que cambian también desde concepciones memorísticas o academicistas, hacia la evaluación del hacer, saber interpretar, saber investigar, saber comunicar, saber adaptarse, etc., que derivan finalmente en criterios de empleabilidad y características particulares del mercado laboral, del perfil de la demanda y del modelo de desarrollo en el que está inserto el trabajo profesional.

Las competencias, como procesos que permiten a las personas específicas resolver problemas complejos no previstos con eficiencia y autonomía en contextos colaborativos y con base en valores, en dinámicas abiertas y flexibles de aprendizajes, se están conformando como el eje de los procesos educativos y de articulación de las distintas dimensiones a lo largo de la vida, ante una realidad marcada por el carácter altamente provisional de los conocimientos adquiridos dada su continua expansión y renovación. Ello facilita el desplazamiento del acento en una educación centrada en la enseñanza de contenidos hacia una educación orientada al aprendizaje de competencias (Tunning, 2003; Tudela, 2007). En este sentido, las competencias aparecen como mecanismos para que las universidades puedan responder más coherentemente a demandas sociales que a su vez se expresan en requisitos laborales (Checchia, 2009). El enfoque de los planes de estudios se basa crecientemente entonces en las destrezas a adquirir y no meramente en los contenidos a transferir. Sin embargo, el conocimiento es una destreza básica indispensable en tanto es la base de muchas habilidades, y se deben incorporar todas aquellas que facilitan la apropiación de habilidades buscadas que permitan analizar situaciones, solucionar problemas, tomar decisiones y seguir aprendiendo en el campo y en temas específicos.

El enfoque por competencias sobre la base de una valorización de los créditos de las competencias genéricas necesarias en cada profesión o técnica, se articula en la diversidad de modalidades de adquisición de las distintas competencias generales que hoy requiere el ejercicio de todas las profesiones, más allá de su intensidad. Las competencias, en tanto "cartera de competencias" al estilo de un currículum vitae de posibilidades laborales, son al tiempo la expresión efectiva del capital humano formado y una derivación de nuestras prácticas personales ante la masificación profesional y las demandas de saberes no sólo disciplinarios para el ejercicio laboral en las nuevas condiciones del trabajo.

El enfoque por competencias está avanzando rápidamente en la región en múltiples universidades, países y niveles educativos, aun

cuando es un fenómeno acotado. En Brasil, la reforma educacional — implementada a partir de LDB núm. 9.394/96 como de las Directrices Curriculares Nacionales— asume como concepción orientadora el modelo de competencias, que es obligatorio en primaria y media a partir de lo establecido en la propia Constitución Nacional. En México, la reforma de la educación media superior de 2009 (bachillerato) y de la básica, se basa en un enfoque explícito por competencias.

El enfoque por competencias genéricas en el ámbito universitario latinoamericano avanza en forma transversal, casi como un departamento que atraviesa las estructuras de facultades y escuelas tradicionales del modelo regional, en muchas universidades como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Tecnológica de Panamá y la Universidad Privada de Santa Cruz, en Bolivia. En Ecuador, por disposición del CONESUP, este enfoque está siendo incorporado en todas las universidades. Es un proceso además por el que se incorporan lentamente nuevas competencias, y dentro de ellas fundamentalmente las informáticas, las que refieren a otras lenguas, a la ética o la convivencia y el trabajo en equipo; al tiempo que el perfil de egreso del profesional comienza a estructurarse también en función de competencias laborales. Es un proceso múltiple, ya que al tiempo las unidades disciplinarias van lentamente incorporando en la estructura curricular contenidos asociados al ejercicio laboral específico en cada una de los campos profesionales de enseñanza y rearticulando el perfil del egreso en diálogo con colegios y empleadores, y a partir de allí, seleccionar conocimientos, pedagogías, cargas académicas y sistemas de evaluación.

Sin duda, este enfoque que concibe que la Educación Superior debe proporcionar a los estudiantes las competencias y herramientas necesarias para buscar un empleo remunerado es un tema polémico (Levens, 2009). Hoy estamos en los inicios de otra fase de reformas educativas que pone el acento en estos enfoques curriculares y que al tiempo contribuyen a construir una nueva articulación entre educación y trabajo. Las competencias profesionales son el centro del nuevo debate educativo en un proceso también de “reticencias”, en tanto son vistas con temor por la pérdida de control sobre la dinámica educativa, así mismo una sumisión a demandas de mercado y lógicas mercantiles. Para otros, es el camino hacia una mayor calidad, una mayor formación de oportunidades para los egresados, tanto para el trabajo como para la vida; una pertinencia más profunda y con componentes internacionales; y una estructura de articulación hacia la educación continua como eje de una mayor relación permanente entre la educación y el trabajo.

5. Flexibilidad curricular, sistemas de créditos y articulaciones sistémicas

Desarticulación y articulación de los sistemas educativos en la región

La expansión y diferenciación de la educación superior en las últimas décadas produjo un aumento de la tradicional desarticulación entre los diversos componentes de la educación. El establecimiento de diversas restricciones al ingreso automático a las instituciones públicas, la violenta expansión del sector privado, y del sector no universitario de carácter terminal; la diferenciación en términos de calidad de las instituciones; el aumento de la injerencia del mercado como actor regulador; la aparición de modalidades no presenciales así como la presencia de nuevos proveedores internacionales, han favorecido a una mayor desarticulación de los diversos componentes de la educación en general, y de la educación superior en particular.

A nivel superior, la desarticulación fue una derivación de la diferenciación institucional que promovió tipos distintos de instituciones, de la expansión del modelo binario público-privada, de la diferenciación pedagógica en términos de niveles de calidad, de las diversidades disciplinarias que se incentivaron ante la expansión de nuevos saberes, de la irrupción de las TIC, que creó la existencia de nuevas modalidades de la educación presencial y no presencial; de la diferenciación entre tipos de saberes entre las instituciones universitarias y las instituciones no universitarias. Finalmente, cabe destacar la aparición de otra desarticulación con la expansión de los postgrados como educación de la sociedad del conocimiento que promovió una diferenciación entre el tercer y el cuarto ciclo, así como en el interior mismo de los postgrados por la existencia de varios niveles en su interior. Todo el sistema, que ya tenía una fuerte entropía, sufrió un sensible incremento de los niveles de desarticulación de sus diversos componentes. La propia masificación en condiciones de mercado promovió la diferenciación, y en el contexto de globalización, de las nuevas tecnologías y de la expansión de saberes, elevó los grados de desarticulación. Ha sido una

derivación de la existencia de marcos normativos que establecían la autonomía de las universidades públicas y la libertad de mercado de las instituciones privadas, al tiempo que los institutos de educación media y los no universitarios están sujetos a decisiones políticas de los gobiernos, dificultándose el establecimiento de políticas de coordinación y articulación.

La desarticulación de la educación significa que no funciona como un sistema, sino como una secuencia de rupturas con distintos niveles autónomos y desconectados en términos pedagógicos y administrativos, los cuales inciden significativamente sobre los índices de deserción y de abandono, y genera altos niveles de ineficiencias económicas para las familias y los países; junto a la propia existencia de estudios terminales, limita los recorridos continuos que requiere la demanda de educación permanente. Sin embargo, más allá de las diversas barreras interinstitucionales, uno de los centros de la desarticulación está asociado a niveles de calidad no homogéneos. La educación carece de una lógica sistémica como servicio público de educación; y funciona a través de un conjunto desarticulado de instituciones con prácticas y modalidades autárquicas, en una dinámica de funcionamiento desconectada y con múltiples centros de regulación.

La articulación no significa una homogeneidad de las modalidades educativas ni institucionales, sino la posibilidad de conciliar las libertades institucionales para responder a las distintas demandas educativas con individualizados recorridos académicos en función de las capacidades e intereses de las personas con roles y características propias y específicas de cada nivel o modalidad, junto con la posibilidad de transferir los aprendizajes en los otros componentes del sistema. No se refiere a meros conectores entre las múltiples instancias del panorama educativo, sino a vías de doble tránsito que puedan permitir múltiples interacciones entre los distintos niveles, sectores y modalidades educativas, cada una con sus propias especificidades y necesidades, pero reconociendo mutuamente los estudios. La articulación, sin embargo, no se reduce a redes y nodos en el interior de los sistemas educativos, sino también en su exterior, en relación con la praxis, con el mundo del trabajo, con la investigación, con la acción social o con las infinitas posibilidades de conexión entre la sociedad y las instituciones educativas.

La articulación es el medio para permitir la existencia de múltiples recorridos académicos de aprendizajes personales. Es el mecanismo para reducir la tasa de deserción y de abandono que mayoritariamente se produce, tanto al inicio de un nuevo ciclo, como durante su recorrido,

dado que casi no existen salidas intermedias en los sistemas de educación en la región, así como para favorecer la educación permanente en el contexto de creciente flexibilidad laboral, dando libertad a las personas en la elección de sus opciones educativas. En las nuevas concepciones y prácticas educativas, la movilidad estudiantil es la base de nuevas modalidades pedagógicas de aprendizaje en entornos globales, en tanto los recorridos no son sólo disciplinarios sino que hay otros abordajes de tipo transdisciplinarios o integrados a la práctica, que sólo son posibles en el marco de articulaciones interinstitucionales.

La formulación de políticas y mecanismos de articulación en el interior de los diversos ciclos y niveles educativos, así como la creación de sistemas con múltiples articulaciones, está en el centro mismo de las políticas educativas y de las tendencias más dominantes de las regulaciones públicas en educación superior. Tales políticas permiten visualizar concepciones diferenciadas sobre las relaciones entre el Estado y la sociedad, sobre la autonomía de las instituciones y, sobre el rol de la educación respecto a las demandas laborales de la sociedad. La creación de sistemas de educación superior a partir de claras articulaciones no excluyen los niveles de diferenciaciones para atender a los mercados laborales en sociedades altamente heterogéneas.

La flexibilización de los procesos educativos

La flexibilización de los sistemas de educación superior y de las estructuras curriculares es una de las características más notorias del modelo educativo en construcción, además expresa más claramente tanto el cambio en los paradigmas teóricos como las dinámicas mercantiles que han aumentado la competencia en el mercado universitario. Visto retrospectivamente, hemos pasado de estructuras tubulares rígidas a procesos de enseñanza cada más flexibles, atendiendo las demandas de estudios de nuevos sectores sociales, los criterios académicos y lógicas competitivas. Se han superado casi en su totalidad en la región los cursos anuales, que eran la forma tradicional educativa del modelo de élites, para pasar a sistemas flexibles de cursos semestrales, cuatrimestrales, trimestrales, bimensuales, mensuales, quincenales, semanales y hasta de fin de semana, así como también desde cursos diurnos a nocturnos, y desde cursos en días laborales a cursos de fin de semana y diversos niveles de intensidad. La gama de opciones es tan amplia que resulta casi imposible registrarla en sus diferencias y sutilezas.

Tal dinámica no sólo responde a un mayor ajuste a las demandas crecientemente procedentes de estudiantes que trabajan, viajan o que tienen restringidas posibilidades de asistencia a los cursos presenciales,

sino también de una expansión de los postgrados articulados con la movilidad de docentes en cursos superintensivos. La diversidad de campos profesionales y de conocimiento, es tal, que se requiere una creciente movilidad de docentes altamente especializados para cubrir esas demandas de competencias, lo que facilita la alta flexibilidad de las ofertas de los postgrados. Es parte de una dinámica por la que lo determinante no es el proceso de enseñanza sino el aprendizaje y el esfuerzo de los estudiantes.

La flexibilización es también una derivación de criterios académicos que se han expresado en los procesos de evaluación y acreditación. En Colombia, la evaluación de los procesos de evaluación mostraba cómo en estudios llevados a cabo sobre las evaluaciones de psicología, el mayor impacto había estado en la flexibilización de los programas, en tanto que en la evaluación de las ingenierías también se anotaban como mayores impactos, la mayor comprensión de los créditos académicos y la flexibilidad (Chaparro, 2010).

La flexibilización también se ha constituido como expresión de modalidades de baja calidad, fundamentalmente en muchos casos de articulación de modalidades de aprendizajes regionales con sistemas semipresenciales apoyados en el dictado de clases de fin de semana. Tal ha sido una práctica muy desarrollada en Perú, tanto por el sector público como privado, pero que tiene una fuerte presencia en toda la región como una de las expresiones de la regionalización en ámbitos geográficos de demandas de acceso muy reducidas (GICES, 2006). En el caso de Perú, de 232 filiales que existían para en 2004, 178 eran de seis universidades (62 de tres privadas, y de las otras, 116 filiales de tres universidades públicas). Las tres universidades privadas (Los Ángeles de Chimbote, Alas Peruanas y César Vallejo) se están constituyendo en las instituciones de educación a distancia de mayor impulso en el país, a través de estas dinámicas de flexibilización regional. El mayor peso de esta flexibilidad se orienta a carreras tradicionales y de educación para la formación y profesionalización de maestros y docentes en ejercicio en el interior, asociados a las leyes del escalafón docente o a los contratos colectivos que establecen incrementos a la remuneración en función de certificaciones. La modalidad semipresencial de estudios en el exterior ha sido una de las expresiones más significativas de la flexibilización en Venezuela, Costa Rica, Ecuador, Perú y Colombia.

La flexibilización ha sido muy superior en la región por muchos motivos. Desde los propiamente disciplinarios, ya que es en el postgrado donde la interacción de conocimientos y disciplinas es mucho mayor, hasta las administrativas, pues los colegios profesionales o los marcos normativos

tienden a establecer estructuras curriculares y competencias más precisas, como por las propias dinámicas mercantiles, por ser un nivel más articulado a su carácter pagante y que, por ende, tiene a una mayor articulación con la diversas demandas de los profesionales “clientes”, los cuales actúan sobre decisiones más próximas a las teorías del capital humano.

La expansión de los sistemas nacionales de créditos

Bajo el nuevo modelo educativo de formación, el pregrado está transformándose hacia contenidos básicos estructurados bajo un perfil curricular con un peso destacado de competencias genéricas, con una menor duración de los tiempos de estudio, estructuras modulares con salidas intermedias, medición de los aprendizajes a través de créditos académicos y con procesos pedagógicos diferenciados, algunos de ellos asociados a prácticas y pasantías junto dinámicas multimodales de aprendizajes. Tal modelo tiene como uno de sus componentes destacados su articulación mediante sistemas nacionales de créditos académicos acumulables y transferibles, en tanto éstos permiten mayores niveles de flexibilidad de los procesos educativos. Organiza y promueve la articulación a partir de facilitar los reconocimientos, además es un mecanismo eficiente para medir los procesos de enseñanza y aprendizaje. El sistema de créditos fue iniciado en el pregrado en Estados Unidos a fines del siglo XIX en la Universidad de Harvard con la finalidad de articular recorridos académicos hacia el interior de la institución sobre la base de la necesidad de promover una diversidad de aprendizajes. Tal proceso se fue ampliando a las universidades de dicho país, al generalizarse los niveles de flexibilidad dados por las materias llamadas “mayor” (asociadas a un campo disciplinario y de carácter obligatorio) y las llamadas “minor” (correspondientes a materias asociadas a la formación de cultura general y que aportaban contenidos interdisciplinarios o de formación de otros conocimientos y competencias). En las últimas décadas el instrumento del crédito para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha ido expandiendo por los sistemas educativos, asociado a la formación permanente, a la racionalización de la gestión, al cambio de los sistemas anuales de cursos y a demandas de movilidad académica (Mella 2005: 96).

Recientemente el sistema intercambio de créditos se introdujo en Europa, en el año 2000, con el Plan de Acción de Bolonia, que acordó usar el European Community Course Credit Transfer System (ECTS) buscando impulsar la dinámica supranacional a través de la movilidad, facilitando la transparencia y el reconocimiento de los procesos de enseñanza y buscando la valoración académica de otras fuentes de conocimientos y

de enseñanza. La línea de trabajo de los créditos académicos es uno de los aspectos fundamentales de la propuesta de competencias del proyecto Tunning, ya que articula la correlación entre el perfil del título, el nivel y los requisitos de ingreso, los resultados del aprendizaje de cada unidad, los tipos de evaluación y el tiempo de trabajo de los estudiantes (Informe Final Tunning América Latina, 2007: 293). El concepto del crédito no mide horas de clase, sino tiempo global para adquirir determinada competencia, al tiempo permite evaluar el efectivo esfuerzo de los estudiantes y la relación entre procesos de transferencia de saberes y dinámicas de trabajo y autoaprendizaje. Un crédito ECTS se basa en 25 horas de trabajo, de los cuales, 10 son presenciales y 15 corresponden a actividades no presenciales que debe realizar el estudiante. Este concepto del crédito también se ha generalizado en Asia, pero tiene un enfoque más orientado hacia fuera del mundo universitario, al propender a romper los sistemas cerrados de aprendizaje y permitir dinámicas curriculares de aprendizaje más abiertas y reconocer otros proveedores de conocimiento y de formación de competencias. El uso del crédito tiene multiplicidad de enfoques y utilidades: desde su propia concepción como un instrumento para permitir una cierta flexibilidad curricular controlada en el interior de las instituciones que promovían lógicas departamentales, como un mecanismo de articulación con diversidad de proveedores educativos en el marco del monopolio de la certificación, que sigue quedado en las instituciones, o como mecanismo para medir y evaluar el trabajo y el esfuerzo independiente del estudiante.

La introducción de los créditos en los noventa a escala mundial está asociada a la modernización de los sistemas de educación superior y ha sido vista, en general, con dos entonaciones: una asociada a la movilidad y otra más relacionada con los aprendizajes (Restrepo 2005: 13). A partir de la orientación hacia la movilidad, el sistema de créditos tiene un enfoque numérico y se articula al reconocimiento de las horas de clases y de trabajo de los estudiantes. Los créditos académicos tienen coherencia como unidad de medida del trabajo académico de una persona en su proceso de adquisición de determinada competencia. Están organizados en función del tiempo necesario medio para alcanzar un aprendizaje específico, concreto, personal y evaluable. Son un mecanismo para medir también el esfuerzo del autoaprendizaje (tiempo real y tiempo necesario, en función de un nivel de calidad homogéneo y una persona normal, para adquirir determinada competencia a cierto nivel de complejidad o especialidad). No miden el tiempo de enseñanza sino el tiempo de aprendizaje para un logro, y su impacto real está dado por el alcance que tiene el sistema en tanto permite establecer movilidad y articulación de los diversos procesos de construcción de competencias.

Bajo un enfoque más “cualitativo” los créditos se constituyen en un medidor de la intensidad de la diversidad de formas de aprendizaje, dentro y fuera de la institución, tanto teóricas como prácticas, presenciales y virtuales, universitarias y no universitarias, nacionales e internacionales. Sobre esta orientación, el sistema de créditos tiende a articularse a las carteras de competencias personales como estructura del currículum vitae. Es en este enfoque donde el sistema de créditos es un articulador de la formación y del nivel de las competencias, de su especialización y de su recertificación permanente. Son momentos diferenciados de la función de los sistemas de créditos, uno asociado a la formación de pregrado y la organización del currículo hacia el interior de la institución, al facilitar un cierto grado de flexibilidad controlada; otro momento más asociado a la construcción de competencias fuera de la institución y a los recorridos de la educación permanente, en tanto facilita la integración de la educación continua y la recertificación de competencias, a partir de diversidad de aprendizajes y múltiples ámbitos de formación, sobre la base de dichos sistemas de créditos. Ambos contribuyen a darle más flexibilidad a los sistemas educativos, pero es el grado de apertura y las formas específicas de esta flexibilidad lo que determina el funcionamiento coherente de procesos más abiertos de enseñanza-aprendizaje y mayores niveles de libertad de los participantes en sus aprendizajes y la construcción de sus currículos. La flexibilidad tiene, sin embargo, también sus claros límites dados por la eficiencia pedagógica y la coherencia de los aprendizajes.

También los sistemas nacionales de créditos funcionan como una forma de establecer una rendición de cuentas de las instituciones de educación, al generar información que permite conocer mejor sus dinámicas de enseñanza. Ello en tanto el establecimiento de créditos es una forma por la que la adquisición de competencias y de conocimientos es transformada, desde su propia naturaleza cualitativa al interior de un ambiente de aprendizaje, en indicadores cualitativos y que por ende permitan medir, evaluar y comparar los aprendizajes. La existencia de sistemas de crédito en tal sentido, acerca la dinámica educativa a la sociedad al aportar información más fidedigna.

La creditización de los sistemas de educación superior

La introducción de los sistemas nacionales de crédito transferibles dentro o fuera de las instituciones y acumulables personalmente, se constituye como un requisito para conformar sistemas nacionales de educación superior, que en tanto permiten producir movilidad o traslado de estudiantes al interior de las instituciones, ciclos y modalidades, contribuyen además a reducir la deserción y el abandono

ante los cambios de la vocación de las personas y permitan mayores apropiaciones de conocimientos bajo ejes interdisciplinarios al interior de las tradicionales organizaciones de tipo disciplinarias y profesionales por Facultades y Escuelas. El sistema de créditos, en el marco de un modelo flexible, permite una mayor articulación de los sistemas de educación y la posibilidad de conciliar las orientaciones institucionales para responder a las distintas demandas educativas con individualizados recorridos académicos en función de las capacidades, intereses y posibilidades de las personas. Su eje es que permita recorridos que admitan transferir los aprendizajes de otros procesos de enseñanza al interior de un sistema común. La articulación requiere necesariamente un sistema de créditos en el marco de sistemas abiertos, flexibles y diversos. No se refiere a meros conectores entre las múltiples instancias del panorama educativo, sino mecanismos que aceptan múltiples interacciones entre los distintos niveles, dimensiones, sectores, modalidades educativas y proveedores, cada una con sus propias especificidades y necesidades. Ello facilita los tránsitos y por ende los estudios y contribuyen a aumentar la cobertura, al estructurarse dinámicas más asociadas a las especificidades de las personas, y a su aprendizaje en sus propios tiempos, intensidades y especificidades. El sistema nacional de créditos permite una articulación que no se reduce a redes y nodos al interior de los sistemas educativos, sino también a su exterior, en relación a la praxis, al mundo del trabajo, a la investigación, a la acción social, o a las infinitas posibilidades de conexión entre la sociedad, en tanto generadoras de saberes, y de las instituciones educativas, en tanto monopólicas de la certificación de competencias profesionales.

La articulación a través de las estructuras de créditos y la flexibilidad puede constituirse en el medio para permitir la existencia de múltiples recorridos académicos de aprendizajes personales. Es el mecanismo para reducir la tasa de deserción que mayoritariamente se produce, tanto al inicio de un nuevo ciclo, como durante su recorrido, dado que casi no existen salidas intermedias en los sistemas de educación en la región, así como para favorecer la educación permanente en el contexto de creciente flexibilidad laboral, dando libertad a las personas en la elección de sus opciones educativas. En las nuevas concepciones y prácticas educativas, la movilidad estudiantil ante la diversidad de saberes, la diferenciación institucional y la complejización de los mercados de trabajo, son la base de nuevas modalidades pedagógicas de aprendizaje en entornos más amplios, en tanto los recorridos no son sólo interdisciplinarios sino que hay otros abordajes de tipo transdisciplinarios o integrados a la práctica, posibles sólo en el

marco de articulaciones interinstitucionales que requieren sistemas nacionales, regionales o globales, de créditos y niveles de flexibilidad que permitan la circulación y el reconocimiento académico.

La formulación de políticas y mecanismos de articulación en el interior de los diversos ciclos y niveles educativos, así como la creación de sistemas con múltiples articulaciones está en el centro mismo de las políticas educativas, y ello requiere sistemas nacionales de créditos y estructuras similares. Sin embargo, los sistemas nacionales de créditos pueden restringirse a un mero instrumento interno en la organización de las instituciones para distribuir las cargas académicas para alcanzar un grado académico, sin estar asociados a la flexibilidad y la movilidad. En este sentido, su eficacia es limitada sin la existencia de amplios niveles de flexibilidad curricular que permitan recorridos para apropiarse de competencias que no siempre pueden aportar las mismas instituciones o programas, pues es la diversidad educativa, a través de la especialización de sus instituciones, la que brinda mayores niveles de ofertas académicas. La experiencia muestra que los sistemas de crédito son uno de los instrumentos para resolver los crecientes problemas derivados de la movilidad académica.⁴

El sistema de crédito puede reducirse al grado o al postgrado como sistemas meramente académicos o conformarse como instrumento que articula los aprendizajes permanentes. La creditización de los aprendizajes, en este caso, si se constituye en el interior de estructuras curriculares por competencias, permitirá articular procesos de recertificación de competencias y la construcción, mantenimiento y desarrollo de carteras de competencias personales.⁵

Los sistemas de créditos nacionales requieren el establecimiento de estándares mínimos de calidad para ser eficaces instrumentos de articulación y no meros sistemas de registro del trabajo y del tiempo de dedicación de los estudiantes. El funcionamiento de sistemas de educación superior flexibles, que tienden a consolidarse en módulos y estructuras de créditos, no excluyen los niveles de diferenciaciones de abordajes, modalidades y niveles, asociados a distintas demandas

⁴ "The number of students who transfer is increasing, and the complexity of dealing with those 'students' needs has brought on more questions and concerns for professionals in the field. Today, the '2-plus-2' model is only one of many options. There are also 'reverse transfers' (4-year to 2-year), 'lateral transfers' (2-2 or 4-4), 'swirling students' (co-enrolled in two or more schools simultaneously), to name just a few". Academic Mobility: Perspectives on the Future of Transfer. American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers (aacrao) <http://www.aacrao.org/transfer3/index.htm> (Revisión 16 diciembre, 2009).

⁵ Una de las conclusiones del proyecto de 6x4 UEALC, que promovió el establecimiento de un sistema de transferencia de créditos académicos latinoamericanos, es la necesidad de establecer reformas curriculares por competencias para viabilizar la efectiva utilidad de los créditos.

y saberes. Al contrario, facilita una mayor especialización y mejores niveles de calidad. En el sistema americano, las estructuras creditizadas se articulan en un sistema fuertemente diferenciado como base de su funcionamiento jerarquizado, y se acompañan con sistemas selectivos de pruebas a circuitos de calidad diferenciados, pero con estándares mínimos a partir de la acreditación obligatoria. A diferencia, el sistema europeo, propende a un sistema creditizado sobre la base de mayores homogeneidades de calidad y de presencia pública. Sin embargo, más allá de esas orientaciones, el desafío de toda política de regulación es conciliar la diferenciación institucional y pedagógica con la necesidad de promover la articulación, los saberes especializados con los saberes básicos, los ámbitos disciplinarios con los enfoques multi e interdisciplinarios, los saberes técnicos con los saberes académicos o profesionales, las modalidades presenciales con las virtuales o a distancia, etc.

Las áreas requeridas de articulaciones son múltiples: entre la educación y el mundo del trabajo, que asume la forma de pertinencia; en la transición de la básica a la media y de ésta a la superior, que son los momentos de mayor repetición y abandono que remiten a los sistemas de admisión; entre unidades académicas de una misma institución; entre instituciones tanto públicas como privadas a nivel de pregrado y postgrado; entre niveles de saberes especializados, técnicos o académicos; entre las instituciones no universitarias y las universitarias; entre instituciones nacionales y extranjeras; entre las distintas modalidades pedagógicas (presencial y virtual); entre los distintos niveles del postgrados (diplomado, especialización, maestría, doctorado, etc.); o entre las distintas dimensiones (práctica, continua, en red o especializada). El grado de coherencia de un sistema de educación superior está dado por los niveles de articulación entre sus diversos subsistemas y el grado de complejidad y amplitud de su sistema nacional de créditos. La articulación a través de estructuras basadas en créditos facilita y hace necesaria la construcción de un currículo de enfoque por competencias, en tanto en éste se incorpora la necesidad de diversos niveles educativos orientados a la construcción de la diversidad de competencias, las cuales no se construyen exclusivamente en los ámbitos académicos universitarios, más focalizados siempre hacia competencias teóricas y disciplinarias.

El grado de flexibilización es el que permite el nivel de articulación, siendo los créditos uno de los mecanismos de su instrumentalización. La flexibilización está dada por decisiones tanto políticas (apertura) como técnicas (currículo por competencias), la búsqueda de niveles

de calidad superior a través de distintas metodologías de aprendizajes (talleres, cursos teóricos, clases virtuales, pasantías, laboratorios, etc.) y el grado de homogeneidad de los sistemas de formación profesional. Sin duda, el enorme volumen de conocimientos, la dificultad de su gestión sin un enfoque por competencias para establecer pertinencias y conexiones laborales sólidas, así como las múltiples estructuras de organización de las competencias genéricas ante la diversidad de los mercados y las orientaciones de las personas, han ido promoviendo un aumento cada vez mayor de los niveles de flexibilidad, la reducción de los recorridos preestablecidos y la propensión a mayores niveles de libertad en la selección de los aprendizajes e inclusive en las pedagogías y los proveedores educativos. Esta flexibilidad, expresada en materias optativas, en créditos externos o en valorización de los aprendizajes externos, es aún reducida en la región y se ha asociado más a la incorporación de saberes especializados en los programas de grado.

La flexibilidad permite al estudiante seleccionar una amplia gama de ofertas de saberes, recorridos personales y la construcción de competencias propias. Al mismo tiempo, a la sociedad le permite impulsar nuevos proveedores (centros de idiomas, centros de investigación, educación continua, proveedores virtuales, hasta tutores y asesores particulares) que ofrecen servicios y saberes en contextos necesariamente mercantiles. Sin embargo, tal esquema de funcionamiento presupone la existencia de amplios sistemas de aseguramiento de la calidad que incluyen estándares de calidad mínimos generalizados para todos los proveedores educativos, los cuales pueden adquirir un rol más destacado en la educación posuniversitaria, en el ciclo posbásico terciario, asociado a los postgrados y a los procesos de recertificación de competencias profesionales.

La creditización académica en América Latina

En América Latina, el avance del proceso de creditización ha sido aún escaso y disparate. En general, ha quedado liberado a la dinámica de las universidades, pero se constata una mayor preocupación por crear estos instrumentos en el marco de la búsqueda de pasar de una mera sumatoria de instituciones fragmentadas a verdaderos sistemas de educación superior con distintos roles y cometidos por las instituciones. No ha habido fuertes iniciativas públicas nacionales, y las más significativas han venido desde los ámbitos de la cooperación, como los programas de 6x4 de UEALC, que han llevado adelante CENEVAL y ASCUN.⁶

⁶ Para ver el informe final, consúltese <http://www.6x4uealc.org/site2008/indice.htm>.

La autonomía universitaria ha inhibido en varios países el establecimiento de políticas nacionales que impusieran los sistemas de créditos. El modelo dual, altamente fragmentado, la ausencia de niveles de regulación significativos y la fuerte diferenciación de los niveles de calidad han dificultado el desarrollo de sistemas nacionales de créditos. El crédito es un sistema de regulación que organiza la competencia sobre la base de estándares mínimos de funcionamiento de la oferta de las instituciones. Sin embargo, en tanto el crédito expresa un cierto nivel de diferenciación institucional y de un mercado de competencia libre, los sistemas público (gratuito) y privado (pagante) no favorecen la conformación de sistemas de créditos, ya que tienen poca movilidad y poca competencia sobre bases iguales. De la misma forma, más allá de los créditos sin estándares de calidad preestablecidos y confianza, no hay movilidad y, de hecho, se reduce la eficacia de un sistema de créditos. Si bien éstos ayudan a la confianza, son condición necesaria pero no suficiente. Requieren la existencia de mercados con movilidad y estándares claros y explícitos de la calidad. En ese sentido, los marcos diferenciados entre el sector público y el privado, así como las formas de la competencia en el sector privado, han limitado la movilidad y los mecanismos de ayuda a la movilidad, por lo que éstos sólo se pueden concebir eficientes para una movilidad internacional, la cual es claramente reducida por los costos educativos ante las distancias y las estructuras de distribución de los ingresos económicos en la región. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, algunos países están avanzando en el establecimiento de sistemas nacionales de crédito obligatorios. Tales son los casos de Ecuador, Costa Rica, Colombia, Honduras, El Salvador y Venezuela, que tienen normas específicas de sistemas nacionales de créditos, y Perú, que tiene un sistema indirecto que impone la creditización aunque con múltiples diferenciaciones, así como Cuba, que tiene un sistema exclusivo para el postgrado. En general, en la región la aplicación y el funcionamiento de sistemas de créditos, cuando existe en las universidades, responde a lógicas propias de las instituciones y no están asociados a la movilidad, a la especialización interdisciplinaria o a la articulación con la educación continua. En Chile existe un sistema de créditos académicos establecidos entre las universidades con financiamiento público por un acuerdo entre ellas, pero no es obligatorio para el sistema en su conjunto. En los casos en que existe un sistema común de créditos académicos a varios de los países, los sistemas no corresponden a un modelo de definición similar, por lo que no se puede realizar una equivalencia inmediata de uno y otro (Restrepo, 2008).

Destacan algunos casos que permiten mostrar el avance de estas formas

de articulación del currículo y de organización con la relación entre las instituciones universitarias y otros establecimientos educativos. Si bien la ausencia de una aplicación generalizada del sistema de crédito entre las universidades latinoamericanas es lo dominante (Informe Tunnig 2007: 294), donde los pocos avances se han focalizado en las estructuras curriculares del grado y en el reconocimiento del trabajo docente hacia el interior de las instituciones como eje de los créditos, se constatan dinámicas de lenta construcción de sistemas nacionales de reconocimiento de saberes, de competencias, de articulación y valorización de la diversidad de los procesos de aprendizaje.

6. La educación práctica y las pasantías

La práctica como mecanismo de aprendizaje

Históricamente, en la mayoría de los campos disciplinarios de la dinámica educativa en América Latina se incluía la actividad práctica en la enseñanza sólo en un nivel marginal. Las modalidades más destacadas han sido la realización de tesis, en tanto trabajo práctico, y, en el área de medicina, las residencias rurales u otras pasantías médicas. En el paradigma emergente, la práctica se conforma como un componente estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje, con multiplicidad de dimensiones educativas; produce una revalorización del conocimiento empírico, que refiriera Kant, en un creciente plano de igualdad con el llamado conocimiento científico; inclusive lleva a una revalorización de los llamados saberes ancestrales.

El viejo modelo de práctica, con la realización de las tesis a nivel de grado, se va flexibilizando mediante su sustitución a través de la existencia de una diversidad de modalidades de egreso, entre ellas la realización de prácticas preprofesionales. Bajo el nuevo enfoque, la realización de pasantías estudiantiles y prácticas preprofesionales obligatorias, es el mecanismo para adquirir competencias genéricas y saberes prácticos como respuesta a problemas concretos y no exclusivamente teóricos, más allá de su rol en la retroalimentación de la enseñanza y en la posibilidad de transformar los aprendizajes teóricos en competencias. Estas dinámicas de aprendizaje conducen a cambios en el currículo y en las pedagogías tradicionales, contribuyen a viabilizar la pertinencia de los aprendizajes y facilitan la empleabilidad, en tanto permiten la adquisición de las habilidades y experiencias que requiere el ingreso al mundo del trabajo. Son una de las formas que asume el informe curricular por competencias, orientado a un “saber hacer”. Es un nuevo perfil educativo sobre la base del currículo práctico, al que se accede en situaciones reales y muchas veces asociado a una enseñanza basada en resolución de problemas. No es la aplicación de alguna disciplina académica a situaciones prácticas, sino que a través

de una epistemológica en acción se generan nuevos aprendizajes. Se estructura un modelo con una fase en el aula y otra en la práctica, tanto en formas continuas, como integradas. Si bien puede contener elementos teóricos, ya que incluye conocimientos de contenido, éstos están integrados y no fragmentados en disciplinas académicas, por lo que tienden a ser interdisciplinarios a partir del trabajo de equipos de estudiantes, profesores, comunidades e instituciones, sobre problemas y casos concretos, en general, a partir de proyectos específicos, de interacción social o de experiencia en ámbitos de trabajo. En muchas situaciones inclusive carece de marcos teóricos y la historia misma muestra la manera en que algunas profesiones —como la ingeniería— se han adelantado muchas veces a la ciencia (Resendiz, 2008). Este eje del currículo crea y legitima conocimientos académicos, y también tiene formas específicas de expresión a través del uso de las TIC, como los modelos de simulación. Su causalidad descansa en que estas competencias no se pueden adquirir en el aula, ni se pueden reproducir eficientemente en sistemas refinados de creación de realidades en laboratorios, dados los componentes de incertidumbre, de vivencias personales y de complejidades de problemas que tiene la propia práctica real.

La experiencia, como dinámica educativa, es el mecanismo que permite crear múltiples competencias, entre las que se puede distinguir la capacidad para aplicar conocimientos prácticos, para emplear los conocimientos teóricos, resolver problemas, involucrarse personalmente en el trabajo, trabajar bajo presión, trabajar en equipo, en el conocimiento de las instituciones, la disposición a compartir saberes o la capacidad reflexiva de su propio trabajo.

La educación práctica se concibe como una educación que hace frente a una educación aprendiendo y se asocia a una mayor integración de los saberes en la solución de problemas y en la búsqueda de aplicación cotidiana de conocimientos; expresa una mayor relación entre teoría y praxis, y una mayor valoración de ésta en la construcción de las competencias personales. En general, el conocimiento práctico ha estado tradicionalmente alejado del mundo de las universidades, ya que éstas se han focalizado en enseñar conocimientos abstractos y teóricos, los que tradicionalmente se basaban en disciplinas y tenían un periodo más largo de validez (Jarvis, 2006). La educación práctica, en el contexto de la rápida renovación y obsolescencia de saberes, no siempre tiene cuerpos teóricos, sino que se basa en un fuerte carácter experimental, de resolución de problemas, interdisciplinario y de trabajo real, y permite integrar aprendizajes y ordenar los conceptos teóricos.

Esta dimensión educativa se articula con una pedagogía de la problematicidad, en el sentido de búsqueda de soluciones a partir de la identificación práctica de los problemas. No se conforma sólo como una modalidad diferenciada, sino que se integra en toda la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, tanto el grado, el postgrado como la educación continua, incluyen crecientemente saberes prácticos asociados a una lógica epistemológica del aprender haciendo, con base en la resolución de problemas, dada por la relación entre el conocimiento experimental y el práctico. Esta educación, basada en problemas, es la expresión pedagógica de nuevas interrelaciones de la enseñanza con el aprendizaje en situaciones reales.

La educación práctica dentro del currículo

Las llamadas competencias genéricas se han desagregado y fragmentado para facilitar diversas organizaciones del currículo, como para poder estructurar modalidades de enseñanza-aprendizaje diferenciadas y específicas para cada una de ellas. Si bien algunas de las competencias pueden ser pensadas bajo los tradicionales modelos de enseñanza, como las llamadas competencias informáticas o las instrumentales de tipo metodológicas, en general, todas requieren concebir abordajes conceptuales para encarar el proceso de adquisición de esos saberes y la formación de esas competencias. En este escenario, también se visualiza claramente que no es posible la construcción de estas competencias en un solo momento del proceso de formación, sino que, más allá de las cualidades innatas de los individuos, se adquieren en un proceso continuo, asociadas a la educación permanente, a la actualización de competencias y a la propia práctica profesional.

La discusión de nuevas pedagogías se ha orientado en múltiples caminos, pero destacadamente hacia el uso de tecnologías digitales y pasantías y prácticas profesionales, en tanto innovaciones metodológicas y de aprendizajes con soportes prácticos. Sin embargo, en estos casos también se introducen esas actividades dentro de procesos continuos y se tiende a visualizar la construcción de esas competencias adquiridas en diversos momentos del recorrido profesional articulados, en general, a los tiempos de mayor eficiencia cognitiva de las personas o de necesidad de actualizarse. Es conocido que la plasticidad de la corteza cerebral permite aprendizajes —como el de los idiomas— muy superiores en los jóvenes, y que la educación especializada a nivel de doctorado requiere cuerpos conceptuales muy consolidados y sistemas muy estructurados de organización de la información.

La expansión del conocimiento ha comenzado a proyectar una educación de carácter práctica como parte fundante de los procesos de enseñanza aprendizaje. Ello no se refiere exclusivamente a los procesos de formación, sino también a la misma investigación (Galicia, 2005). La valoración de los componentes prácticos en los procesos de enseñanza se ha visualizado muy importante en todos los ámbitos y momentos educativos, pero ha adquirido un particular rol en los requisitos para la titulación de grado, el licenciamiento, la titulación del postgrado y la recertificación. El pasaje entre ciclos o etapas educativas parece constituirse en un momento de exigencia de la adquisición de esas competencias, que se verifican a través del cumplimiento adicional de la realización de las prácticas estudiantiles, las pasantías preprofesionales o, tal como antes que se expresaban, en la realización de las tesis. El paradigma emergente reconoce que la sola transmisión de ideas consigue simplemente la repetición y muchas veces la deformación de las ideas. En el nuevo concepto, como se afirma, "no se trata de repetir la clásica fórmula de teoría y práctica que generalmente se queda en una pura formulación. Se requiere desplegar la teoría en el proceso de investigación, pero entendiendo que dicho despliegue es de carácter teórico-metodológico" (Galicia, 2005: 58). La educación práctica se visualiza como una concepción educativa y curricular que permea todas las otras expresiones educativas. Así, las diversas dimensiones, niveles y modalidades propenden a incluir lógicas epistemológicas dadas por una específica y diferenciada relación entre teorías, conocimiento experimental y conocimiento práctico. No se accede inclusive en los campos profesionales a la frontera de los saberes por la experiencia que aumenta los saberes como antes, ni por los saberes académicos, sino que se requiere además un conocimiento práctico (con o sin marcos conceptuales) que se puede articular en la educación básica o especializada, que se asocia a dinámicas como la resolución de problemas y el trabajo en equipos en ambientes laborales, interdisciplinario y asociado al modo dos de creación de conocimientos.

Es una forma de apropiación de conocimientos y destrezas de "corta duración", con estructuras de ciclos de vigencia más reducidos que otros saberes. Se conforma también vinculada a la actualización de competencias y a la educación continua, pero incluye otras competencias genéricas de tipo relacional, ético y social. Se accede en situaciones prácticas, comparativas y experimentales donde inclusive tiene un fuerte peso la simulación que permite derivaciones en aprendizajes asociados a sistemas informáticos donde se mantienen elementos prácticos y no presenciales, a partir de situaciones creadas. Esta simulación se desarrolla más fuerte y sistemáticamente en modelos informáticos, al

permitir la interacción de múltiples variables y una mayor complejidad de los problemas. Parece conformarse como la expresión de los saberes prácticos en la era digital, más allá de la ausencia de vivencias reales que dan los ambientes virtuales. En general, la educación práctica se articula con pedagogías de tradiciones asociadas a las prácticas de laboratorio o a los estudios de casos.

La educación práctica no es la aplicación de alguna disciplina académica a situaciones prácticas, sino que contiene elementos teóricos, pues tiene conocimientos contenidos en su interior. Es integrada y no fragmentada en disciplinas académicas, en tanto se focaliza en problemas, que siempre son interdisciplinarios. No se concibe como parte de un proceso de transmisión, sino que propende, tanto a crear conocimientos, como a legitimar los propios conocimientos académicos.

La extensión como ámbito académico de construcción de competencias genéricas

Asociada a las crecientes demandas de competencias genéricas y de educación práctica en el ámbito universitario, la tradicional extensión se transforma y comienza a constituirse como la expresión organizacional de pedagogías para construir muchas de esas competencias referidas. Tradicionalmente, en la dinámica de la universidad latinoamericana, la extensión no ha sido un espacio académico. Fue concebida como proyección hacia la comunidad, visión crítica de la realidad o difusión cultural para los excluidos al acceso, con un enfoque paternalista, pero siempre mirando hacia afuera de la universidad (Tunerman, 2003). Crecientemente en el marco del cambio de paradigma, parte de la construcción de competencias genéricas, se produce a través de las pasantías estudiantiles y las prácticas profesionales. Aunque tales realidades también miran hacia fuera de las instituciones, como la extensión, de hecho, expresan un enfoque curricular que propende a formar competencias. El centro de su dinámica se constituye en modalidades de aprendizajes asociadas a la práctica, a la contrastación de la teoría y la praxis, así como a la apropiación de múltiples competencias relacionales y sociales fundamentales para el posterior ejercicio laboral. Esta lógica de la extensión a través de pasantías estudiantiles y prácticas profesionales responde a una educación crecientemente asociada a demandas de habilidades y destrezas de los egresados que se constituyen en requisitos para la empleabilidad profesional.

El cambio del currículo hacia un perfil por competencias es, en este sentido, la expresión del cambio del modelo universitario de relación entre las universidades y las sociedades. Estas prácticas implican

también un cambio en la gestión, al ser ésta más compleja que la mera programación docente de cronograma (profesor-aula-horario-materia), pues requiere ser planificada, programada, instrumentada, supervisada y evaluada con enfoques más que académicos; no se realiza en el interior del programa o institución, implica en general, alianza, acciones externas, contratos, así como temas de propiedad intelectual o seguridad y derecho laboral. El voluntariado, las pasantías o la llamada proyección social universitaria con participación estudiantil, integrada al currículo, creditizada y evaluada, se constituye como un componente formativo, dado que permite a los jóvenes desarrollar capacidades y actitudes, y se constituye también como una eficaz preparación para el trabajo y requiere estructuras organizacionales específicas con sus propias conceptualizaciones. Algunos han analizado la existencia de un "currículo oculto" en toda organización de pasantías y/o en el llamado voluntariado, que incluye los valores y actitudes privilegiados por la misión y los objetivos institucionales (Brett *et al.*, 2004), en tanto se asocia a lo que se denomina "ejes de aprendizaje". La extensión a través de pasantías y prácticas preprofesionales se concibe como un espacio educativo dentro de un currículo orientado a formar competencias múltiples a través de la retroalimentación y la dimensión de la praxis en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La extensión, en tanto interacción académica con el entorno, obliga a la adopción de cambios curriculares y a la introducción de dinámicas educativas centradas en el estudiante con su entorno. Es un proceso en varias direcciones y movimientos; incluye una valorización de la educación práctica en el interior del currículo y el aprendizaje en espacios laborales o parecidos, y plantea su inclusión en lógicas de la formación permanente. Tales impulsos se producen a través de la incorporación de las pasantías y otras modalidades de prácticas supervisadas en todos los ciclos educativos y niveles como requisitos obligatorios para la obtención de las diversas titulaciones o de algunas certificaciones (médico). A su vez, esta complejización del currículo e inclusión de componentes de educación práctica en forma obligatoria cambia la distribución de los tiempos de las diversas pedagogías educativas, en un proceso que genera resistencias de parte de las comunidades académicas, al provocar diversos impactos, desde la reducción de horas de clases teóricas para los profesores, la pérdida de la zona de confort de la docencia en el aula, la ausencia de mecanismos claros de remuneración, evaluación y seguimiento, los riesgos de la acción social en las comunidades, etcétera.

Iniciada en algunas universidades públicas y gratuitas, esta modalidad de acción social de los estudiantes propendía en su génesis al desarrollo

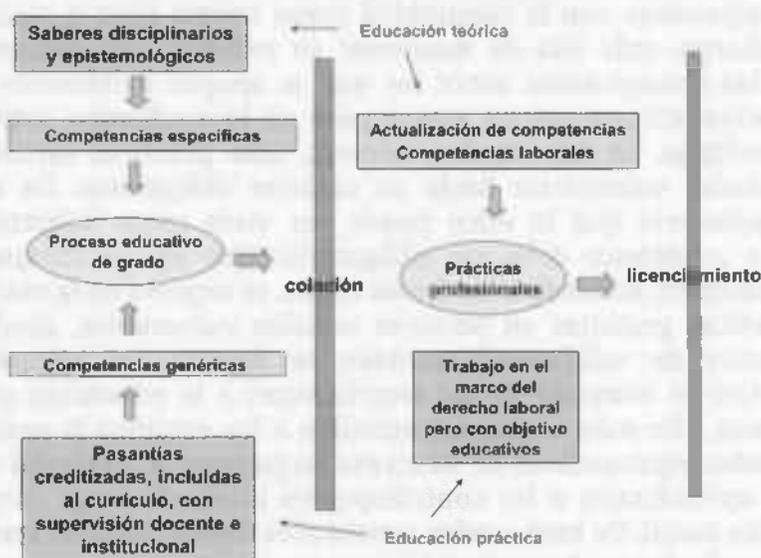
de un sistema mediante el que los estudiantes devolvieran a la sociedad, a través de la transferencia de sus aprendizajes en contextos prácticos, parte de las competencias que habían adquirido gracias a la gratuidad y al financiamiento público. Su basamento descansa en aspectos éticos. Así, por ejemplo, en Colombia, uno de los fundamentos del Servicio Social Universitario, obligatorio para los estudiantes de educación media, se encuentra en el derecho a la educación (pública y/o privada), pues la educación ha sido definida tanto como un derecho de la persona como en un servicio público. En Honduras, por su parte, la pasantía busca “contribuir a mejorar las condiciones de vida de la población”. En Venezuela, “el servicio social tiene por objeto fomentar la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana”. Sin embargo, más allá de mantener su relación con competencias éticas, las concepciones sobre las que se apoyan lentamente varían hacia orientaciones con un mayor peso en lo académico, articuladas al aprendizaje. En este camino, además, tales prácticas varían desde modalidades voluntarias hacia su carácter obligatorio. En algunos casos parecería que lo ético puede ser visto como voluntario, en tanto lo académico debe ser obligatorio. Uno de los componentes determinantes, asociado a los temas éticos, se expresa en la realización de prácticas gratuitas en sectores sociales vulnerables, desde cuya concepción de solidaridad también se forman las competencias éticas. Con el aumento de las restricciones a la educación gratuita, se impuso, aún más, a quienes accedían a los estudios la realización actividades legitimadoras de su acceso no pagante, a través del retorno de sus aprendizajes a los contribuyentes mediante estas formas de extensión social. De hecho, tales actividades funjen como un trabajo no remunerado desde el receptor del servicio, y como un componente del proceso de aprendizaje desde la instancia académica.

Este concepto de la educación práctica permea a todos los niveles y en cada uno de los ciclos tiene una expresión particular. En el ciclo de grado, se focaliza en la extensión universitaria a través de las pasantías supervisadas, creditizadas e incorporadas en el currículo obligatorio, y articuladas mediante convenios entre la universidad y las organizaciones de la sociedad. En estos casos, el carácter de la actividad es académico y no laboral, y es requisito para la colación. En los ciclos superiores, como es el caso también de medicina, el licenciamiento profesional está separado de la colación de grado y la educación práctica se asocia a prácticas profesionales, también supervisadas, y a postgrados pagantes con trabajo profesional. Tal es el modelo dominante en Estados Unidos, que ya existe en la región en salud. Comienza a incorporarse lentamente en los sistemas de educación superior en la región, donde

el licenciamiento se realiza en los colegios profesionales o ante los gobiernos con variados requisitos (exámenes como los médicos en Chile, los abogados en Brasil, o los contadores en México; declaración de fe como los abogados en Uruguay y Argentina; residencias y prácticas médicas en toda la región, cursos de ética en medicina en Perú, etc.). Finalmente, en la dinámica posterior al licenciamiento, la práctica profesional es componente de la recertificación de competencias, como se observa en varios países y campos profesionales en la región.

Esquema N° 9

Articulación curricular de los aprendizajes



La extensión como dinámica pedagógica orientada a formar competencias genéricas es el escenario donde se retroalimentan los componentes académicos y políticos, al igual que los curriculares y los éticos, donde, según la incidencia de cada uno de ellos, se determinarán diferentes orientaciones. Una de ellas se refiere al carácter compulsorio, donde las pasantías son obligatorias y están articuladas en el marco de leyes nacionales, que se instrumentan a través de convenios entre las universidades y las instituciones de la sociedad. En algunos casos hay un mínimo obligatorio, pero que puede tener adicionalmente una cantidad voluntaria de actividades prácticas, como la Ley 11.788 de Brasil, que desarrolla estas dos opciones al disponer en su artículo 2° que "o estágio poderá ser obrigatório ou nãoobrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso,

*cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória*⁷.

La forma compulsoria de estas prácticas hasta ahora se ha impuesto en los últimos tiempos en Argentina, Brasil, Colombia (en el pregrado), Ecuador, El Salvador, Honduras, México y Venezuela, y parece constituirse en la tendencia dominante hacia la que se mueven los marcos normativos y las estructuras curriculares. Ellas también se expresan en cambios en la relación universidad-sociedad, en tanto parecen expresar componentes de un nuevo contrato social de las instituciones de educación superior con el entorno social y productivo con sus respectivas sociedades. También muestran que la proyección social no se reduce a los estudiantes, sino que remite a un rol más amplio de las instituciones universitarias en su inserción social. En este sentido, el voluntariado o las pasantías no deben ser vistos exclusivamente como una dinámica curricular reducida a los aspectos académicos, tanto de docentes como de estudiantes, sino también como una acción de responsabilidad social de las instituciones mediante todos sus estamentos: de los estudiantes, docentes y egresados, así como a través de acciones directas e indirectas de la institución.

La importancia curricular de la extensión y la educación práctica se verifica también en su inclusión como indicadores de calidad en los procesos de evaluación y acreditación.⁷ En las guías de aseguramiento de la calidad en casi todos los países, en relación con el factor estudiantil o el factor social, se tiende a incluir la práctica, el voluntariado, la extensión, la proyección social o las pasantías dentro de las variables determinantes de la calidad de las instituciones.⁸ Las guías de aseguramiento de la calidad en casi todos los países, en relación con el factor estudiantil o —cuando existe— con el factor de extensión, incluyen estas actividades estudiantiles dentro de las variables de medición del nivel de calidad

7 También la inclusión de estos factores ha sido resultado de demandas de las universidades sobre los sistemas de aseguramiento de la calidad. En El Salvador, por ejemplo, las universidades privadas han solicitado al Consejo de Acreditación que incorpore indicadores de proyección social en la evaluación de las instituciones, en parte asociado a un paradigma de la evaluación focalizado en la empleabilidad y las competencias profesionales, frente a los tradicionales paradigmas de calidad focalizados en la formación docente y la investigación académica.

8 Por ejemplo, en los Lineamientos para la Acreditación del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, en la Característica 28, que corresponde a la extensión o proyección social de la universidad, se establece la pregunta de si el programa ha definido mecanismos para enfrentar académicamente problemas del entorno, promueve el vínculo con los distintos sectores de la sociedad e incorpora en el plan de estudios el resultado de estas experiencias. El cna desarrolló los aspectos que se deben evaluar en esta categoría, que incluyen las políticas de estímulos a las actividades de extensión o proyección social; las respuestas académicas del programa a problemas de la comunidad nacional, regional o local; las estrategias y actividades de extensión o proyección social de los participantes del programa hacia la comunidad; los cambios realizados en el entorno, a partir de propuestas resultantes del trabajo académico del programa y, finalmente, los cambios en el plan de estudios, resultantes de experiencias relativas al análisis y propuestas de solución a los problemas del entorno.

de las instituciones.⁹ Tales concepciones han contribuido a incentivar su inclusión curricular o la organización institucional para promover la realización de acciones orientadas a esos propósitos. Condicionan en ello las instituciones privadas, que lo promueven en tanto están más focalizadas en promover las competencias de empleabilidad de los egresados, junto a las instituciones públicas más orientadas a visualizarlas como componentes de la ética y la solidaridad, en tanto contraprestación de la gratuidad y de su rol como servicio público.

La introducción en estos criterios de calidad en el currículo de las universidades, la búsqueda de mecanismos eficaces y visibles de devolver a la sociedad la gratuidad del acceso selectivo a las universidades, así como los cambios en los criterios pedagógicos que revaloran la praxis en el proceso de enseñanza-aprendizaje, han incentivado la expansión de diversas modalidades de proyección social de las universidades y un cambio en los tradicionales modelos históricos de extensión cultural, paternalistas, de elites o ideológicos (Rama, 2008). Ello contribuye al cambio en la relación universidad-sociedad: en las tradicionales orientaciones de las oficinas de Bienestar Estudiantil, donde del viejo modelo exclusivo de apoyo al estudiante evoluciona hacia una nueva lógica de organización de las actividades con la propia participación estudiantil, los cuales pasan desde sujetos pasivos de las prestaciones sociales universitarias, hacia concebirse como sujetos activos en la propia producción de los servicios sociales universitarios para sectores excluidos en términos sociales o cognitivos. Hay un cambio de los servicios estudiantiles que se desarrollan ahora asociados a las pasantías dentro de las instituciones que promueven servicios, como los consultorios jurídicos u odontológicos, etc., en tanto confluencia de la proyección social de las instituciones, de la acción social de los estudiantes, de nuevos paradigmas cognitivos y de las demandas de solidaridad social. En esta dinámica se constata, sin embargo, aún una reducida acción de las organizaciones estudiantiles y un rol dominante de los ámbitos institucionales dedicados a esa gestión de la proyección social de la institución y de los estudiantes, expresado en la creación de vicerrectorados de asuntos estudiantiles en muchas universidades de la región; o vicerrectorados de extensión, los cuales muestran la creciente gestión institucional de estas actividades de extensión con participación estudiantil, en tanto proceso académico.

⁹ En el caso del Perú, el "Modelo de Calidad para la acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias en la modalidad de educación a distancia" del Consejo de Evaluación y Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (Coneau), en 85 estándares, destina siete a la medición de los procesos de proyección y extensión social.

Las tendencias generales de las pasantías estudiantiles en América Latina y el Caribe

Toda la región está inserta en este proceso de cambio curricular. Uno de sus componentes es la inclusión de las pasantías estudiantiles. Marca tanto una nueva forma de inserción de la universidad en su entorno, como un cambio en la lógica de la extensión. Este proceso en la región tiene una amplia diversidad de estructuraciones organizativas, en un contexto creciente de casos obligatorios donde el rol de las pasantías orientado a lo educativo, se articula a través de la extensión universitaria. El análisis de los casos obligatorios y de los marcos conceptuales muestra que se está instrumentalizando una nueva visión sobre la acción social y la extensión universitaria, que está asociada a la educación práctica, así como a la construcción de competencias genéricas. Hay una significativa tendencia hacia su regulación, en función de su instauración como requisito obligatorio para la graduación, al establecimiento de sus límites laborales en términos de trabajo (extensión de la jornada y tiempo de realización), a las formas de organización (convenios, presencia docente, sistemas de evaluación, etc.) al momento de su realización (al final de la carrera, en los últimos dos años, etc.). De hecho, este proceso de incorporación de pasantías es una de las reformas curriculares más importantes de los últimos años llevadas a cabo en los sistemas de educación superior en la región. En la mayor parte de los casos, las regulaciones son muy recientes.

El eje dominante de este esquema contribuye a un cambio del modelo pedagógico y a facilitar un nuevo contrato social entre las universidades y la sociedad. Se expresa en las pasantías estudiantiles en el marco de convenios regulados entre la universidad y las instituciones, en tanto dinámicas pedagógicas creditizadas, supervisadas y evaluadas. Tal desarrollo de las prácticas educativas, con sus propias especificidades, se desarrolla en el grado y también como requisito para el licenciamiento en algunas carreras, así como componentes en la recertificación, mostrando su asociación con la educación permanente. Es parte de la dinámica de la extensión universitaria en el grado, asume en los otros niveles otras estructuraciones organizativas. La extensión formalizada y articulada a la dinámica educativa de la institución implica una planificación de su desempeño y su articulación a específicas estrategias de proyección social, lo cual ha requerido una mayor profesionalización de la gestión, la administración y la evaluación.

Dominantemente, las pasantías tienen un sesgo individual, en términos de su realización, compromisos de trabajo, evaluación y los créditos académicos que se otorgan. Ello es reafirmado por sus características,

como contratos de trabajos académicos específicos, con lo que no permite una acción multidisciplinaria enfocada a problemas. La proyección social, en tanto se expresa en un trabajo práctico, muestra una excesiva diferenciación en la región, en términos de su terminología, de los conceptos, de los marcos normativos, lo cual restringe la movilidad estudiantil y la construcción de redes de movilidad con pasantías internacionales. Igualmente, se manifiesta una diferenciación entre los sistemas gratuitos y los pagantes, en donde, en general, se establece un salario mínimo, que tiene más componentes laborales que educativos. Estos casos han derivado en el establecimiento de limitaciones a las actividades de pasantías, prácticas profesionales y voluntariado de los estudiantes, dado la existencia de casos que pudieran considerarse excesos, o inclusive competencia con los egresados u otros trabajadores.

En general, el modelo se reduce al pregrado, pero se constatan sus expresiones diferenciadas como prácticas profesionales previas al licenciamiento o en el postgrado en algunas profesiones y países, sobre todo, en aquellos con fuerte incidencia de los colegios profesionales en la regulación o donde se han firmado tratados de libre comercio y los acuerdos de mutuo reconocimiento. En la región, en general, las pasantías no están asociadas a los trabajos de grado o tesis, al marco de proyectos de investigación o a la realización de tesis doctorales, sino que se constituyen como una actividad práctica específica y diferenciada.

7. La Educación a Distancia y la virtualización

La economía digital

En las últimas décadas se ha comenzado a desarrollar a escala global un nuevo modelo económico asociado a la irrupción y generalización de nuevas tecnologías de producción (Pérez, 1983, 2004; Toffler, 1990). El cambio del paradigma técnico-económico desde los 80 y los 90 del siglo pasado, expresado en la microelectrónica y la programación informática, creó nuevas formas de producción y nuevas configuraciones sociales, entre las cuales también se produce la gestación de una nueva educación (Rama, 2009). El impacto de los cambios en las herramientas de producción se ha ido generalizando a todos los ámbitos, conformando muy rápidamente nuevas configuraciones sociales que se expanden en términos económicos y organizaciones a través de la digitalización y la introducción permanente de innovaciones que derivan de conocimientos aplicables a la producción. Esta revolución tecnológica permite la sustitución de procesos de trabajo por otros de alta densidad, con sustitución de un tipo de empleo de baja capacitación por procesos automáticos de alta densidad de capital y de complejidad técnica y social, expandidos gracias a trabajadores simbólicos que requieren, a su vez, alta formación de capital humano (Brezensky, 1984; Cepal: 2007). Las bases del nuevo sustrato tecnológico descansan en la microelectrónica barata y la informática, que se comienzan a expandir y se incorporan en toda la estructura socio-productiva a través de una multiplicidad de formas. De las cadenas de producción de Ford a los talleres robotizados, de las formas de producción continuas a la producción a medida flexible, de la producción para stock a la producción just in time, de la comercialización física al e-business digital en red y global (Coriat: 1976; Negroponte: 1995; Castells: 2001; Toffler: 2006). Es un proceso estrechamente interrelacionado con la expansión y renovación de nuevos saberes dados por los modelos shumpetereanos de acumulación de capitales que se conecta con los cambios de paradigmas kuhnianos.

Tales motores de la acumulación de capitales renuevan toda la base productiva de las naciones y se generalizan hacia todos los sectores, transformando radicalmente las formas en las que anteriormente, entre otros, se producía, consumía, vivía, transportaba, comercializaba. Sin duda, también cambian las formas por las que se educaban las personas y se transmitían los saberes a través de específicas formas y estructuras educativas. Bajo este enfoque, se asocian históricamente las reestructuraciones sociales a sucesivas oleadas tecnológicas, las cuales no sólo cambian las formas de producción, sino que también transforman las organizaciones sociales y las modalidades por las que las personas se relacionan e interactúan. La dinámica económica en esta dirección, asociada a los procesos de digitalización de las tradicionales estructuras productivas, y la creación de nuevos productos y servicios relacionados con la microelectrónica y la programación informática, marcan una demanda de profesionales informáticos y una recomposición orgánica de las competencias necesarias en los mercados laborales, que imponen el amplio conocimiento por parte de todos los profesionales de las competencias asociadas a la generalización de esas formas tecnológicas.

La virtualización de los aprendizajes

El mundo del trabajo se articula hacia ambientes digitales y hacia la informática como herramienta del trabajo en el marco de sociedades abiertas al mundo, en red y competitivas con base en la incorporación de conocimientos. En el ámbito profesional es más significativo, al producirse una transformación de las tareas y trabajos de los profesionales, las cuales están hoy mediadas por herramientas informáticas. Los especialistas universitarios, en tanto el eje de su trabajo es diagnosticar y responder (diseñar, enseñar, prescribir, intervenir, etc.), en casi todos los campos disciplinarios y de trabajo realizan ambas actividades mediados crecientemente por tecnologías informáticas, lo que ha derivado también en la incorporación del uso de tecnologías de información y comunicación (tic), como programas informáticos e Internet en la educación, como mecanismo para adquirir esas competencias. Buscar y acceder a información pertinente, trabajar con periféricos informáticos más complejos e instalar y configurar aplicaciones informáticas básicas y especializadas, se constituyen en requerimientos básicos del mundo del trabajo para todos, y más concretamente para los profesionales especializados, que imponen una formación educativa orientada a facilitar la adquisición de esas competencias. La incorporación plena de las TIC es de una dimensión tal que inclusive ella misma es vista como un cambio del paradigma educativo. En Europa, el Libro Blanco de la Universidad Digital 2010 visualiza como un cambio de paradigma la

incorporación de estas tecnologías sobre la dinámica educativa por sus dimensiones diferenciadas, entre las cuales destaca la superación del calendario académico por uno todo el año, la superación del aprendizaje terminal por un aprendizaje continuo, la superación del libro como medio principal de información frente a Internet; la superación de la entrega en clase por una que se realiza en todos lados; o la superación de los ladrillos por bytes como infraestructura educativa y espacio de comunicación (Laviña, 2008).

La microelectrónica y la programación informática, al crear nuevas formas interactivas virtuales, con alta convergencia de productos y de carácter global como la educación a distancia, están cambiando rápidamente el "paradigma educativo", con la misma intensidad que están impulsando cambios en la dinámica de la producción (Mocchi, 2004). Desde la palabra hacia las imágenes, desde lo presencial a lo virtual, desde lo colectivo hacia lo individual, desde el texto al hipertexto, desde lo escrito a lo multicomunicacional, desde lo estático a lo móvil, permiten desarrollar nuevas pedagogías y estrategias, que a su vez son parte del nuevo paradigma que promueve la construcción de una práctica digital, a través del apoyo de la web, de multiplicidad de aplicaciones y recursos digitales de aprendizaje bajo modelos semipresenciales o totalmente virtuales. Estas transformaciones facilitan el aumento y una diversidad de materiales instruccionales y de objetos de aprendizajes, y un cambio en las tradicionales industrias culturales que se digitalizan, permitiendo una mayor interacción a la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como la presión hacia un cambio del rol de los docentes, como facilitadores de los autoaprendizajes en el marco de plataformas virtuales y aplicaciones digitales cada vez más complejas. El adiestramiento en el manejo de las nuevas tecnologías no es sólo un requerimiento laboral, sino que son competencias crecientemente necesarias de la vida en sociedad en aluvional proceso de digitalización. En este camino, además, las pedagogías informáticas organizadas alrededor de la educación virtual se constituyen como ámbitos relevantes para la actualización de nuevos conocimientos, habilidades derivados de la expansión y obsolescencia de los saberes como base de la educación permanente.

El cambio tecnológico es parte de la conformación del modelo emergente de la enseñanza, basado en este caso a partir de la incorporación de tecnologías que promueve la virtualización de la educación y que se expresa en caracteres híbridos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de óptimos parietanos e instruccionales para adquirir las distintas competencias. Históricamente, la educación ha aumentado el

los mercados laborales, como por las propias características del trabajo profesional. En general, casi todos los profesionales requieren hacer uso adecuado de los aportes procedentes de la informática y los sistemas computarizados en la generación de información que permita hacer diagnóstico, base de su trabajo. Ello remite al manejo de competencias informacionales, las cuales están asociadas al modelo de acumulación y del trabajo profesional, ya que no existe ejercicio especializado en las sociedades contemporáneas que no utilice herramientas informáticas en su ejercicio laboral, en tanto éste es de tipo diagnóstico-respuesta, y el análisis implica tener datos para poder formular análisis más acertados. Un componente importante de la calidad profesional está dado por el manejo de información. Al desagregar las competencias requeridas en el ejercicio del trabajo de los profesionales, podemos identificar a las competencias asociadas a los temas de la dinámica informática y digital dentro de las once competencias "i", las cuales, entre otras, refieren a los conocimientos, habilidades y destrezas para la obtención de competencias informáticas (en tanto permiten el manejo de las nuevas tecnologías y de las aplicaciones básicas de su gestión, así como de la habilidad para interactuar con nuevas aplicaciones); innovativas (que implican la capacidad de crear, desarrollar y mantener oportunidades profesionales y nichos de trabajo, que se asocian a la incorporación de componentes digitales y a mantenerse actualizado en los avances tecnológicos y su potencial impacto en el mejoramiento del trabajo profesional); interactivas (que refieren a las relacionadas con la práctica, el entorno y la comunicación, y que crecientemente se realizan en ambientes virtuales, como el teletrabajo y la comunicación crecientemente a partir de equipamientos digitales convergentes); internacionales (relacionadas con el contexto internacional y el enfoque comparativo, y que también crecientemente se realizan a través de Internet); informacionales (asociadas a la búsqueda, procesamiento, análisis y evaluación de la información, que crecientemente se accede mediante los entornos virtuales de aprendizaje, y de accesos a través de redes digitales, y que refiere fundamentalmente al manejo tanto de conceptos del entorno digital como del manejo de aplicaciones básicas). Sin embargo, más allá de manejos generales informáticos, en términos de competencias transversales, todas las profesiones y campos disciplinarios requieren competencias especializadas informacionales para la gestión laboral, lo que implica articular los niveles básicos de esas competencias con desarrollos más profundos en todas las carreras. La problemática del software propietario en la dinámica educativa de formación de competencias informacionales es un tema de complejo, ya que en la mayor parte de las situaciones no existe software no propietario en los niveles de la especialización.

La educación a distancia: ¿expresión del nuevo modelo tecnoeconómico o expresión del nuevo paradigma educativo?

La expansión de la educación virtual está asociada al incremento de la conectividad y a la caída relativa de todos los costos interrelacionados. En este sentido, la educación a distancia es una expresión clara del modelo técnico-económico que se basa en la utilización intensiva de la microelectrónica y del software de programación.

Al desarrollarse sobre la base de insumos tecnológicos con tendencia a la caída de los precios, la educación virtual tiende a tener permanentemente mejores niveles de productividad y, en consecuencia, mejores niveles de eficiencia pedagógicos. La caída de los costos, por las leyes de Moore,¹¹ de Metcalfe y el modelo de Daniel¹² (Daniel, 1999), estará articulada a la forma específica que en cada país asuma la dinámica económica de digitalización, en tanto favorezca el aumento de la intensidad del uso de estos insumos tecnológicos. En el campo educativo, las leyes y dinámicas económicas referidas, están permitiendo el nacimiento de esta educación en red virtual asociada a la digitalización, y la creación de industrias educativas como Internet, a las plataformas de enseñanza y los software de autoaprendizaje. Es una modalidad que introduce cambios en la centralidad en el aula, en el rol de los docentes, en las modalidades de acceso, en el rol educativo de la industria cultural y en la posibilidad de multimodalidades y diversidad de grados de híbridos y de integración entre la educación presencial y la virtual, en función de óptimos paretianos de costos y de calidad pedagógica. Sin duda, la estructura flexible de costos, su ámbito

11 Moore previó, y se cumplió, que cada 18 meses se duplicaría la capacidad de procesamiento de los ordenadores (chips), mientras que, a la vez, los costos se mantendrían constantes como resultado de la miniaturización de los circuitos y de la capacidad de incorporar más circuitos en un único chip. Ello ha derivado en la caída continua de los costos de los equipamientos, abaratando la incorporación de estos insumos y aumentando el nivel de digitalización de todos los entornos productivos sometidos a la competencia y a lógicas mercantiles. La ley de Metcalfe se refiere a las externalidades positivas de las redes de información asociadas a la cantidad de usuarios, donde el valor de una red aumenta en proporción al cuadrado del número de nodos (usuarios) de esa red. $V: n(n-1)$ V: valor de Internet y N: número de nodos de la red. Finalmente, lo que nos dice la ley de Metcalfe es que el valor está relacionado con la cantidad y facilidad de acceso y de uso, por lo que el costo *per cápita* de los usuarios tiende a caer a medida que aumenta la red. La utilidad está dada por la escala de uso que crece por las externalidades positivas, lo cual agrega mayor valor y facilita la propia expansión de los procesos digitales al caer los costos bajo un esquema de consumo (menor costo-mayor consumo). La caída de los costos bajo la Ley de Moore deriva en un aumento del consumo a través del acceso en red, lo cual, dada su retroalimentación con la ley de Metcalfe, abarata aún más el valor de las redes y facilita su mayor expansión por el incremento de los usuarios. Tal proceso impulsa el aumento de la oferta y demanda de intangibles en forma digital como expresión de las nuevas formas de producción y de consumo en el capitalismo actual.

12 Este modelo concibe a la educación como un proceso productivo que se basa en un triángulo de equilibrio entre calidad, costos y cobertura, donde la calidad es una función directa de los costos e inversa de la cobertura. En función de cada tecnología educativa hay una determinada correlación de cobertura, calidad y costos. Si bien se concentra en una comparación entre los modelos presencial y virtual, el modelo permite inferir una diversidad de modelos de blended learning en función de sus eficacias instruccionales diferenciadas.

global, la convergencia digital de imagen, sonido y texto y la velocidad de transformación por la programación se constituyen en elementos que introducen un nuevo esquema de producción educativa con menos carga docente, nuevas escalas globales y cambio de la ecuación de costos, cobertura y calidad, lo cual facilita ofertas más segmentadas de educación continua e intercambiabilidad de contenidos, construyendo amplias redes institucionales y mejor calidad (García Areito, 2009).

Algunas mediciones, para el caso de Brasil, muestran que más allá de las diferencias de los estudiantes, los resultados de aprendizaje de estas modalidades respecto a la presencial no presentan diferencias significativas (Lupion, 2009). La mayor diferencia, sin duda, se focaliza en los costos por alumno (Rama, 2009). Tampoco parecen existir cambios por cobertura, dados los criterios normativos de regulación de educación a distancia en la región, que tienden a establecer un mínimo de docentes por alumnos (Mena et al., 2008).

Más allá de estas diferenciaciones de costos-calidad-cobertura, dadas las complejas características que incorpora la educación a distancia, diversos especialistas la han colocado en el centro de un nuevo paradigma educativo, basado en los ejes constructivistas y conectivistas, en general, asociado a los procesos de autoeducación. Sin lugar a dudas, la educación a distancia, por sus potencialidades y su eficacia pedagógica, se ajusta ampliamente a algunas de las nuevas demandas y características de los requerimientos de los procesos educativos, lo cual ha incidido en esa optimista visión. Más aún, los entusiastas de la educación a distancia han visualizado casi la superación de los ejes tradicionales de la educación presencial, a la que han tildado de tradicional y con tendencia a su desaparición. Un reciente informe del PNUD sobre la incorporación de las tic y su impacto educativo en Ecuador expresaba que “no es difícil identificar proyectos y actividades que pueden caer en un optimismo pedagógico exagerado al pensar que la sola introducción de estas tecnologías produce automáticamente el milagro de transformar la calidad del proceso educativo” (PNUD, 2001).

Sin embargo, el enfoque anterior, que en algún momento pudo tener alguna sustentación, se verifica aún más parcial y sesgado desde un ángulo curricular basado en competencias profesionales, en tanto la educación virtual no forma en igualdad de calidad para la construcción de todas las competencias que se requieran. También la educación a distancia puede significar, incluso donde la formación por competencias tiene mayor eficacia instruccional, modelos homogéneos de baja calidad extremadamente flexibles centrados en la enseñanza, sin prácticas, sin movilidad, de carácter meramente local, sin sistemas

de mejoramiento de la calidad, pertinencia o reflexividad intelectual. El mero paradigma constructivista que algunos refieren, visto en forma exclusiva, es altamente limitante. Para Bunge (2007), por ejemplo, "el constructivismo pedagógico no sólo es falso. También es perjudicial a causa de que (...) elimina la crítica y el debate y hace prescindibles a los docentes". Más allá de los aspectos instrumentales, cabe reflexionar también en las posibles fallas del modelo constructivista. Si la educación a distancia en su expresión virtual no se basa en dinámicas pedagógicas apoyadas en otros cuerpos conceptuales como el interaccionismo (de la realidad, del sujeto, del lenguaje y de la sociedad); el pragmatismo (Dewy); la complejidad (Morin); la interdisciplinariedad (Gibbons); la globalidad (Toffler, Mc Luhan, Wallerstein, Yip) y lo tecnológico (Pérez, Friedman, Castells, Coriat, Rifkin, Tapscott), que son algunos de los autores que han planteado las bases conceptuales de los paradigmas teóricos emergentes, carecerá de sustentación empírica para conformarse como una eficiente expresión del modelo educativo. El debate debe focalizarse en la doble discusión: por un lado, en la sustentación teórica del paradigma, que es necesariamente diverso, y, en segunda instancia, en las características de un modelo educativo que exprese, integre y articule un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los cuerpos conceptuales emergentes pero que reflejen en lo pedagógico las diferenciaciones y diversidades.

La propia educación presencial tradicional sufre transformaciones y cambios instrumentales con la aparición de las TIC y las nuevas industrias culturales, a partir de la apertura de modalidades educativas que se aprovechan de dichas tecnologías, en un camino hacia su reconstrucción, que comienza a superar sus prácticas tradicionales. De hecho, la educación presencial ya no es completa desde la aparición del libro como industria de apoyo, y que inclusive diera lugar al nacimiento del Seminario de Humbolt, en donde el proceso instruccional no giraba en torno al maestro sino al libro. Con la problemática de cambios tecnológicos en la gestión de la información y la comunicación en frenética velocidad y sin posibilidad de conocer los escenarios futuros en lo tecnológico, deben visualizarse los enormes desafíos de la educación para mejorar su eficiencia y eficacia con el uso de las potencialidades tecnológicas.

Las tecnologías digitales pueden permitir cambiar la enseñanza al facilitar la convergencia de medios, permitir el autoaprendizaje a partir de multiplicidad de respuestas dadas por la programación informática o hasta la inteligencia artificial, plantear un nuevo rol de los docentes y sentar las bases del nacimiento de una educación global desnacionalizada

y despresencializada, todo lo cual está en alta correspondencia con las necesidades de la economía global del conocimiento. Pero esta lógica tecnológica y económica no necesariamente implica una nueva dimensión educativa y un nuevo enfoque cognitivo, sino que requiere otros ejes educativos complementarios, como el enfoque por competencias y el eje de la calidad desde el mercado, la articulación de diversas dimensiones como la educación especializada, la práctica y la educación continua, en tanto conjunto de enseñanzas que permite consolidar un nuevo modelo educativo articulado a la incorporación de las tic en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación a distancia, en su expresión virtual, tiene un amplio conjunto de limitaciones que requieren una profunda reflexión crítica y nuevas tecnologías y pedagogías para su superación. La investigación pedagógica, la innovación tecnológica y la política pública deberán focalizarse en analizar la relación entre calidad de la educación a distancia bajo un enfoque por competencias. Entre las dificultades de la educación virtual, en el nuevo paradigma de formación profesional, podemos referir:

- a) la dificultad de construir pertinencias de formación de competencias profesionales en contextos globales;
- b) la mayor dificultad de medir el trabajo real de los estudiantes;
- c) la dificultad de realización y coordinación de las tareas y actividades prácticas;
- d) la carencia de sistemas tecnológicos que permitan construir una realidad virtual que se puede asemejar a la realidad;
- e) el bajo nivel de interacción en el proceso de enseñanza y la reducida reflexividad de los procesos de enseñanza en contextos de la soledad de los aprendizajes;
- f) las dificultades de evaluar bajo los parámetros tradicionales y que se asocian a las distancias entre los sujetos educativos. Una de las dificultades se asocia a los problemas de la evaluación.

En tanto no existe un modelo educativo a distancia único, sino una enorme multiplicidad, se tornan muy complejos los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad bajo los paradigmas evaluativos tradicionales, que miden insumos y procesos mas no resultados.¹³ En

13 Los informes externos de los procesos de evaluación de programas e instituciones a distancia son un buen ejemplo de la enorme diversidad de modelos educativos de calidad. En algunas evaluaciones, se recomienda aumentar la presencialidad; en otras, la virtualización; en unas más, el peso de bibliotecas; en otras, el libro en casa y, en otras, los materiales en línea. En algunas evaluaciones se impone un porcentaje de exámenes presenciales, mientras que en otras la calidad está dada por el mayor nivel de virtualización. La diversidad

este sentido, la educación a distancia contribuye al pasaje hacia una evaluación de los aprendizajes, cercana a las demandas sociales frente a esos modelos evaluativos academicistas.

En el marco del enfoque por competencias, como forma de identificar las demandas de formación profesional, como forma de organizar el ingreso y recorrido educativo y como eje de construcción del currículo, se aprecia que la educación virtual se conforma como un eficiente instrumento para la construcción de un amplio conjunto de competencias genéricas que hoy caracterizan la vida social y las prácticas laborales, pero también sus limitaciones en la formación de otras competencias. En este sentido, la educación a distancia, más allá de su capacidad de transmitir competencias disciplinarias específicas, muestra un fuerte potencial para la formación de diversas competencias genéricas como las competencias informativas, informacionales, investigativas e internacionales. Ella se constituye como una modalidad educativa altamente eficiente para la actualización de muchas competencias y para acceder a ofertas para determinados sectores estudiantiles en condiciones más flexibles. Sin embargo, más allá de sus aportes, la educación a distancia, como mucha de las modalidades educativas, permite verificar que tiene cierta incapacidad estructural, en términos de eficiencia máxima, de cubrir la diversidad de demandas de competencias de los profesionales contemporáneos. Un enfoque orientado a identificar las eficiencias de las distintas pedagogías y procesos instruccionales muestra que algunas modalidades son más eficientes que otras para lograr alcanzar determinados objetivos de aprendizaje. La educación práctica, por ejemplo, a través de las pasantías, los laboratorios, las tesis o el aprendizaje con base en problemas, es más eficiente para contribuir a la creación de las competencias genéricas centradas en lo interpersonal y lo interactivo. Es éste, sin embargo, un proceso en cambio continuo, asociado a las propias innovaciones en las tecnologías de información y comunicación (Doderó, 2009). El liderazgo, la solidaridad o la ética se tienden a construir más fuertemente en espacios colectivos de trabajo educativo presencial o inclusive en modelos de discusión como el viejo *trivium*, donde la retórica y la dialéctica eran la base del aprendizaje en tanto pedagogías de la argumentación. Igualmente parecería que las competencias idiomáticas, internacionales e interculturales, se adquieren más fuertemente en la movilidad y en la educación internacional, así como las competencias reflexivas en la realización de las tesis y en sus seminarios de discusión de tipo humboltianos.

es enorme. La ausencia de un modelo educativo a distancia único y un consenso académico lleva a una alta volatilidad derivada de la dificultad de establecer regulaciones y evaluaciones rígidas, no arbitrarias y basadas en criterios de relación lógica establecidos de tipo insumo producto.

En este sentido, la modalidad de educación en red contiene una potencial eficiencia pedagógica mayor para adquirir el manejo de determinadas competencias y para permitir recorridos académicos y acceso a actualización de determinadas competencias. Tal eficiencia específica promueve su articulación con el resto de los sectores educativos y su funcionamiento con base en sistemas de créditos reconocidos, flexibilidad de aprendizajes, currículo por competencias y estándares mínimos de calidad, en el marco de un modelo semipresencial o "blending learning", ya que no es eficiente en la construcción de toda la cartera de competencias a partir de un enfoque unimodal virtual o a distancia. El enfoque por competencias y eficiencias instruccionales reafirma una dinámica educativa multimodal y una articulación entre la educación presencial, a distancia y práctica, para construir carteras de competencias más eficientes y más diversas, con diversidad de intensidad de las tic y de industrias culturales. La integración de pedagogías y modalidades en el marco de un currículo por competencias parece ir imponiendo la búsqueda de una articulación en el proceso de aprendizaje de ambas modalidades en una lógica común dentro de sistemas educativos, que lleva a estructurar dinámicas de la educación a distancia (aunque atendiendo a su especificidad) con iguales estructuraciones educativas, estándares mínimos de calidad similares, valoración del trabajo estudiantil a través de sistemas de créditos que permitan la transferencia y movilidad y una estructuración curricular basada en competencias. Esos parecen ser los desafíos de la educación a distancia para conformarse como una modalidad de calidad, en los actuales contextos de las tecnologías de comunicación a información que no permiten, al menos aún, prestaciones educacionales más complejas.

Modelos de educación a distancia y dinámicas educativas en América Latina

La lógica de los modelos educativos

La educación se desarrolla en base a dinámicas estables que articulan los diversos componentes pedagógicos, curriculares y didácticos, y a partir de los cuales se conforman los modelos educativos. Estos a su vez se basan en paradigmas sobre como la gente aprende y cuales son los objetivos del aprendizaje. En un plano más general los modelos educativos derivan de las condiciones sociopolíticas, los marcos normativos, los tipos de tecnologías y las demandas sociales. Existe una profusa reflexión académica sobre la articulación histórica entre los diversos modelos educativos, los estilos de desarrollo y los modelos de acumulación (Milaret, 2010; Rama, 1985; Pérez, 2000). En este se verifican los niveles de correlación entre los modelos educativos y

sus sociedades en una relación que se define como pertinencia. Sin embargo esta pertinencia se está redefiniendo constantemente en las últimas décadas con las transformaciones asociadas a la expansión y renovación del conocimiento y los cambios en los mercados laborales y educativos. Estas realidades impulsan múltiples innovaciones y reformas curriculares que ponen en permanente discusión la pertinencia de las instituciones y programas

Adicionalmente la incorporación de nuevas orientaciones, tales como el enfoque por competencias, la flexibilidad y el currículo internacional, y sin duda la incorporación de TIC están cambiando las dinámicas educativas. Ellas transforman los tradicionales modelos educativos en general estáticos, hacia lógicas más cambiantes e innovadoras, y la dinámica de la educación a distancia deja de funcionar sobre la base de la repetición de las prácticas educativas del pasado. Los modelos educativos, en tanto expresión educativa y puente entre el mercado y los saberes, sufren una intensa transformación derivada de esa renovación continua del conocimiento y de la innovación permanente en los mercados laborales. Así, la noción misma de los modelos educativos como algo estático entra en tensión con una nueva lógica marcada por la permanente irrupción de desequilibrios entre los mercados laborales y los conocimientos. La Universidad, y por ende, los modelos educativos, viven esa tensión en el mediano plazo por el desequilibrio permanente entre saberes y paradigmas pasados. Es una tensión entre enseñanza actual y certificaciones futuras en contexto de incertidumbre y de renovación continua del conocimiento. Son desequilibrios que se tienden a expandir, de difícil predicción y que contribuyen a aumentar el nivel de complejidad de las universidades. La solución a esos desequilibrios son múltiples: desde las personas, desde las instituciones y desde los mercados laborales. Entre ellas destacan la evaluación, acreditación y reacreditación; el currículo por competencias; las pasantías y prácticas profesionales; la renovación permanente de los programas; la formulación de programas en base a demandas de mercado y nuevos conocimientos; la investigación continua o el licenciamiento y recertificación profesional. Inclusive las universidades corporativas son también una de sus expresiones (Jarvis, 2006).

En esas condiciones irrumpen modelos educativos dinámicos, flexibles y cambiantes. También es posible concebir la relativa desaparición del concepto mismo de modelos ante esas transformaciones permanentes. La construcción de modelos flexibles, dinámicos, indeterminados y cambiantes pasa entonces crecientemente objeto de la política universitaria.

Tal situación es más aguda en la educación a distancia, en tanto ésta tiende a incorporar en forma estructural y continuamente las innovaciones de las industrias culturales y educativas así como basarse en las tecnologías de comunicación e información digitales. Los modelos educativos a distancia son, ya de por sí, más sujetos a una dinámica cambiante de cara a mantener su eficacia instruccional y aprovechar los avances en las técnicas.

Existe una diversidad de tipologías de los modelos de educación a distancia. Peters (1998) ha presentado una primera clasificación dada por siete modelos educativos que García Aretio (2007) reconceptualiza y los incluye en cuatro categorías como modelos institucionales, organizativos, pedagógicos y tecnológicos. También los caracteriza según los tipos de ambiente en función de en quién están centrados (García Aretio, 2009). Nosotros hemos esquematizado cuatro modelos a distancia (semipresencial, semivirtual, virtual y automatizado o empaquetado), en función del nivel de inclusión de las tecnologías y la sustitución del trabajo docente en la intermediación directa en el proceso de enseñanza aprendizaje (Rama, 2012). Bajo este enfoque la diferenciación de los modelos es en función del grado de presencialidad y no presencialidad. García Aretio (2009) localiza los modelos en el *continuum* entre un aprendizaje solitario y uno presencial. Nuestro esquema se asocia la incidencia de las intermediaciones o de los recursos de aprendizaje, en tanto todos ello implican diferentes articulaciones o combinaciones entre el trabajo vivo (docente) y el trabajo muerto o cristalizado (recursos y ambientes de aprendizaje).

Las opciones de política institucional frente a los modelos educativos

En el nuevo contexto de la educación a distancia dado por los cambios tecnológicos y pedagógicos, las instituciones son atravesadas por un debate permanente en sus cuerpos académicos entre tres opciones: 1) mantener un modelo unimodal a distancia; 2) estructurar una dinámica de multimodalidades incorporando sucesivamente nuevos modelos a distancia diferenciados que irrumpen con la diversidad de industrias educativas y TIC; y 3) renovar avanzar permanentemente los modelos mediante la incorporación de nuevas tecnologías y la sustitución de las prácticas tradicionales por nuevas dinámicas educativas actualizadas a las innovaciones. Cada una de estas opciones tiene su propia complejidad, sus propios cuerpos académicos, administrativos y estudiantiles interesados, así como también resistentes a los cambios y cada una de las tres opciones tiene su propia complejidad como analizaremos a continuación.

a) Unimodalidad.

En este caso identificamos a las instituciones que mantienen los modelos educativos que se crearon al inicio de la educación a distancia y que fijaron las condiciones de funcionamiento de la propia institución. Ello refiere actualmente a los tradicionales modelos de educación semipresencial, los modelos semivirtuales, o los modelos virtuales. El sostenimiento de un solo modelo educativo en la educación a distancia por parte de las instituciones académicas implica la restricción a otros tipos de estudiantes e impone un solo tipo de mediaciones educativas. La dinámica de reproducción del funcionamiento de un modelo educativo exclusivo a distancia, puede deteriorar en el largo plazo el posicionamiento de mercado de la institución, en tanto no logra aprovechar las potenciales mejoras que brindan las tecnologías y deja abierta la puerta a la competencia en los nichos que se crean y que no son cubiertos. Esta estrategia se basa en la lógica de la especialización educativa a través de dinámicas repetitivas y constantes de funcionamiento gracias a las cuales se crean curvas de aprendizaje y de mejoramiento de la calidad, que permiten sistematizar los procesos y mejorar en cada ciclo las interacciones educativas. La especialización crea un posicionamiento de mercado y contribuye al abaratamiento de los costos de producción por la vía del aumento de la estandarización y simplificación de los procesos. Dichas dinámicas además permiten llevar adelante procesos de evaluación y contribuyen al posicionamiento de los programas educativos en el contexto crecientemente competitivo de los mercados educativos a distancia. Esta estrategia de especialización se asocia a un posicionamiento en determinados nichos de mercado y en la segmentación de servicios y usuarios como mecanismo para alcanzar ventajas competitivas (Porter, 1993).

b) Reingenierías continuas.

La segunda opción se refiere a la innovación continua y la sustitución permanente del modelo educativo, buscando la conformación de un modelo "aggiornado" a las potencialidades que brindan las TIC, e impone una dinámica continua al interior de la institución, de reingenierías organizacionales, actualización de competencias docentes y administrativas, capacidad de anticipación y de adaptación, lógicas más comerciales por la competencia y renovación de las tecnologías. Se basa en una más estrecha articulación a los mercados innovadores y las TIC. El camino introduce los riesgos de introducir innovaciones coyunturales que no se generalizarán (Rama, 2010).

El Informe Horizon anualmente nos confronta con los desafíos de las posibilidades educativas que brindan las diversas y sucesivas

tecnologías de comunicación e información. La vastedad de cambios que son analizados anualmente en dichos informes, plantea tanto las múltiples oportunidades, como las complejidades de articular los modelos educativos a las continuas innovaciones. Este camino centrado en la innovación y reingenierías continuas, permite formar capacidades institucionales de ajuste y modernización permanente, generando curvas de aprendizaje en "reaprendizaje" e "innovación continua". Inversamente también permite cubrir nichos de demandas educativas muy actualizadas, modernas y con mayores elasticidades de precios. Sin embargo esta dinámica puede confundir a los actuales y potenciales clientes y proveedores, enfrenta la existencia de brechas cognitivas entre las personas de la institución a cargo de los procesos de gestión académica y administrativa, y enfrente a los modelos educativos en una dinámica continua de transformaciones, las cuales a su vez crean múltiples tensiones financieras, administrativas y de mercado. La actualización continua entra en conflicto con el carácter estructural conservador de la educación dado por su tendencia a un funcionamiento basado en prácticas continuas y estables.

c) Multimodalidad.

En este caso se van desarrollando e incorporando diversos modelos educativos y se conforma un esquema de oferta multimodal. Ello plantea la complejidad de la administración con espacios de tensión y de conflicto al interior de la institución entre los actores a cargo de los diversos modelos que pugnan por recursos y espacios de poder. La multimodalidad tiende a complejizar la imagen externa por la diversidad de ofertas, pero a la vez permite aumentar los niveles de cobertura por la vía de la diferenciación y segmentación de productos, mercados, estudiantes y modalidades. Esta diversidad permite focalizar más claramente los niveles de eficacia pedagógica de cada modelo educativo a distancia. Este escenario estratégico institucional contribuye a la conformación de mayores niveles de flexibilidad, impone un núcleo docente más capacitado en la diversidad y capacidad de adecuación continua, impulsa la articulación entre las diversidades y una tendencia hacia una mayor reutilización de los recursos de aprendizaje en las distintas modalidades.

La multimodalidad implica una superposición continua de nuevas dinámicas educativas al interior de las instituciones con nuevas formas de prestación del servicio educativo a distancia con distintas competencias, tipos de estudiantes, requerimientos docentes, tecnologías y pedagogías. Ella impone a la institución una mayor complejidad de gestión y cambios en la formas de gobierno con

mayores escalas generales y segmentación de productos y servicios. Al tiempo, brinda a los estudiantes la libertad de selección, permitiendo la prestación del servicio educativo en nuevos nichos de mercados y usuarios, sin provocar reformas o reingenierías que siempre implican conflictos en su instrumentación y una atención prioritaria a dichos procesos y a las tensiones de los cambios por la sustitución de modelos. La estrategia de conformación de multimodalidades al interior de las instituciones educativas, permite nuevas ofertas sin afectar los mercados existentes y deposita en los estudiantes la decisión respecto a cual es la modalidad en la que se inscribe. No siempre ello depende de los estudiantes, sino que en algunos casos la institución puede decidir por sí habilitar el funcionamiento de las diversas modalidades en el grado o postgrado, en alguna área geográfica o campo disciplinario. En la región podemos encontrar múltiples ejemplos de multimodales, a través de instituciones de educación a distancia que habiéndose gestado como modelos semivirtuales o semipresenciales, han ido incorporando modelos totalmente virtuales (ULADECH, UAP, etc.), o semivirtuales (UAPA, UNED, etc.). En estos casos, se constata un relativo corrimiento de la demanda hacia los modelos semivirtuales y virtuales.

Los modelos educativos y las regulaciones gubernamentales

En condiciones de libertad, los modelos tienden a expresar los perfiles de las instituciones y su posicionamiento de mercado. Ellas tenderían a desarrollar diversidad de modelos educativos estratificados y estructurados en función de las diversas demandas de mercado, o en función de los paradigmas de sus cuerpos académicos y de las políticas de las instituciones. Sin embargo lo dominante actualmente en los mercados educativos más allá de la tradición autonomista en actual decaimiento en la región, no es la libertad académica en la conformación de los modelos educativos, sino su supeditación a las regulaciones administrativas asociada a la habilitación de los cursos a través de estándares mínimos. La regulación, como obligación de hacer o prohibición, tiene múltiples causas históricas, políticas y culturales, pero su basamento más profundo es económico, en tanto algún oferente puede ser deshonesto y no siempre los consumidores pueden estar completamente informados o, incluso, capacitados para manejar la información a la cual acceden. Ante estas y otras "fallas de mercado" son los ejes que han llevado a los economistas y a los gobiernos a plantear la necesidad de la intervención pública en la educación, para cumplir el derecho tanto de primera como de segunda e inclusive de tercera generación.

La regulación se ha posicionado fundamentalmente en el establecimiento de estándares mínimos de calidad, el ofrecimiento

directo de los servicios educativos y los incentivos a la alta calidad. En tanto el nivel mínimo es obligatorio y colectivo y por ende tiene su raíz en la equidad, no siendo estática, sino que al ser variables históricas tienen su evolución, en general, ascendentes. La regulación se focaliza en alcanzar las variables que permitan la formación de las competencias mínimas que debe adquirir cada persona en términos de saber hacer y de continuación en su ciclo escolar: son mínimos curriculares, institucionales, infraestructuras, de aprendizajes efectivos, etc. Tales regulaciones, más allá de su dimensión, tienden a imponer determinados modelos educativos, al fijar las variables mínimas de docentes, infraestructura, currículos, cargas académicas, perfiles de egreso, etc. Estos estándares mínimos de funcionamiento y de oferta se estructuran sobre la base de la protección del interés público y del usuario de los servicios públicos.

En esta lógica gubernamental, que se ha incrementado desde mediados de los 90 en toda la región marcada por la tendencia a la regulación (Rama, 2009) se soportan los distintos modelos educativos a distancia en la región. El marco normativo ha fijado un único criterio mínimo y que por ende ha establecido un modelo único de prestación de los servicios educativos y donde las diversidades sólo existen a partir de esos mínimos de obligatorio cumplimiento. Lo dominante en la región son los modelos educativos a distancia de tipo semipresenciales en tanto se establece la obligatoriedad de momentos presenciales en el proceso de enseñanza (UTPL, 2011). Tal enfoque, ha permitido, con el avance de la digitalización, la aparición de modelos semivirtuales. De hecho hay un corrimiento lento hacia esta última expresión y en algunas normativas como Argentina, estas tienen mayor valorización en los estándares de calidad del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En otros países, como México y Colombia, se constata un enfoque más diverso al haberse habilitado la existencia de multimodalidades, o sea mínimos diferenciados, que son la base de las distintas tipologías institucionales. El REVOE en México o el Registro Calificado en Colombia, establecen las características que deben tener los programas para ser considerado de las distintas modalidades. Estos definen las características del modelo al cual debe adaptarse el programa de la institución.

Los modelos educativos son una relativa derivación de los marcos normativos dependiendo de su nivel de flexibilidad y de la cantidad de variables o requisitos establecidos. En contexto de la regulación ellos expresan los paradigmas conceptuales y las resistencias ideológicas, marcando los criterios para la competencia y el ingreso

de nuevos oferentes, sean institucionales o de personas. Es este sentido, las especificidades de los modelos de educación a distancia en la región se producen en los intersticios de los marcos normativos y de las habilitaciones gubernamentales. Los modelos educativos son finalmente en muchos casos la derivación de los marcos normativos, en tanto estos determinan e imponen las características de la dinámica educativa. Sin embargo es de destacar que los modelos en general expresan a las dinámicas de las instituciones ya existentes, y que por ende se constituyen en la base de la competencia entre las instituciones al limitar las innovaciones y estructurar los diversas ofertas sobre bases iguales y limitando con ello la innovación competitiva. Toda tipología es una convención, y como tal encorseta las flexibilidades o diversidades posibles al imponer las características que debe tener un programa específico para ser autorizado. Ello es particularmente complejo, en muchos casos, donde la normativa fija los requisitos de porcentajes de presencialidad. Al tiempo, también los modelos educativos de las instituciones o las culturas organizacionales, más allá de los marcos normativos locales, están asociados a niveles más amplios dados por las redes y los niveles de adscripción o dependencia de las instituciones. Ello se verifica en los últimos años con la adquisición o la integración de las instituciones de educación a distancia de la región por grupos internacionales que tienen sus propios parámetros y modelos educativos, en tanto modelos de negocios. Entre ellas destacan la Universidad Empresarial Siglo 21 de Argentina que se integro al grupo Withney,¹⁴ la Universidad de Paraná de Brasil (UNOPAR) que fue adquirida por el Grupo Kroton con lo cual este se transformó en líder en el sector de educación a distancia tanto en Brasil como en toda la región, y la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (UNIACC) de Chile y la Universidad Latinoamericana S.C. (ULA) que en México han sido adquiridas por el grupo Apollo Global, centrado en la oferta de educación a distancia,¹⁵ y que propenden a imponer determinados perfiles a sus instituciones, más allá de las determinaciones de la política pública de cada país.

14 El grupo Withney es un grupo educativo sin fines de lucro, con sede Dallas en los Estados Unidos. Se gestiona bajo un modelo de gestión de alianza y de gestión integrada. En América Latina está presente en 6 países.

15 El Grupo Apollo es una de las 500 empresas más grandes de Estados Unidos y, entre otras, es propietario en Estados Unidos de la Universidad de Phoenix, que es una institución con fines de lucro, con 42 sedes y líder en la oferta de programas en línea. http://en.wikipedia.org/wiki/Apollo_Group#cite_note-20#cite_note-20

La tendencia a la multimodalidad

La multimodalidad se está construyendo como una práctica creciente de las instituciones de educación a distancia en tanto comienzan a procurar ofertar bajo todas las modalidades en función de las oportunidades de las TIC y de las diferentes características de los estudiantes. Los marcos normativos comienzan a habilitar diversidades mediante la flexibilización o a través del establecimiento de nuevas tipologías de modelos educativos a distancia, que introduce una compleja convivencia de políticas, culturas y competencia por los recursos. Tal proliferación de unidades académicas diversas es considerada como uno de los componentes de las universidades innovadoras (Clark, 2000)

El funcionamiento bajo dinámicas multimodales muestra un lento y persistente corrimiento de la demanda estudiantil hacia modalidades virtuales, asociado a los aumentos de conectividad, la caída de los costos de acceso y el aumento de la diversidad de las ofertas de programas. Sin embargo, también se aprecia que se mantienen nichos de demandas sociales que se articulan más eficientemente a unas modalidades que a otras. En algunos casos, la flexibilidad de la multimodalidad se articula a la educación presencial y los estudiantes pueden optar a asignaturas a distancia y en sus diversas modalidades de prestación y acceso. El enfoque por competencias en tanto valoriza la identificación de las pedagogías específicas más convenientes para construir las diversas competencias, se constituye en uno de los marcos conceptuales que sustenta las ofertas multimodales al interior de las instituciones. La expansión de la matrícula y los cambios en la composición de los estudiantes con un aumento de su diversidad y de sus particularismos se constituye en uno de los mayores desafíos para los sistemas educativos (OCDE, 2012), lo cual también impulsa la propia multimodalidad de los modelos educativos atendiendo a las diversidades socioculturales de los tipos de estudiantes. Es esta también una expresión de las propias tendencias a la diferenciación y fragmentación de las instituciones que expresan y dan cobertura a las múltiples demandas sociales de acceso y a un desarrollo de dinámicas de la educación a distancia sobre la base de la reutilización de los recursos de aprendizaje en el marco de la apertura de ventanas diferenciadas de ofertas. Las ventanas de comercialización constituyen una de las especificidades de las industrias culturales (Benhamou, 1997; Rama, 2003)

Esta multimodalidad implica a su vez cambios en las formas de la gestión. Un modelo fragmentado de productos y necesariamente centrado de servicios técnicos tiende a expresarse en una dinámica en el cual las distintas unidades académicas (cátedras, departamentos,

escuelas, facultades, centros de investigación, etc), o niveles, modalidades pedagógicas, unidades administrativas y técnicas, se diferencian en sus tareas, al tiempo que practican una dinámica de negociación, colaboración y pelea permanente por pequeñas cuotas de poder pero en el marco de nuevas áreas de apoyo y articulación y donde coexisten múltiples normas de ingreso, ascenso, egreso, etc. Ello sin embargo puede tender a estructurar una dinámica académica altamente burocratizada con una mayor urdimbre normativa en las instituciones o inversamente, la gestión de diversidad de modelos en un contexto de diferenciación de las unidades académicas puede tender a un funcionamiento más libre e independiente y donde las unidades se articulen a diversidad de enfoques, entre los cuales también mayores lógicas de mercado en su financiamiento y su funcionamiento.

Cuadro N°3

Modalidades de educación a distancia en instituciones de América Latina

País	Universidad	Modelo Educativo	Observaciones
México	Tecnológico de Monterrey	Diversidad de modelos	Ha conformado diversidad de instituciones cada una ajustada a un determinado modelo. La segmentación de modelos se ha expresado en diversidad institucional sin tensiones, pero la diversidad es también social, de niveles de calidad y de mercado. Esta abandonando el modelo de segunda generación basado en la televisión educativa.
México	UNAM	Diversidad de modelos	Ha conformado diversidad de modelos (semipresencial y semivirtual al interior de la institución con un ámbito de coordinación pero con altos niveles de autonomía y de libertad dentro de un modelo dominante presencial)

Los nuevos modelos universitarios en América Latina

México	UG	Diversidad de modelos	Conformación de un modelo bimodal autónomo (virtual) en el marco de una institución presencial
Colombia	UNAD	Diversidad de modelos	Las ofertas semipresenciales o semivirtuales se realizan al interior de la institución por selección estudiantil y ellas requieren un autorización (Registro Calificado) específica con sus propias características.
Colombia	UCN	Unimodal virtual	Desde sus inicios se constituyó como institución unimodal 100% virtual
Venezuela	UNA	Diversidad de modelos	Mientras que en el grado el modelo educativo es semipresencial basados en sedes, en algunos estudios de postgrado a nivel de especialización, se han desarrollado modelos virtuales sin actividades presenciales
México	UVEG; UMeI	Modelos virtuales	Las universidades virtuales creadas en la década del 2000 son expresiones unimodales, pero sobre la base de 100% ofertas virtuales
Perú	varias	Multimodalidades	Una amplia variedad de instituciones a distancia ofrecen cursos semivirtuales y virtuales. La oferta virtual es menor pero en crecimiento.
Ecuador	UTPL	Unimodal	Inicio como un modelo semipresencial y se ha ido conformando como semivirtual en el marco de las reglamentaciones públicas
Costa Rica	UNED	Multimodal	A nivel local ofrece modalidades semivirtuales, pero a nivel internacional ofrece cursos unimodales virtuales

La expansión de la educación a distancia en América Latina

El nuevo paradigma derivado de la incorporación de las TIC, que se realiza profundamente en la educación virtual como nueva modalidad educativa, se está generalizando muy rápidamente en América Latina, más allá de las resistencias asociadas claramente a las visiones tradicionales sobre la dinámica educativa. El centro de esta dinámica, más allá de su eficacia pedagógica, parece también focalizado. Por una parte, está cambiando la propia dinámica de las economías con el creciente proceso de incorporación de tecnologías de información y comunicación digitales. La CEPAL (2006) sostiene que en América Latina y el Caribe está emergiendo una economía donde proliferan productos digitales y redes digitales concentradas en torno a Internet, en el marco de un nuevo escenario, donde los modos de protección de los derechos de autor y conexos construidos para el mundo del papel comienzan a desmoronarse.

Brasil, donde se desarrollan más fuertemente estas modalidades, se verifica como ellas generan múltiples resistencias, al referir que "o aparecimento de um novo paradigma provoca rejeições, desconfianças, incômodos, desinstala rotinas de sistemas consolidados porque questiona "verdades" e desmonta conceitos, ameaçando estruturas administrativas conservadoras e impondo mudanças que são muitas vezes vistas com reserva e temor" (ENAP, 2006). Sin embargo, como en otros países, las resistencias políticas o normativas son cada vez menores (Mena et al., 2007; Miklos, 2008; Lupion et al., 2009) y se constata los altos niveles de expansión de esta modalidad en los últimos años. La educación a distancia es parte de ese proceso y ha crecido desde 1,3 % de la matrícula en 2000 a 5 % en 2006, con un creciente predominio de modalidades virtuales (IESALC, 2006). Para 2010, la educación a distancia debe ser del entorno de 7,5 % de la matrícula total, con 1,5 millones de estudiantes insertos en esta modalidad educativa. Tal realidad es altamente diferenciada en los distintos países, pero muestra ya la consolidación de algunas instituciones a distancia, tanto públicas como privadas, de muy alto nivel de tamaño y con porcentajes de concentración muy superiores a las medias nacionales, sobre la base de modelos educativos altamente diferenciados y articulados en los distintos marcos normativos y sobre las lógicas de los sistemas locales. En este escenario, el sector privado es claramente dominante, salvo en el caso de Brasil y Costa Rica. La educación a distancia es en este momento el motor más importante del aumento de la cobertura educativa en la región. Tales procesos educativos, en la mayor parte de los países, están sujetos a estándares mínimos y sistemas de evaluación

y acreditación. Si bien se mantiene una diferencia del tipo de estudiantes, se visualiza, a medida que aumenta, una mayor similitud en edades y géneros a las estructuras de los estudiantes presenciales. En la región, uno de los motores de la expansión educativa ha sido la generalización de la plataforma Moodle de fuente abierta, niveles de flexibilidad muy superiores y costos y precios más reducidos.

El enfoque sin embargo competencias es muy reducido, ya que las ofertas están determinadas sobre ejes de conocimientos dados por los académicos. La bajo nivel aún de virtualización limita la incorporación de prácticas en entornos virtuales (Rama, 2012). El grado de mercantilización tiende a la baja en el sector público y sus precios se acercan a los costos, o muchas veces están por debajo, como parte de sistemas subsidiados o gratuitos para sectores tradicionalmente excluidos.

8. La educación especializada y los postgrados

Hasta hace poco tiempo, la región tenía un paradigma universitario dominante dado por una formación profesional de grado de tipo terminal, sin la existencia de procesos educativos adicionales a la graduación y donde el propio ingreso al mercado laboral (medido por los niveles de colegialización) era el grado universitario. Tal sistema se basaba en una articulación entre la formación y el acceso laboral, por cuanto el título académico era, al mismo tiempo, la certificación profesional y el requisito para el ingreso laboral. Tal sistema terminal de la formación profesional está cambiando hacia un modelo en el que la formación especializada comienza a ser el requisito del ejercicio laboral como derivación de cambios en los conocimientos, niveles en donde se accede a la formación de las competencias superiores, y formas que asume la competencia en los mercados laborales.

La introducción del postgrado es uno de los cambios significativos que lentamente se construye en el modelo de formación profesional de la región. Dada la incidencia de las teorías del capital humano en la determinación de sus demandas y ofertas, el postgrado articula con una mayor pertinencia, sobre enfoques curriculares más articulados a las demandas laborales y tiende a un enfoque por competencias. Por definición y por las formas de financiamiento competitivas que ha asumido en la región, tanto el postgrado público como en privado, este nivel educativo especializado se está constituyendo en uno de los instrumentos que acerca la educación superior a las demandas laborales y que claramente expresa los nuevos paradigmas teóricos y algunos de los componentes del nuevo modelo de educación superior basado en la calidad.

La educación especializada

La educación especializada es una dimensión educativa conformada por un nuevo tipo de saber y de formas cognitivas que derivó en un ciclo adicional de estudios posteriores al grado. Deriva de la expansión

de los saberes; es resultado de las inversiones en innovación que rearticulaban los conocimientos básicos y especializados. Se conforma como certificación de nuevas demandas de mercado, resultado de la complejidad de los procesos tecnológicos. Asimismo, se constituye como un nuevo ciclo universitario de organización de los saberes, derivado de la enormidad de conocimientos y de su mayor nivel de complejidad, profundidad, integración y especialización tanto disciplinaria como interdisciplinaria. Dada su complejidad y su diversidad de saberes, se estructura en múltiples niveles y grados de abstracción, dados por los diplomados, las especializaciones, las maestrías, los doctorados y los posdoctorados. Su forma de acercamiento al conocimiento ya no es meramente disciplinaria, sino también del modo de creación de conocimientos, de disciplinas sistémicas o transdisciplinarias o de desarrollos educativos sin teorías y de carácter práctico que se asocian a cursos de educación continua. En este sentido, los currículos de los postgrados se articulan no sólo en el interior de los campos disciplinarios, sino bajo paradigmas inter o multidisciplinarios, así como también asociados a problemas o nudos problemáticos que los acercan más estrechamente, tanto a las fronteras del saber como a los mercados laborales. El conocimiento, expresado en los postgrados, es parte de la diferenciación disciplinaria y está asociado a un aumento de la división técnica y social del trabajo y, por tanto, a la cantidad y diversidad de programas de estudio para “aprender” ese conocimiento y adquirir sus competencias asociadas. En este sentido, la cantidad de programas de postgrado o de unidades temáticas está asociada al nivel de conocimientos que la sociedad ha adquirido y que necesita transmitir y profundizar para gestionarse, a la cantidad y profundidad disciplinaria, así como a los volúmenes de datos e informaciones que requieren, a su vez, de cuerpos conceptuales e interpretativos (Rama, 2007).

Con el postgrado, se reestructura la lógica de la educación superior. En un comienzo sólo existía el pregrado y posteriormente, con el nacimiento del postgrado, pareció que sólo se diferenciaban por la complejidad y profundidad de los análisis. Sin embargo, en el contexto de la sociedad del saber, encontramos cada vez mayores diferencias entre ambos niveles institucionales y de gestión de saberes. Así, el pregrado está fuertemente orientado a las profesiones, con currículos fuertemente estructurados, centrados en disciplinas consolidadas y conocimientos básicos, siendo actualmente donde más se están incorporando nuevos saberes a partir del enfoque de competencia. Su esquema pedagógico descansa fuertemente en el aula y en el docente mediante la utilización de las tecnologías tradicionales. Su funcionamiento descansa en clases cronometradas, organizadas en unidades académicas con poca relación

con la investigación y con las fronteras del saber. Es la expresión clásica de la fábrica educativa que creara la reforma napoleónica y que, en general, transmite saberes validados que cada vez más están estructurados como *commodities*. En el mercado, sus ofertas funcionan como mercancías de conocimientos multidisciplinares básicos en los diversos campos del saber, con fuertes pertinencias nacionales y asociados a partir de estrechos lazos de dependencia a las políticas públicas estatales, en términos de mecanismos de ingresos masivos, criterios de equidad, estándares básicos de calidad, políticas de becas, etc. Actualmente, sus currículos se orientan hacia la formación de competencias genéricas, necesarias para el ejercicio profesional, pero cada vez menos suficientes para el ingreso laboral, que requiere también mayores niveles de especialización.

Sin embargo, esta educación llamada de grado o de pregrado, que antes era el ciclo final de los estudios universitarios, se está transformando en una nueva educación media con la expansión del conocimiento, y se conforma en un conjunto de conocimientos básicos dentro de un campo disciplinario, así como en los niveles básicos de las competencias genéricas. La educación media tradicional, por su parte, también se rearticula ahora como un conjunto de conocimientos básicos de todos los campos disciplinarios (geografía, historia, matemáticas, ciencias básicas, etc.). Los conocimientos disciplinarios del grado universitario son niveles básicos igualmente, pero dentro de un campo o de un área de saberes que tiende a focalizarse en competencias disciplinarias básicas y carentes de especializaciones. En el marco de estas transformaciones, tiende a incorporar nuevos niveles de competencias no disciplinarias. Propende a crear la capacidad de aprender e investigar dentro de ese contexto, así como adquirir otras competencias de ese tipo, como las éticas, multiculturales, internacionales, de interacción, etc. En los inicios, el ciclo universitario contenía todos los saberes básicos disciplinarios de una profesión, pero lentamente en los últimos años de la carrera se fueron incluyendo saberes especializados. Actualmente éstos están siendo trasladados hacia el ciclo de los postgrados, que es donde se focaliza el conocimiento especializado, tal como se visualiza en la política desarrollada en Europa en el marco de los acuerdos de Bolonia. Es éste, un cambio marcado también por demandas laborales más sofisticadas para las unidades más articuladas directa o indirectamente al mercado y a la incorporación de conocimiento, que reclaman la formación de especialistas que, sobre la base de un conocimiento extenso, pueden organizar, representar e interpretar la diversidad de informaciones para la resolución de los problemas (Bransford *et al.*, 2007). Una de las diferencias significativas del especialista es que éste,

sobre la base de los estudios de postgrado, percibe patrones, relaciones o discrepancias que les permiten hacer razonamientos y analogías con otros problemas, así como establecer los mapas de los problemas con mayor nitidez y precisión. En general, los profesionales tienden a ser especialistas, ya que la capacidad de diagnosticar y recomendar siempre está asociada a un conocimiento amplio y estructuradamente organizado para poder percibir los problemas y sistematizar la información. Ello no significa que sean meros "solucionadores de problemas", sino que, gracias al conocimiento especializado y sobre la base de conocimientos generales, puede interpretar informaciones y desarrollar estrategias, inclusive más allá de su campo disciplinar (Bransford *et al.*, 2007). La característica del especialista es que formula mapas conceptuales para analizar e interpretar la información, así como selecciona la información relevante al problema sobre la base de amplios conocimientos generales y también sofisticados conocimientos especializados, no siempre disciplinarios. El enfoque multidisciplinario crea nuevas especializaciones y agrega otras interconexiones que permiten cubrir más áreas de problemas para ser analizados con diversidad de planos de enfoques conceptuales. Las informaciones relevantes no siempre provienen de un campo especializado, sino de varios, en tanto los problemas no son disciplinarios, lo cual promueve un trabajo de equipo de profesionales especializados a través del postgrado, así como la construcción de campos interdisciplinarios de formación posprofesional. Tal dinámica contribuye a abordar nuevas situaciones con flexibilidad y facilitar el desarrollo de las competencias adaptativas y de aprendizaje permanente, en tanto el riesgo es que el conocimiento especializado no tenga riqueza o capacidad efectiva para incorporar nuevas informaciones fuera del paradigma disciplinario de comprensión de un problema particular y estructurante de un tipo de análisis.

La dinámica de la sociedad del conocimiento está creando permanentemente nuevos campos de saberes especializados, los cuales se expresan en los postgrados. En las diversas áreas del saber, el ámbito donde se produce la mayor renovación y también la obsolescencia, o la mera expansión de los conocimientos, no es en los niveles básicos del grado, sino en la especialización asociada a las fronteras del conocimiento. Allí es donde se expresa el soporte epistemológico del postgrado y donde se crean nuevos saberes, tanto por la vía del fraccionamiento disciplinario, como a través de los desarrollos transdisciplinarios, tanto de tipo acumulativos, como rupturistas. En las tesis de grado no se crean conocimientos, sino que ellas aportan nuevos saberes de tipo acumulativos por la mera vía de la

sistematización, el ordenamiento o la clasificación de información. La aparición del postgrado es un proceso histórico continuo en el campo epistemológico, tal como el pasaje del *trivium* al *cuatrivium* y al currículo del grado tradicional, que transforma y degrada a los saberes anteriores y reposiciona también a la investigación que siempre se articula en el nivel superior (Altbach, 2010). El conocimiento especializado acerca los saberes a los mercados, que siempre tienden a ser más innovadores y dinámicos que el mundo académico. A su vez, se acerca a los mercados y avanza hacia un enfoque por problemas y por competencias con una mayor capacidad de “hacer”. Más aún, en tanto respuesta a problemas, el conocimiento especializado nace de una mayor articulación al trabajo. La expansión de la educación especializada con su soporte en la expansión y renovación de los conocimientos también plantea el inicio de un cambio en la estructura de la matrícula con el nacimiento de un triángulo invertido de edades e impone un nuevo paradigma de la formación profesional con lógicas de estudios posteriores asociados al reciclaje de competencias y reactualización de competencias. Una licenciatura y, varios postgrados especializados o diferenciados, es el mínimo del nuevo eje formativo.

La posgraduarización de la formación profesional

El postgrado, en tanto ámbito educativo especializado y expresión de la creciente sociedad del saber, tiene reglas específicas de oferta, demanda, competencias, estudiantes, docentes e investigación diferenciadas del pregrado (Rama, 2007). Los mercados laborales y las demandas sociales derivan en el incremento de la composición orgánica de las unidades organizativas, cuya gestión requiere recursos humanos especializados que en los temas profesionales sólo se adquieren a través de los postgrados. Éstos, por su parte, en tanto procesan saberes especializados, se caracterizan por una mayor pertinencia con los mercados laborales mediante un aumento de su formación profesional en detrimento de su carácter académico y, por ende, a través de un enfoque por competencias variadas en detrimento de un enfoque por contenidos.

Los postgrados se asocian también a una educación internacional y son parte creciente de la conformación de una nueva arquitectura educativa con fuertes componentes globales (por escalas, criterios de acreditación, enfoques sistémicos, pertinencias laborales, alumnos, docentes y currículos). Se constituyen como la respuesta organizativa de las universidades a la expansión disciplinaria y a las demandas sociales para formar competencias especializadas de las sociedades modernas, así como una formación profesional especializada más articulada a dinámicas del mercado laboral, apoyadas en la innovación y en el

aumento del capital humano. En este sentido, la posgraduarización de la formación profesional no es sólo resultado de la expansión de saberes más complejos, sino también de una mayor y distinta articulación entre conocimientos y competencias en los mercados laborales.

La aparición del postgrado reestructura toda la dinámica educativa. Las competencias genéricas y saberes básicos de carácter disciplinarios se mueven hacia el grado, en tanto que en el nivel de postgrado, con sus diferenciaciones de escalones, se aposentán los conocimientos y las competencias especializadas. El pregrado históricamente fue el instrumento de conformación de las sociedades modernas, industriales y urbanas. El postgrado, por su parte, es la expresión de los nuevos saberes, de la diferenciación vertical en niveles distintos de especialización y de la complejidad de los saberes generados a partir de la ampliación competitiva de la división técnica y social del trabajo, resultado de un modelo de acumulación basado en la incorporación de información en los procesos de trabajo. Sólo los estudios de postgrado permiten alcanzar las competencias especializadas para gestionar los procesos productivos y sociales más complejos y sofisticados, donde se incorporan los mayores niveles de valor agregado de conocimiento.

La sociedad del conocimiento promueve la expansión del saber al crear nuevos ámbitos disciplinarios e interdisciplinarios. Ahí, el postgrado se constituye como la expresión de las nuevas competencias para su gestión. Al focalizarse el conocimiento y la innovación como el soporte de la nueva economía, se ha producido una expansión galáctica de nuevos saberes que se articula como una nueva educación especializada organizada y diferenciada en los distintos niveles del postgrado como nuevo ciclo universitario de cuatro a cinco años. Es un proceso global, sobre la base de una amplia diversidad de modelos universitarios de postgrado existentes a nivel mundial, que se tienden a estandarizar sobre el modelo de postgrados americanos, aunque en el viejo continente se incorpora a través del Proceso de Bolonia (Morles, 1991, 2004).

La expansión de los postgrados es motivada por un aumento de las competencias profesionales derivadas del aumento de los egresados universitarios por la propia masificación del grado. La tendencia a la sobreoferta de profesionales, provocada por el aumento de las demandas de acceso como único mecanismo de movilidad social, tiende lentamente a producir un deterioro de los salarios y de las tasas de retornos de las inversiones en educación superior tradicionales. La sobre educación es una respuesta de las personas a la sobreoferta de profesionales y a las características de la competencia por puestos de trabajo.

La educación adicional, siempre de carácter especializada, actúa como el mecanismo de compensación de las caídas salariales y de búsqueda de maximizar los ingresos personales a partir de un aumento del capital humano expresado en competencias especializadas. Este modelo de comportamiento supera los enfoques tradicionales del capital humano, ya la productividad no siempre determina el salario ante la creciente sobreoferta de profesionales. La búsqueda de aumentar salarios o de reducir la precariedad del empleo, más allá de los temas de la obsolescencia del conocimiento, impone a las personas aumentar su formación para profundizar sus competencias. Los profesionales tienden a sobre capacitarse aumentando su capital humano a través de una especialización y/o diversificación de su cartera de competencias, para mantenerse competitivos y aumentar sus oportunidades en entornos laborales más demandantes, exigentes y selectivos. En este sentido, la educación como inversión para alcanzar igualdad de oportunidades, se tiende a focalizar crecientemente en el postgrado, ya que éste transmite conocimientos especializados. Es un proceso que se está dando primero para las elites, dado que en general en la región son programas de paga inclusive en el sector público. El modelo de acceso selectivo económico sin estructuras de financiamiento que caracteriza al postgrado en la región, facilita una elitización así como una mayor reproducción de las desigualdades sociales a través de los estudios de postgrados. Esta dinámica se complejiza adicionalmente por la baja cobertura de los postgrados y su carácter de pago.

Thurow (1987) desarrolló la teoría de las colas, según la cual ante la expansión de la educación, los más formados ocupan los puestos de trabajo antes ocupados por personas de menos capacitación. Por ello, sostiene que la educación a nivel de la especialización, más allá de ser un aumento del capital humano, es también un gasto defensivo para mantener una posición determinada en mercados de trabajo competitivos. Las personas que alcanzan mayores grados de instrucción compiten por los puestos de trabajo existentes a los salarios establecidos en esos puestos, dinámica a su vez que se conforma como un mecanismo del sistema económico-laboral para aumentar la productividad, al cambiar profesionales con mayores competencias a los mismos salarios que los profesionales empleados anteriormente, pero con inferiores cualificaciones. Para conseguir los mejores puestos se forma una especie de cola o hilera de candidatos y los empresarios van seleccionando a los primeros, en función de las certificaciones más especializadas que se asocian a los sectores más modernos, donde se pueden apropiar productivamente más eficientemente de esos conocimientos. En este sentido, hay una tendencia al aumento de las

certificaciones requeridas, que al tiempo implica una mayor demanda de competencias especializadas más estrechamente asociadas a las demandas laborales para los profesionales. Los modelos de desarrollo, basados en las teorías endogenistas, tienden a concentrar inclusive los ejes del desarrollo económico asociados al aumento del capital humano, a través de la educación especializada de postgrado que incorporan planes de estudio con un enfoque por competencias dada su propensión a una mayor articulación con el mercado.

La educación especializada de los postgrados se constituye en uno de los cambios más significativos del modelo educativo en la región, más allá que su desarrollo de menos de 5 % de la matrícula total muestra que es aún escaso y precario. Focalizada primero en el mercado de docentes y en un perfil académico, en los últimos años ha comenzado a recorrer el pasaje para posicionarse en el mercado de profesionales, que incorpora un mayor peso del sector privado, un mayor perfil profesionalizante y un currículo por competencias para responder más eficazmente. Ello genera múltiples tensiones sobre el modelo binario universitario latinoamericano y presiona hacia un aumento de la regulación sobre el sector de postgrado privado, una tendencia a una mayor oferta pública a menores costos, pero al mismo tiempo una mayor vocación del propio sector público de responder a las demandas de especialización tecnoprofesional del mercado laboral, a partir de ofertas más profesionales.

La internacionalización educativa

Una economía global, sociedades abiertas, dinámicas de desarrollo nacionales de la región sobre la base de la apertura económica, un mayor valor agregado de conocimientos, medios de comunicación globales y saberes sin fronteras, conforman el contexto externo del nuevo paradigma educativo que plantea la incorporación de la dimensión sistémica internacional en lo educativo. La internacionalización actúa fundamentalmente sobre el postgrado, promoviendo la movilidad académica en el área de la educación especializada, estructuras y estándares internacionales, así como una naciente división internacional del trabajo. La expansión económica del conocimiento reafirma la ausencia de fronteras del conocimiento y promueve una tendencia a la especialización internacional de la investigación y la enseñanza ante la enorme —tal vez excesiva— expansión de los saberes que supera cualquier escenario o sistema universitario de escala nacional. Esta realidad deriva en una tendencia a la internacionalización del currículo, de los procesos de enseñanza y aprendizaje para acceder a la frontera del conocimiento, a estándares globales de calidad en todos los campos

disciplinarios, pero fundamentalmente en la educación especializada de los postgrados. Calidad siempre refiere a comprensión de la complejidad y, en los postgrados, a ámbitos, niveles, competencias y estándares internacionales.

En el contexto de la complejidad, el paradigma naciente valora la eficiencia y la necesidad de los análisis comparativos en los procesos de aprendizaje. El enfoque global en lo educativo se constituye como el ámbito de adquisición de múltiples competencias genéricas asociadas a lo internacional, las cuales se vuelven indispensables en las nuevas dinámicas laborales articuladas a la apertura externa y la competencia económica global. Ello refiere en lo educativo a la adquisición de varias competencias identificadas y consensuadas como indispensables, tales como una segunda lengua, la apreciación de la diversidad y multiculturalidad o a la habilidad para trabajar en contextos internacionales. Éstas, más allá de muchas otras competencias genéricas, como la capacidad de generar nuevas ideas, de adaptarse a nuevas situaciones o de trabajar en equipos diversos, indirectamente están asociadas a componentes educativos internacionales, los cuales facilitan abordajes que plantean la muerte del aula, el inmovilismo y una sola perspectiva de enfoque nacional en el proceso del aprendizaje. Ya no es sólo una perspectiva sobre la base de “desafíos globales: respuestas nacionales”, sino una articulación de “desafíos locales: respuestas locales”. Lo nacional y lo internacional existen, cada vez menos, como ámbitos o enfoques separados, en todos los niveles y también en lo educativo.

Lo internacional remodela los ejes del currículo en tanto expresión del nuevo paradigma societario global. Así, irrumpen los enfoques internacionales comparativos, la incorporación de temas y contenidos internacionales, el manejo de lenguas adicionales a la materna; los estudios que forman parte de programas internacionales articulados a la movilidad internacional o a la educación transfronteriza, el reconocimiento internacional de las certificaciones o las propias acreditaciones internacionales. Tales demandas se expresan más fuertemente en el postgrado, en tanto se constituye como el nivel educativo para el ingreso de profesionales al mercado laboral. La internacionalización del currículo incide en una propensión a regulaciones internacionales como las acreditaciones internacionales y complejos procesos de homogenización e igualación de las condiciones de producción educativas a nivel internacional, para facilitar la movilidad académica y profesional como articula el Proceso de Bolonia, los diversos tratados y convenios internacionales en materia

educativa, sobre los cuales la región está lejos de construir un escenario propio regional, lo que obliga a múltiples articulaciones locales con instituciones y ámbitos internacionales.

La educación sin fronteras

En el nuevo escenario se gesta una educación transnacional tanto en forma presencial como virtual. El saber en general no tiene fronteras y nace de la confrontación con otros saberes, pero la vastedad del conocimiento sienta las bases de una educación nacional sin fronteras como parte de una división internacional del trabajo académico, en donde las diversas unidades académicas de postgrado en los países se especializan en determinados campos del saber, en términos de docencia, investigación y extensión, en una dinámica asociada a la movilidad estudiantil y docente, así como a la educación transfronteriza. Los niveles más básicos son más locales, en tanto que los niveles más complejos y especializados de manejo de los saberes, se tornan internacionales en el marco de una naciente división internacional del trabajo intelectual. Sin embargo, la educación internacional es también una expresión de la construcción de un nuevo currículo global, multicultural, y del desarrollo de pertinencias globales promovidas por la economía global de empresas internacionales y la movilidad o fuga de los profesionales.

En este escenario global y mercantil irrumpen nuevos proveedores educativos internacionales, desde instituciones con escalas o redes globales, tanto virtuales como presenciales, en el marco de un nuevo complejo proceso de larga duración, que sienta las bases de la desnacionalización-internacionalización de la educación superior y la construcción de pertinencias más articuladas a mercados globales.

Esta nueva realidad educativa desarrollada en los últimos años con la globalización, también se expresa en una nueva concepción jurídica sobre la educación, que comienza a transformarse desde un bien público nacional hacia un bien social, un bien público internacional o un bien internacional, según las diversas filosofías políticas. En todas ellas, sin embargo, se sostiene su creciente carácter global, así como la comunidad internacional debe contribuir y velar para que las personas puedan ejercer esos derechos, que crecientemente sólo se pueden realizar en escenarios internacionales. Ello transforma la lógica misma de los tradicionales derechos educativos de lógica y base nacional, y los torna en un tipo de derechos con crecientes componentes internacionales. Los llamados derechos de tercera generación se refieren a aquéllos en los que su ejercicio requiere de una

acción de la comunidad internacional para lograr que se realicen y sean preservados. Son derechos que no pueden cautelarse a escala nacional, dado que responden a escenarios globales y que requieren de la acción protagónica de la comunidad internacional para garantizar, mediante la cooperación y el trabajo común o de instancias supranacionales, que el ejercicio de esos derechos y de las obligaciones que impone, se puedan cumplir. Tales realidades se dan en el nivel del postgrado, que es donde se construyen lógicas educativas sobre criterios estandarizados. El escenario de la globalización no es sólo un espacio común económico, sino un espacio académico, en donde, por ejemplo, los determinantes de la educación (investigación, acceso a los saberes, confrontación intelectual, ejercicio laboral, estándares de calidad, movilidad profesional, etc.) no dependen de un solo país ni lo benefician sólo a él, sino que afectan a toda la comunidad internacional. A partir de estas concepciones se comienza a concebir a la educación en el nivel de postgrado como un servicio global que constituye un derecho de tercera generación, donde la comunidad internacional tiene derechos y obligaciones, y los países no pueden restringir esos derechos sociales a sus ciudadanos. En este escenario, las nuevas características globales de los procesos educativos y la incapacidad en algunas áreas, como por ejemplo en la educación transfronteriza, de establecer regulaciones a nivel nacional, impone reconocer la existencia de responsabilidades compartidas en materia de educación a escala global, en la existencia de dinámicas reguladoras que no dependen exclusivamente de cada país, sino que son internacionales, que imponen soberanías nacionales limitadas y una mayor corresponsabilidad internacionales en el conocimiento especializado.

El postgrado en América Latina

En los últimos años, el postgrado se ha consolidado. Prácticamente ha concluido su fase de normalización y regulación en toda la región. Se ha conformado como un nivel universitario propio con sus especificidades diferenciadas del grado, con más inserción internacional, estratificación de niveles, diversificación de pedagogías, sistemas de aseguramiento de la calidad, consolidación del sector privado como oferente, y sobre la base de enfoques por conocimientos en general. Nacidos en las universidades públicas como un nivel importado y académico, cuya demanda estaba asociada a los docentes locales, y cuya oferta estaba dada por cuerpos académicos formados en el exterior, se articuló diferenciadamente en el tradicional modelo dual latinoamericano del grado. En este nivel, la dinámica de la educación superior se caracteriza por la gratuidad pública con acceso selectivo y tendencia hacia ofertas

más completas y mejores estándares de calidad; al tiempo que en el sector privado el acceso es de paga, con baja selección de ingreso, altamente diferenciado entre un sector más dinámico con mayor lógica mercantil y de absorción de demanda, y un sector de elites, más orientado a la calidad, fundamentalmente de instituciones sin fines de lucro y matrículas costosas. En el nivel de grado, la dinámica competitiva no existe; mientras que la racionalidad en el sector público es administrativa, en el sector privado es mercantil.

En el sector de postgrado, la dinámica es competitiva sobre bases de mercado, en tanto el acceso es pagante mayoritariamente tanto en el sector público como en el privado, con la excepción de Brasil y Uruguay, donde es gratuito. La diversificación y el aumento de las fuentes financieras del sector público descansaron en la oferta de postgrados, que es donde se generan además los recursos complementarios para la remuneración adicional a los docentes, y una gestión más libre de manejo de los fondos por parte de las respectivas autoridades para la gestión de las distintas unidades académicas. Este modelo binario a nivel del postgrado ha cambiado significativamente en los últimos años, como derivación de múltiples impulsos. Por una parte, la tendencia a la gratuidad de la educación superior pública latinoamericana se ha ampliado en el grado por temas políticos (México, Venezuela) o legales (Ecuador y Uruguay), lo cual ha comenzado a plantear la gratuidad también en el postgrado (Argentina y México). El aumento de la gratuidad puede significar una reducción de la oferta de calidad en ese contexto. Por otra parte, destaca que si bien el alto nivel de competencia en la oferta de grado ha tendido a reducir la rentabilidad en ese sector, ha promovido un enorme aumento de la oferta de postgrados, sobre todo privado, que está contribuyendo a bajar los precios de las matrículas en el postgrado en general. Es notable que el abaratamiento relativo de los costos de los postgrados también ha sido resultado de una mayor dotación de magíster y doctorantes en la región; y por un aumento de la competencia de otros proveedores, entre los cuales se incluye el aumento de la oferta de postgrados virtuales de dentro y de fuera de la región, así como la oferta de estudios de postgrados cada más accesibles y homologables fuera de los países. Igualmente, por presiones y dinámicas políticas y mayores demandas de acceso de sectores de menores recursos económicos, se ha producido un significativo aumento de la oferta pública en el grado en países como Venezuela, Colombia, México y Bolivia, que ha propendido a que las instituciones públicas focalicen su acción en el grado en detrimento del postgrado. Igualmente, el aumento de los controles de calidad sobre la

oferta de educación superior, fundamentalmente del sector privado y del postgrado, se da como derivación de la consolidación de los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Todo ello está llevando a un cambio en la dinámica tradicional sobre la que se articulaban los postgrados en la región. Una de esas manifestaciones ha sido la menor tasa de crecimiento de los programas derivados de mayores requisitos y exigencias para su oferta, y probablemente de límites a la cantidad de programas que se ofrecen por una contradicción entre las escalas de la demanda y el nivel de segmentación, que no permite un nivel de rentabilidad de ofertas de postgrado muy segmentadas y diferenciadas. Ello se percibe en la cantidad de programas autorizados que no están siendo ofertados. En el nuevo escenario se visualiza un aumento de la regulación pública a través de una estandarización de los niveles de duración y organización de los postgrados en la región, siguiendo el patrón de Estados Unidos y Bolonia, que está facilitando un mercado regional unificado y una mayor homogenización de este nivel. Esta orientación también ha permitido una mayor salida de estudiantes al exterior, derivada de un aumento de la competencia por la atracción de estudiantes de postgrado en el interior de América Latina. Tales son los casos muy notorios de la salida de estudiantes brasileños de postgrado, sobre todo de docentes en todos los niveles, hacia Argentina, Bolivia, Paraguay y Uruguay, asociados a la aprobación de mecanismos de reconocimiento a efectos académicos como en el MERCOSUR, o mejores mecanismos de atracción por costos (Cuba, Argentina) o por calidad (Chile, México).

El aumento de la apertura económica y mayores complejidades productivas, así como la creciente sobreoferta de profesionales impulsa el aumento de la demanda de estudios terciarios y un mayor peso de la prestación del servicio por parte del sector privado. Los diversos elementos arriba referidos favorecen además un aumento de la articulación entre los postgrados y las demandas laborales. El postgrado es un nivel de elite, pero más estrecho al mercado. El carácter dominante profesionalizante de éstos expresa que sus demandas no están asociadas al mundo académico sino al laboral. La cobertura del postgrado en la región, tomando todos sus niveles, es superior en el sector privado que en el público. El aumento persistente de la cobertura del postgrado en el sector privado, ha estado acompañado de mayores niveles de calidad con base en los procesos de acreditación y la propia competencia que contribuye a una mayor pertinencia de sus ofertas. El aumento de la demanda de los postgrados profesionales, que muestra el cambio de las demandas de formación especializada más cercanas al

mercado, ha sido un factor que ha favorecido el cambio en la correlación tradicional de la prestación de este servicio entre el sector público y privado.

El establecimiento de normas específicas de regulación de los postgrados ha llevado inclusive a regular los criterios de articulación internacional y postgrados sándwiches, lo cual contribuye tanto a un aumento de los niveles de calidad como a una mayor movilidad académica. Sin embargo, la fuga de estudiantes de postgrado al extranjero ha aumentado. Se calcula además que 15 % de los estudiantes de postgrado de México en los países desarrollados no regresa, como parte de la fuga de cerebros (Didou, 2009). Para el 2005 se calculaba que cerca de 20 % de los estudiantes de postgrado latinoamericanos podía estar estudiando fuera de sus países de origen.

El postgrado en la región tiene una presencia baja con tendencia a un incremento, aunque a tasas menores que en los años noventa. Los indicadores diversos la colocan cerca de 4,2 % de la matrícula total (IESALC, 2006). Se constata que la tasa de crecimiento tan sostenida de los 90 se ha reducido, y que su proporción en relación con el grado en varios países se ha reducido con consecuencia del aumento de la matrícula en este sector al flexibilizarse los mecanismos de ingreso, el aumento de la oferta pública en el grado derivada de mayores recursos públicos durante la primera década del siglo XXI.

9. El licenciamiento o certificación profesional

a) La evolución histórica. b) El licenciamiento de las certificaciones privadas. c) Los Colegios profesionales. d). El licenciamiento como matrícula o registro e) El licenciamiento como certificación profesional. f) La segunda modalidad de los sistemas de aseguramiento la calidad. g) El licenciamiento como nueva modalidad en los sistemas de educación superior en la región. h) Los problemas del licenciamiento en América Latina. i) Análisis de casos nacionales

La evolución histórica

El licenciamiento o certificación profesional es un tema de larga data y discusión en el mundo universitario. Se constituye en uno de los ejes centrales del funcionamiento de los sistemas de educación superior. En sus inicios, la formación académica no daba automáticamente el acceso al mercado profesional. El sistema se caracterizaba por dos momentos: la salida del mundo académico a través de la colación que mostraba la terminación del proceso formativo y el ingreso al mercado laboral a través de los procedimientos que establecieran los ámbitos gremiales. Existía un control de los mercados laborales y del ejercicio profesional por parte de los gremios, que les permitía seleccionar a sus miembros. Ese poder fue característico en los sistemas universitarios hasta que la Revolución Francesa, con la ley promovida por el jacobino Isaac Le Chapelier en 1791, proscribió las asociaciones y corporaciones gremiales de todo tipo. Mediante esta ley se abolieron los gremios y se estableció la libertad de ejercer una actividad profesional sobre la base del principio de que “toda persona será libre de ejercer cualquier negocio, profesión, arte u oficio que estime conveniente”, con el objeto de permitir el libre ejercicio profesional, anular los poderes de órdenes privilegiadas como los gremios y promover el liberalismo económico que proyectó la naciente Revolución Francesa¹⁶. Era parte de una lucha

¹⁶ La ley estableció en el artículo 2: “Los ciudadanos del mismo oficio o profesión, empresarios, comerciantes, artesanos, obreros y artesanos de cualquier ramo, no pueden, cuando están juntos, nombrar presidente, secretario o síndico, llevar registros, promulgar estatutos u ordenanzas ni tomar decisiones, ni imponer normas en su interés común”. La Ley Le Chapelier fue derogada por la Ley Ollivier, que abolía el delito de asociación. http://es.wikipedia.org/wiki/Ley_Le_Chapelier

política entre el Estado y las estructuras de poder de la sociedad feudal, y en la fase más radical de la Revolución, la que estuvo marcada por la guillotina, que con la misma crudeza, abolió esas estructuras de poder en tanto eran restricciones para la construcción del nuevo Estado.

La anulación de tales prerrogativas que gozaban los gremios dejó posteriormente en manos de las universidades, el otorgamiento tanto del título académico como del licenciamiento o certificación profesional, cuando desde 1806, bajo el modelo instaurado por Napoleón, éstas se constituyeron como aparatos del Estado imperial y otorgaron títulos a nombre del Estado (Borrero). En tanto, parte de los aparatos del Estado, los gobiernos designaban a las autoridades de las universidades así como sus profesiones, estableciendo los procedimientos de funcionamiento y sus determinaciones académicas. En este sentido, los niveles regulatorios del ejercicio profesional pasaron, bajo el modelo napoleónico de universidades, desde los gremios hacia los Estados, que en su momento las delegaron en las universidades, en tanto instrumentos y aparatos del Estado imperial. Sin embargo, aunque la Revolución Francesa prohibió totalmente volver a crear los gremios bajo cualquier forma, una nueva ley de 1864, anuló aquella restricción y permitió la reaparición de los gremios, ahora como colegios profesionales; expresión de la presión de la sociedad civil, que promovía sistemas de organización y de representación de los profesionales universitarios, pero con un perfil de carácter gremial y político, y sin las potestades anteriores de regulación y control del mercado profesional, el cual se mantenía, de hecho, bajo supervisión del Estado a través de las universidades, como aparatos públicos centralizados y monopólicos.

En América Latina se instaló el modelo universitario napoleónico, por el que el título académico daba acceso automático al ejercicio profesional y las universidades ejercían, tanto el monopolio de la formación académica profesional como el de la habilitación al ejercicio profesional. La graduación implicaba el fin de una etapa académica y el ingreso automático al ejercicio laboral. Hubo casos inclusive en los que la graduación daba acceso automático al trabajo.¹⁷ Este modelo se mantuvo en general vigente con el otorgamiento de la autonomía universitaria, que implicó, de hecho, no la delegación de la certificación académica que ya poseían, sino de la certificación o habilitación profesional que controlaban los estados. Tal situación se ha mantenido históricamente hasta muy recientemente, cuando la expansión de la diferenciación institucional y, sobre todo, de las universidades privadas, la fuerte

¹⁷ El caso más significativo ha sido el ingreso en el sector de docentes en el sector público por parte de las Normales. Tal modelo se mantiene en Bolivia.

expansión de los profesionales en la población económicamente activa y la búsqueda de impulsar la calidad de la formación profesional han planteado nuevas formas de articulación entre el egreso del mundo educativo y el ingreso al mundo laboral, así como una redefinición de los requerimientos de ingreso al mercado laboral profesional.

El licenciamiento de las certificaciones privadas

A partir de la conformación del modelo universitario latinoamericano de tipo autonómico, a mediados del siglo XX, el rol de la certificación académica como la habilitación profesional que reposaba en el Estado, quedó delegada en general en las universidades públicas, las cuales quedaron con la potestad de entregar certificaciones a nombre de la nación. Sin embargo, posteriormente, con la aparición y expansión de las universidades privadas, así como de la propia diferenciación pública a través de instituciones terciarias con menor nivel de autonomía, se planteó si las nuevas instituciones tenían capacidad y derecho de entregar títulos académicos y profesionales en nombre de la nación. En general, la región optó por un modelo de educación superior dual que se caracterizó también por una dualidad reguladora. Ello derivó, en algunos países, a que las universidades privadas no tuvieran capacidad de entregar por ellas mismas certificaciones académicas, en tanto eran también profesionales a nombre de la nación, por lo que se estableció un específico licenciamiento en el sector privado por el Estado en varios países, al disponerse que los títulos privados debían de ser habilitados o rubricados para que tuvieran validez profesional. Así, los Ministerios de Educación realizan un efectivo proceso de licenciamiento para los títulos académicos de las universidades privadas que requieren un refrendo, registro o firma autorizada para tener validez profesional, tal como acontece, por ejemplo, en Venezuela, Bolivia o Uruguay, mostrando la diferenciación del rol de las instituciones de otorgar inclusive los certificados; y donde es el sector público, quien tiene exclusiva potestad de otorgar las certificaciones que impliquen habilitación del ejercicio laboral. En algunos casos, las certificaciones privadas tienen también el requisito de un licenciamiento de tipo académico externo.

Los Colegios profesionales

En general en la región, los colegios profesionales se han ido conformando como ámbitos de carácter gremial asociados al aumento de la cantidad de profesionales; y se han expandido y diferenciado, construyendo amplias configuraciones sociales y formas de organización social en nuestras sociedades.¹⁸ Se han creado como

¹⁸ Esta dimensión y expansión se da escala mundial. En España, por ejemplo, el sector de profesionales

instituciones autónomas, con personalidad de derecho público, sin fines de lucro bajo formas democráticas, que expresan el desarrollo de la sociedad civil, la masificación profesional, la corporativización de la sociedad que en algunos casos asumen parte de la regulación de los mercados profesionales como delegación de los Estados. La expansión de la educación superior ha derivado en una creciente expansión de los profesionales en los mercados laborales, en una dimensión tal, que se constituye en un cambio sociológico de enorme dimensión. Sólo para tomar un caso por ejemplo, en Perú, “en las últimas décadas, el número de profesionales que ingresa cada año al mercado laboral se ha multiplicado 65 veces. Mientras que en 1960 se graduaron 900 profesionales en todo el Perú, en el año 2004 salieron de las aulas universitarias 59.014 nuevos profesionales. La tasa de crecimiento registrada en este periodo es de 10 % promedio anual en las últimas cuadro décadas” (Yamada, 2007:1). Tales dimensiones de egreso han sido los motores de la colegiación. Para el año 2004, el número total de colegios profesionales registrados en Perú es de 26, y el total de profesionales colegiados es de 331.746 (2004-2005) (Piscoya, 2008). Las mayores colegiaciones son de los ingenieros (80.203) con 19 especialidades; contadores (55.783); médicos (43.151) y abogados (39.291), que representan 65,8 % del total de los profesionales colegiados. En Perú, en 2004, quienes obtuvieron la licenciatura o el título profesional fueron 48.703 (Ministerio de Educación, 2006) frente a 564.918 matriculados universitarios estimados del 2006, que representan 8,62 % (Ministerio de Educación, 2006: 80). El mismo informe de 2004 refiere una matrícula de 504.767 y 59.014 graduados, que presentaría 11,69 % (Ministerio de Educación, 2006: 17). En Brasil, por su parte, el egreso de diplomados fue de 736.829 en el año 2008, que representó 15 % de la matrícula universitaria. En Costa Rica, el egreso en 2006 fue de 28.781 sobre una matrícula estimada de 157.053 estudiantes, que representa 18,23 % (CONARE, 2008), lo que permite estimar una tasa de egreso de 18,32 % sobre la matrícula. En República Dominicana, en el año 2004, egresaron 32.746 profesionales de grado y postgrado, cuando la matrícula total era de 313.427, que representa 10,44 % (SEESCYT, 2006). Asumiendo una tasa de egreso de 15 % de la matrícula proyectada al 2008 de 18,6 millones de alumnos (IESALC, 2006), tendríamos un egreso para ese año de 2.790.000 profesionales en América Latina y el Caribe.

Las funciones meramente gremiales de los colegios limitan su capacidad

universitarios genera 8,8 % del Producto Interior Bruto y, supone 6,1 % del empleo total (existen alrededor de un millón de colegiados y componen 30 % del empleo universitario). Representa además una pieza clave en el funcionamiento del sector servicios, ya que 84 % de los ocupados en profesiones colegiadas está en este sector. http://www.unionprofesional.com/UserFiles/File/eventos/FAQ_Reforma-CCPP_marzo09.pdf.

de conformarse como ámbitos de regulación del ejercicio profesional. Ello, más allá de la existencia de una enorme diversidad de marcos legales en relación con la colegiación obligatoria, o la libertad del ejercicio profesional o la ausencia de colegios profesionales en muchas de las profesiones, ya que los volúmenes de los profesionales, si bien están en un proceso de expansión, aún son relativamente bajos en muchos países. En este sentido, dada la continua expansión de la matrícula universitaria, el licenciamiento o certificación profesional será un tema de cada vez más presencia en la agenda política derivada del propio aumento de los profesionales en la población económicamente activa y en los diversos mercados laborales.

Los ejes dominantes de la actuación de los colegios son diversos, pero en general en la región se han constituido o han derivado su funcionamiento de leyes específicas; y su rol y su nivel de acción están determinados por el grado de delegación legal por parte del Estado en la función de regulación del mercado de servicios profesionales, de autorización de su funcionamiento o de obligatoriedad de la colegiación. Dominantemente son ámbitos corporativos de la sociedad civil para la defensa gremial y política de sus profesionales, a través de la regulación de aranceles, espacios de la lucha política de los partidos y sistemas corporativos para regular la competencia profesional. La colegiación profesional tiene un sustrato doctrinario como "el sistema de integración de entidades intermedias que mejor armonizan el bien común y satisfacen los intereses de los profesionales universitarios, con las pretensiones sociales, que requieren un servicio especializado, una alta responsabilidad en su prestación, creciente eficiencia y permanente capacitación y una singular exigencia ética acorde con los intereses confiados a su tarea y resolución".¹⁹ En este sentido, la discusión sobre el rol de los colegios es tanto una discusión político ideológica como doctrinaria. En Costa Rica, la Suprema Corte de Justicia abordó el tema desde el enfoque que considera a los colegios profesionales tanto como asociaciones puras basadas en un acto voluntario privado, como corporaciones, por lo que su nacimiento se da por un acto válido con independencia de la voluntad de los participantes que se expresa en una ley. En tal sentido, impuso que se constituyan como entidades corporativas de interés público, por lo que son mucho más que meras asociaciones privadas. La sentencia 5483-95 emitida por la Suprema Corte de ese país se basa en la propia Corte Interamericana, la cual dictaminó que los colegios profesionales actúan para la protección de la

19. Primera Convención Nacional de Entidades Profesionales Universitarias de la República Argentina (octubre de 1980). <http://colproba.eurofull.com/shop/otraspaginas.asp?paginanp=70&t=Ley-5177.htm%20>

moral, el orden público o los derechos de terceros, como manifestación de la obligación de protección del bien común dentro de una sociedad democrática. Con ello, la Suprema Corte avaló tanto la obligatoriedad de la afiliación, al considerar que los colegios forman parte de la "Administración Corporativa", como que no son del derecho privado, sino del público y que tienen un rol social en el aseguramiento de la calidad del ejercicio profesional e indirectamente en la regulación de la educación superior.

Sin duda, más allá de ese rol público, los colegios son un sistema de integración de entidades intermedias que armonizan y satisfacen los intereses de los profesionales universitarios, que tienden a imponer responsabilidad, capacitación y exigencia ética en la prestación de los servicios profesionales universitarios, acorde con las características de los servicios sociales que brindan y que contribuyen a la regulación del mercado profesional. En general, la mayoría de los colegios y asociaciones posee un código de ética del ejercicio profesional, un régimen disciplinario (que inclusive puede incluir el poder de prohibir el ejercicio profesional), un sistema de elección democrático y periódico de sus autoridades, una autonomía del poder del Estado, determinados requisitos de matriculación asociados al título académico, exigencias de pago de cuotas u otros criterios adicionales. Más allá de su alta politización, gremialismo y su tradicional bajo rol educativo, ellos propenden a mejorar la capacitación de sus afiliados e inciden en el ejercicio profesional, teniendo un rol público.

A medida que se ha ido ampliando la presencia de profesionales en la población económicamente activa, los colegios profesionales se han ido conformado como complejas estructuras políticas, gremiales e institucionales a través de colegios regionales, federaciones o agrupaciones nacionales y consejos nacionales profesionales, con una creciente participación de sus representantes en múltiples instancias públicas y sociales. En muchos países son electores de instancias de gobierno ante los sistemas de evaluación, ámbitos judiciales, instancias consultivas, etcétera.

A diferencia del resto de la región, donde han tenido un rol corporativo gremial y no de regulación administrativa del ejercicio profesional, en Chile, los colegios profesionales fueron desarrollados desde la década de los años veinte del siglo pasado, como partes del Estado en la tarea de la regulación del mercado profesional, fijando aranceles y normando su funcionamiento. En la Constitución de 1925, los colegios profesionales fueron concebidos como "personas jurídicas de derecho público, y más aún, como corporaciones públicas paraestatales que

perseguían un fin de interés general” (Fuenzalida, 2007). Los colegios eran concebidos como una esfera del Estado, razón por la que se les delegaban determinadas responsabilidades en la regulación, y recibían fondos del Estado para asegurar y contribuir al logro de sus fines públicos. En dicho contexto de Chile, el ejercicio de la profesión requería, por ley específica, que los profesionales se registraran en dichas organizaciones. El registro podía estar además acompañado de un licenciamiento académico, ya que, para el caso de los abogados, se debía rendir un examen ante la Comisión (colegio), que era la instancia que otorgaba el título. Tal rol de los colegios profesionales fue derogado con la Constitución de 1980 promovida por Pinochet, sobre la base de que se habían conformado como ámbitos altamente politizados que restringían el libre acceso de los profesionales a los mercados laborales incorporando variables políticas. El modelo regulatorio planteó, de hecho, la misma orientación que la norma de la Revolución Francesa, pero que en lugar de derivar en una regulación sustitutiva a cargo del Estado, la dejó liberada al mercado.

El licenciamiento como matrícula o registro: nueva realidad en tensión política

El aumento del egreso de universitarios, la propia presión corporativa de los profesionales, así como la necesidad de regular el creciente mercado de profesionales han facilitado la creación y expansión de colegios profesionales en toda América Latina. La conformación de los colegios, primero asociados al grado, y posteriormente de las asociaciones científicas o profesionales asociadas a la especialización de postgrado, han dado inicio en la región a un proceso de licenciamiento profesional, inicialmente de carácter administrativo como matriculación en los colegios o como registro en los ámbitos públicos. En los colegios ello, ha estado en parte asociado a la búsqueda de recursos financieros, a su construcción institucional burocrática de estas instituciones, al tamaño de los egresados, a su peso político y a leyes que establecieron la obligatoriedad de la colegiación como requisito para el ejercicio profesional o la acción gremial. El licenciamiento administrativo no ha sido un proceso exclusivo de los colegios, sino que en muchos países el Estado ha impuesto sistemas de licenciamiento o certificación administrativos a través de registros públicos. Ello ha variado desde modelos centralizados o descentralizados.

En el caso de Argentina, el control del ejercicio de las profesiones es atribución de las provincias, pero éstas lo han delegado por leyes en los colegios profesionales. El más alto Tribunal de Argentina ha señalado que la descentralización del ejercicio de las funciones de gobierno

ha sido impuesta, en el caso de las profesiones universitarias, por el crecimiento del número de diplomados cuya actividad está sujeta al "control" directo del Estado y que, para el desempeño de esa función de policía, se ha preferido atribuir el gobierno de las profesiones a sus miembros, por ser quienes están en mejores condiciones para ejercer la vigilancia permanente e inmediata, ya que se hallan directamente interesados en mantener el prestigio de la profesión y se les reconoce autoridad para vigilar la conducta ética en el ejercicio de la misma²⁰. A la inversa, en México por el artículo 5o constitucional, ese rol se ejerce mediante los estados, pero éstos lo han delegado en la Federación, quien entrega la cédula profesional a través de la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública.

A partir de estas dos modalidades: matrícula en el colegio profesional o registro en un organismo público, en los últimos años, se ha ido conformado una nueva realidad por la que la graduación universitaria es condición necesaria pero no suficiente para el ejercicio profesional. El licenciamiento administrativo cumple varios roles: propende a garantizar control de la falsificación de las titulaciones, verifica los procedimientos educativos, controla la documentación; también realiza cometidos más gremiales como la unificación profesional y laborales, como la existencia de una documentación o certificación que habilite al ejercicio profesional, criterios éticos de este ejercicio u organización de la representación social.

En general, aquellas carreras de fuerte incidencia (y riesgo) social, de carácter profesional, o con alta cantidad de egresados, son las que más rápidamente han avanzado en esta primera fase de licenciamiento de carácter administrativo, en tanto matrícula en los colegios y asociaciones profesionales, a través del establecimiento de leyes de colegiación o de registro público obligatorios. A medida que se fue expandiendo la diversidad de carreras y masificando su egreso, la dinámica social de la representación gremial ha ido constituyendo en América Latina un vasto panorama de instituciones gremiales sin fines de lucro de representación y asociación de los diversos egresados universitarios. Es un proceso burocrático, político y social de evolución, por el que en todos los países se han creado asociaciones civiles corporativas, que a su vez han promovido leyes para obligar a la matriculación de todos los egresados universitarios en dichos colegios y el establecimiento de una certificación o habilitación profesional. Por la propia lógica de la regionalización de la educación superior, así como por el carácter

20. <http://colproba.eurofull.com/shop/otraspaginas.asp?paginanp=70&t=Ley-5177.htm%20>

federal de algunos países, se ha producido también una regionalización de los colegios y asociaciones profesionales, que se constituyen a nivel de los estados, provincias o departamentos, en tanto otras figuras como las federaciones los agrupan a nivel nacional, con lo que han creado verdaderos centros de poder profesionales a escala nacional. Tal evolución ha ido conformando fuertes estructuras de poder y de representación profesional. En México, estos ámbitos han promovido la creación de agencias de evaluación y acreditación; en Perú, están instrumentando la recertificación; en Venezuela, han creado Institutos de Previsión Social; y en Brasil, varios Consejos Profesionales, como la Orden de Abogados o el Consejo de Químicos, realizan la certificación profesional. En muchos países, además, los egresados universitarios colegiados han adquirido representación en los consejos de facultades de sus profesiones y en las elecciones de los claustros o de los consejos universitarios de las universidades públicas donde egresaron, e inversamente las facultades participan en algunos ámbitos gremiales.

La separación del acto académico de graduación por las universidades del acto administrativo posterior de matriculación en los colegios y asociaciones profesionales o en registros públicos, se ha consolidado como una característica inicial del licenciamiento en América Latina, y como tal es parte de los sistemas de aseguramiento de la calidad y de nuevas formas de organización y regulación de los sistemas universitarios. La voluntariedad o la obligación de la colegiación profesional constituye un tema de amplio debate en la región, asociado a la regulación política o la regulación gremial, y tiene connotaciones políticas e ideológicas de cómo se concibe la relación —y se distribuyen los poderes— entre Estado y sociedad. La situación varía ampliamente en la región. La colegiación puede ser obligatoria a nivel nacional por mandato de la Constitución, por Leyes generales o a nivel de las distintas profesiones por leyes específicas que así lo establecen. Es obligatoria a nivel constitucional en Guatemala y Honduras, y es obligatoria por leyes específicas en Panamá, Perú, Brasil, Argentina y Venezuela. En Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador y México es voluntaria. En este país hay una intensa discusión y la voluntariedad lo establece la Ley de Profesionistas en función de lo establecido en la Constitución (De la Rosa, 2000). El concepto de voluntariedad está vinculado a la libertad de asociación y sigue a la tradición francesa. Por su parte, la obligatoriedad está asociada a una delegación del Estado, a la existencia de un solo colegio profesional y a la aprobación de la creación de éstos por ley. En el caso de México, por ejemplo, constitucionalmente es potestad de los estados la regulación en materia de “profesionistas”. La obligatoriedad

del licenciamiento, por su parte, permite regular el ingreso o la permanencia laboral, habilita el establecimiento de determinadas condiciones para la permanencia en el registro de la institución, que están asociadas a su vez al mantenimiento de diversas competencias profesionales laborales de tipo ético.

La matrícula puede ser obligatoria a nivel nacional (Honduras y Guatemala) o particular para algunas profesionales, a partir de leyes específicas de colegiación (Venezuela, Argentina, Perú, Bolivia, Costa Rica). También el registro puede variar y ser para todas las titulaciones (Argentina, Ecuador), sólo para las certificaciones de las universidades privadas (Uruguay, Bolivia) o para algunas titulaciones (México). Este registro, por su parte, a nivel de los organismos públicos puede variar entre ser a nivel Ejecutivo (República Dominicana), Ministerial (Venezuela, Uruguay, Paraguay), Estadual (México, Argentina) o de un ámbito descentralizado (Ecuador). Una de las manifestaciones de estas múltiples orientaciones es la existencia de una superposición de los procesos de registro o matriculación que se deben realizar en varios ámbitos diferentes. En varios países existen ámbitos gubernamentales dedicados a la atención del tema de las profesiones (México, por ejemplo), que tienen a su cargo la supervisión de todo el proceso de certificación y recertificación, más allá de que ello esté, a su vez, asociado a los colegios profesionales. En ese caso, se constata inclusive una doble certificación ante ambos ámbitos. En Venezuela, se dan casos de varias inscripciones obligatorias: en el colegio profesional (y en algunos casos en la Federación nacional), en el ministerio respectivo, en el registro público, y en el organismo de previsión social de los profesionales del gremio.

Actualmente en la región, la colegiación está asociada a orientaciones políticas respecto a la centralización de la regulación. En Bolivia, el gobierno ha dispuesto que para los profesionales de derecho ya no sea obligatoria la colegiación sino simplemente el juramento. En Ecuador, el gobierno de Correa planteó en el 2008 al Tribunal Constitucional, quien la aprobó, la declaratoria de inconstitucionalidad de los artículos de las leyes que establecían la afiliación obligatoria a los colegios profesionales, por estar contra de los principios constitucionales de la libertad de asociación y de libertad de empresa. Ante esta decisión, por su parte, la Corte Suprema rechazó la resolución del Tribunal Constitucional, declarando que dicha norma no tendrá validez en el caso de los abogados, que continuarán requiriendo la licencia profesional emitida por el Colegio de Abogados para litigar y realizar el ejercicio profesional ante los Tribunales. En el resto de las profesiones, desde 2008 no es obligatoria la colegiación en Ecuador y el registro se realiza ante el organismo público

regulador de la educación superior, el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), como parte de una concepción que centraliza en el Estado el licenciamiento y lo ha transferido desde los organismos colegiados de la sociedad civil. Allí, los colegios profesionales han perdido afiliados, recursos financieros y peso político desde entonces, al tiempo que el Estado ha reforzado en su rol regulador en dicho ámbito.

Cabe analizar que la colegiación, en general, se ha desarrollado fundamentalmente en el grado, de típica tradición napoleónica, pero asociado a la diferenciación casi infinita de saberes. Los colegios se han comenzado a ramificar en múltiples sociedades profesionales que se estructuran con base en los postgrados, fundamentalmente en las áreas de medicina e ingeniería, cuyos colegios se han complejizado con estas múltiples asociaciones. En Brasil, por ejemplo, existen 65 asociaciones profesionales del sector médico a nivel nacional.

El licenciamiento, en tanto, impone una separación entre el título académico y el ejercicio profesional. Se constituye en un mecanismo de aseguramiento de la calidad. Es expresión del incremento de las regulaciones públicas sobre las instituciones de educación superior con la finalidad de fiscalizar la alta proliferación de certificaciones y promover algunos elementos de regulación y fiscalización de carácter administrativa, y se asocia a una tensión entre Estado y sociedad civil en la regulación. El licenciamiento implica una separación de los componentes tradicionales del título (académico y profesional) y transfiere a un órgano separado de las universidades el registro del título asociado al cumplimiento de ciertos requisitos. No siempre, sin embargo, el registro está ligado al licenciamiento. En Brasil, el registro se realiza en las universidades, aunque el licenciamiento se realiza en los colegios profesionales.

El licenciamiento tiene una amplia diversidad de formas de expresión. En algunos países, según sus características propias, el registro de las certificaciones ha derivado en procesos de licenciamiento a través de exámenes u otras formas de evaluación académica, que han comenzado a abrir una segunda fase del licenciamiento académico y que muestran cambios en la articulación entre el ciclo académico de formación y el ingreso al mercado laboral. Son procesos que no sólo implican una separación de la titulación académica del ejercicio profesional, sino que incorporan procesos evaluativos que comienzan a derivar en un cambio del modelo universitario.

El licenciamiento académico

El licenciamiento académico implica que la salida del mercado educativo y el ingreso al mercado laboral no es automática, y que se requiere una evaluación de las competencias adquiridas o la adquisición de nuevas asociadas al ejercicio profesional. La expansión de la matrícula, de la graduación y la alta diferenciación de programas, calidades o currículos, inclusive en contextos de ausencia de estándares obligatorios de calidad, impulsan el inicio de otra fase del aseguramiento de la calidad de la educación superior. En este escenario, el licenciamiento académico no se reduce a un proceso administrativo o burocrático de matriculación o registro como requisito del ingreso al mercado laboral, sino que se torna en un momento evaluativo a partir de que se accede a la certificación y/o de un proceso formativo adicional asociado a la adquisición de competencias adicionales requeridas por el mercado laboral, que pueden ser de tipo teórico o de práctica preprofesional. Tales son los casos, por ejemplo, de las competencias éticas y de conocimientos específicos del mercado laboral que tienden a requerir los colegios profesionales en Perú para matricular a los egresados.²¹ Se aprecia también en toda la región que tienen una particular importancia la realización de pasantías preprofesionales como mecanismo curricular para desarrollar las competencias asociadas a la praxis, el trabajo por problemas, el trabajo en equipo, la capacidad de liderazgo, el desarrollo de la capacidad de entender problemas y de actuar, etc., tal como acontece en toda la región, para que los egresados de medicina puedan ejercer.

Igualmente han aparecido modalidades de licenciamiento diferenciadas en el sector del derecho que en general son de tipo de juramento, y que muestran que el licenciamiento se realiza ante un ámbito específico como son los organismos máximos de la justicia. Tal proceso, en general, se realiza a través de declaraciones de fe como en Uruguay, Argentina, Bolivia y Ecuador. En Uruguay se realizan ante la Suprema Corte, quien entrega la cédula profesional para poder litigar y cuya licencia debe ser presentada en toda acción ante el Poder Judicial. En Bolivia, para poder matricularse, se requiere un “juramento profesional” que es recibido en audiencia pública en forma individual y por un tribunal integrado por los presidentes de la Corte Superior, el Colegio de Abogados y el Fiscal del Distrito. En Chile, todos los títulos académicos tienen habilitación profesional automática, con la sola excepción del título de abogado, que es entregado por la Corte Suprema de

21 En Perú, donde la colegiación es obligatoria por leyes específicas, los colegios profesionales exigen para la matriculación y la entrega de la cédula profesional cursos de formación. En el caso del Colegio de Médicos son cursos de ética deontológica. Los economistas están incorporando cursos sobre el trabajo concreto que hacen estos profesionales.

Justicia, previa la realización obligatoria de una práctica supervisada. En Honduras, el título de Notario Público es otorgado por la Corte Suprema de Justicia y los abogados tienen un sello especial para autenticar los documentos de trabajo. También en República Dominicana, el ejercicio de los abogados ha sido regulado por la Suprema Corte de Justicia. En Ecuador, como referimos, la Corte Suprema estableció que la colegiación en el Colegio de Abogados es obligatoria y que los abogados requieren licencia profesional emitida por el Colegio para el ejercicio profesional, siendo el único caso, ya que la colegiación no es obligatoria.

Esquema 10

Las modalidades del licenciamiento



El licenciamiento como certificación con componentes no meramente administrativos tiene diversidad de modalidades en función de las particularidades de los colegios, sin duda una derivación contemporánea de la masificación, de la diferenciación institucional y de las demandas de información respecto al capital humano efectivo que expresan las certificaciones. En este sentido, es también el resultado de la debilidad de los controles de autorización de oferta de programas e instituciones de educación superior y de los sistemas de fiscalización y control de la calidad a través de indicadores indirectos. Su gestación implica

una ampliación y complejización de los sistemas de aseguramiento de la calidad. Este licenciamiento profesional impone, de hecho, una mayor separación entre el título académico y el ejercicio profesional; es expresión del incremento de las regulaciones públicas sobre las instituciones de educación superior con la finalidad de fiscalizar los niveles de calidad ante la alta proliferación y diferenciación de las certificaciones universitarias. Implica una separación entre los componentes académicos tradicionales del título y el mercado profesional y transfiere a un órgano separado de las universidades el proceso de certificación o licenciamiento profesional, que de hecho funge como una rendición de cuentas de las instituciones. Este curso de acción se diferencia por las características del mero registro del título que puede ser a través de una matrícula (colegio profesional), o de un registro (ámbito público) al incorporar componentes académicos o evaluativos, que de hecho permiten evaluar las competencias adquiridas por los egresados y verificar los resultados de las distintas instituciones. Indirectamente, mediante la evaluación de los egresados, cumple el rol de rendición de cuentas de las instituciones, al permitir aportar información precisa sobre la calidad de los procesos de enseñanza y la eficacia de los aprendizajes realizados.

El licenciamiento como segunda fase del aseguramiento de la calidad

La demanda de calidad de la educación superior se expresó, primero, en el nacimiento de agencias de evaluación y acreditación, las cuales se han focalizado en las instituciones y en los programas de educación superior. Las agencias impusieron procesos de rendición de cuentas que han contribuido al mejoramiento de la calidad y, a esclarecer en determinados indicadores indirectos los estándares de las diversas instituciones de formación profesional. El establecimiento de procesos de licenciamiento académicos evaluativos se asocia a una nueva fase de los sistemas de aseguramiento de la calidad, en tanto significa un nuevo ciclo en el control y aseguramiento de la calidad, ahora a partir de la evaluación directa a los egresados. Como tal, tiende a afectar todo el sistema de formación profesional: hacia atrás, al promover un currículo por competencias; y hacia adelante, al plantear la posible existencia de la recertificación profesional.

Las dos fases de los sistemas de aseguramiento de la calidad, la que refiere primero a instituciones y programas, y posteriormente, la que refiere a los profesionales, están estrechamente ligadas, ya que mientras en la primera se acreditan la calidad de la formación académica de los profesionales focalizados en criterios de calidad de los programas y de

aunque la titulación pueda ser nacional, la certificación o habilitación profesional es otorgada por organismos internacionales.

El cambio en los tipos de ingreso a los mercados de trabajo, además, tiende a estar asociado a transformaciones de los mercados laborales, que comienzan a requerir más información de las competencias reales, así como competencias laborales que se pretende que se generen ahora en el ámbito formativo. El aumento de la competencia por la tendencia a la sobreoferta de profesionales altera las relaciones entre universidades y mercados laborales. El desequilibrio entre el mercado educativo y el mercado laboral, en términos de calificaciones, es estructural como toda separación de oferta y demanda. La calificación es una media del mercado con una desviación típica significativa por tipos de mercados y altamente subjetiva y, por ende, ante mercados tan cambiantes, la sobre educación por parte de las personas, la acreditación de sus competencias la recertificación, son formas de resolver esos desajustes. De hecho, además de las competencias requeridas, las pasantías y prácticas pre profesionales, se tornan en mecanismos selectivos de ingreso. Es una derivación de la sobreoferta de profesionales que introduce cambios selectivos en la demanda de profesionales, así como de mayores requerimientos de calidad de los mercados profesionales en condiciones de mayor competitividad empresarial, que necesita, a su vez, mayor transparencia en la información sobre las efectivas competencias laborales del capital humano.

Varios casos interesantes muestran los licenciamientos selectivos de base académica. En Brasil, la Orden de Abogados realiza un examen nacional que se constituye en un requisito obligatorio para el ejercicio profesional.²³ Como resultado de esa evaluación, la Orden de Abogados del Brasil otorga la certificación obligatoria derivada de un examen, realizado por la Fundación de la Universidad Nacional de Brasilia (UAB), que se puede hacer hasta tres veces por año, y cuyo porcentaje de aprobación varía altamente pero la media de aprobación ronda en 30 %. La propia OAB recomienda trianualmente los cursos de derecho de mayor calidad en función de los resultados existentes.²⁴ En Chile, por su parte, los médicos tienen que realizar obligatoriamente desde el año 2003 el examen médico nacional (EMN) para ingresar a las especialidades médicas, que son la puerta del ejercicio profesional, así como para trabajar en el Estado. Los contadores en México, por su

23 La obligatoriedad está dada en los términos dispuesto en el artículo 4º del Provimento núm. 109, del 5-12-2005, editado con base en la autorización de la Ley núm 8.906/1994. http://www.cespe.unb.br/concursos/OAB2009_1/

24 En 2007, la Orden de Abogados de Brasil recomendó 27,02 % (87) de los 322 cursos evaluados. <http://www.oab.org.br/oabRecomenda.asp>

las instituciones; en la segunda se acreditan las competencias adquiridas por los profesionales o inclusive se agregan nuevos conocimientos y competencias no adquiridas en el nivel formativo a través de cursos complementarios o actividades prácticas preprofesionales. En la certificación además irrumpen nuevos actores reguladores que tienden a adquirir un papel determinante como los colegios, las asociaciones profesionales y científicas, aunque también en la región se manifiestan situaciones en las que la certificación profesional quedó centralizada en el Estado.

Así, el sistema de aseguramiento de la calidad se conforma en términos de diversas fases continuas, dadas primero por la etapa focalizada en las instituciones y los programas que se apoyan en el previo licenciamiento de las instituciones y programas, luego la acreditación de la calidad de esas instituciones y programas y posteriormente en procesos de reacreditación, todo a nivel de grado y postgrado; presencial y a distancia, universitario y no universitario. El concepto evaluador en esta fase se basa en indicadores indirectos como la misión de la institución, el programa, la infraestructura, los docentes, los estudiantes, etc. Posteriormente, en lo que llamamos la segunda fase, se concentra en la certificación de los profesionales estableciendo requisitos en términos de su ingreso al mercado laboral y, finalmente, en los criterios para mantener la permanencia en estos mercados a través de la recertificación. Ambos momentos del proceso de aseguramiento de la calidad refieren a dos mercados diferenciados: en el primer caso lo relevante es el mercado académico; en tanto que en el segundo, el eje es el mercado laboral y, por ende, una lógica estrechamente asociada a las competencias profesionales. Ello puede variar, dada la existencia de múltiples mercados universitarios (Brunner, 2006).

La colación es la salida del ámbito educativo, mientras que la certificación marca el ingreso al ámbito laboral.²² Es el pasaje de un tipo de regulación a otra, así como también de un tipo de institución dominante. Si en la primera fase del aseguramiento de la calidad, lo dominante son las instituciones de educación superior, en la segunda etapa lo prevaleciente en la región es la tensión reguladora entre gobiernos y colegios profesionales e inclusive universidades.⁴ Destaca, además, el creciente desarrollo de licenciamientos internacionales que incorpora actores internacionales. Tal proceso está dado en algunas áreas como el ejercicio de varias profesiones asociadas a la marina mercante, así como del personal profesional asociado a la aeronavegación, en donde,

²² La colación es el acto de conferir canónicamente un beneficio eclesiástico o de conferir un grado de universidad. Diccionario de la Lengua Española, 22ª ed.

Como señalamos, el licenciamiento o certificación profesional no se realiza en la región exclusivamente a través de los colegios profesionales. En Colombia y México, el licenciamiento académico es realizado a nivel central. En Colombia, el licenciamiento es mediante el Examen de Calidad de la Educación Superior (ECAES), y consiste en pruebas académicas de carácter oficial y obligatorias, por las cuales el Ministerio de Educación Nacional de Colombia pretende comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las Instituciones de Educación Superior.⁷ Funciona como un sistema de información de calidad, como un sistema de control de los ingresos al mercado de trabajo y como una regulación profesional. El sistema se articula además al recorrido profesional ordenado como currículo vital por competencia, en tanto se establece que "una de las ventajas de tener un buen puntaje en los ECAES es que la hoja de vida de los profesionales que ingresan al mundo laboral tendrán algo positivo para mostrar de entrada y además, recibirán con mayor facilidad becas nacionales y extranjeras".²⁵ El ICFES, originariamente el organismo dedicado al fomento de la educación superior, ha visto reducir sus anteriores potestades que fueron trasladadas al viceministerio de Educación Superior, para focalizarse como un organismo dedicado a la realización de las distintas pruebas selectivas en los diversos niveles. En México, tal práctica es realizada por el Ceneval, creado en 1994 y dedicado a la realización de diversos exámenes (de ingreso a la educación media superior, a la educación superior, al postgrado; y de egreso la licenciatura), que aunque son voluntarios, cada vez son más requeridos por universidades y centros gubernamentales para el ingreso y recorrido académico y laboral. Algunas universidades de acceso selectivo han abandonado inclusive la realización de pruebas de ingreso propias, para utilizar los resultados de las pruebas de ingreso a la educación del Ceneval en México o a las del College Board.

En los casos que el licenciamiento se focaliza en los colegios profesionales, éstos promueven cambios en su organización y en sus roles y cometidos, al dotarse de ámbitos académicos de control de la calidad y a establecer criterios de calidad y parámetros de regulación, los cuales en general se orientan hacia un enfoque por competencia, códigos de ética, orientación profesionalizante, conocimientos del mercado profesional y/o experiencia preprofesional.

²⁵ <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/article-74137.html>

Esquema Nº 11

Diversidad de los procesos de matriculación o registro ante Colegios o Gobiernos



Tales niveles de regulación varían según el grado de transferencia y delegación del poder de los Estados hacia ellos, siendo la situación general bastante diversa. Esto puede ser a través de disposiciones constitucionales o leyes genéricas que fijen la obligatoriedad de la colegiación, como en Honduras o Guatemala; o de leyes específicas por profesión que establecen la colegialización, las potestades de los colegios y los requisitos de inscripción de los profesionales egresados. En varios países, por su importancia, sus procesos de elección son regulados por los órganos electorales nacionales. Existen inclusive casos de regulación (certificación obligatoria en los colegios) sin obligatoriedad de colegiación, al disponer que la obligatoriedad de la licencia es un acto administrativo distinto a la obligatoriedad de la agremiación.

El licenciamiento en la región como nueva modalidad en los sistemas de educación superior de rendición de cuentas

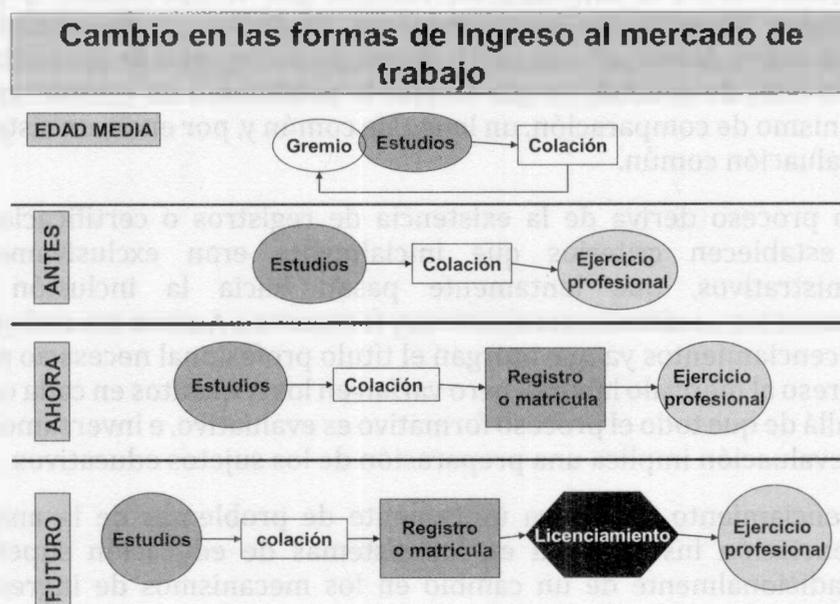
La lógica de la existencia del licenciamiento, desde el punto de vista del aseguramiento de la calidad, deriva de que la calidad de la formación profesional no se puede garantizar exclusivamente mediante los sistemas de evaluación, acreditación y reacreditación de programas e instituciones de Educación superior, sino que se requieren de estándares mínimos de calidad homogéneos básicos para todos los profesionales. En este sentido, el licenciamiento funge como un momento de verificación de los aprendizajes efectivos en contextos de diferenciación institucional, para incorporar componentes académicos o competencias no adquiridas, o para ser más rígido en el cumplimiento de los procedimientos de enseñanza, sobre la base de estándares mínimos de competencias profesionales. Tal proceso impacta la estructura curricular de la formación universitaria, al promover el mejoramiento de la calidad y un enfoque por competencias, que se constituye como de eje organizador en contextos de diversidad de instituciones, de estructuras curriculares, de pedagogías de aprendizaje y de niveles de calidad, ya que facilita la posibilidad de establecer un mecanismo de comparación, un lenguaje común y, por ende, un sistema de evaluación común.

Dicho proceso deriva de la existencia de registros o certificaciones que establecen criterios que inicialmente eran exclusivamente administrativos, que lentamente pasan hacia la inclusión de componentes académicos evaluativos y formativos. Ambos, sin embargo, son licenciamientos ya que otorgan el título profesional necesario para el ingreso al mercado laboral, pero varían en los requisitos en cada caso, más allá de que todo el proceso formativo es evaluativo, e inversamente, toda evaluación implica una preparación de los sujetos educativos.

El licenciamiento no deriva únicamente de problemas de la amplia diferenciación institucional en los sistemas de educación superior, sino adicionalmente de un cambio en los mecanismos de ingreso a los distintos mercados laborales que comienzan a requerir un nivel de información tal, que permita a los empleadores tener una mayor precisión respecto a las competencias de las respectivas certificaciones de los candidatos a los puestos de trabajo. La complejidad de las tareas derivadas de la creciente división técnica y social del trabajo, en mercados crecientemente competitivos, lleva a procesos de contratación más selectivos. Visto históricamente, se han establecido mayores separaciones entre el mundo educativo y el mundo laboral, así como mayores requisitos de salida e ingreso y recirculación entre el

mercado educativo y el mercado laboral como parte de la flexibilización de ambos, y del establecimiento de nuevas articulaciones y pertinencias entre la formación y el empleo. Este proceso presiona por un enfoque por competencias profesionales como expresión de una mayor demanda de pertinencia sobre los ámbitos educativos. El licenciamiento, de hecho, amplía la distancia entre ambos mercados y establece mayores requisitos de ingreso al mercado laboral, derivado de un aumento de la oferta de profesionales y más competencias exigidas, lo cual promueve el establecimiento de mayores niveles de selección. Igualmente, la diferenciación de las instituciones oferentes que impone la irrupción de algún sistema de comparación que facilite la estandarización, así como a un aumento de las exigencias de los mercados laborales en términos de información y de competencias de los egresados universitarios, buscando mayores niveles de calidad.

Esquema Nº 12



El aumento y la diferenciación de las certificaciones producen problemas de información, en relación con las efectivas competencias de los profesionales. El valor de la certificación debe corresponder al capital humano en términos de las efectivas competencias o capacidades. Sin embargo, la proliferación de certificaciones, debilidad y diversidad de controles, han generado problemas de transparencia de la información respecto al valor real de dichas certificaciones, que han falseado el rol

de éstas en términos de instrumentos de señalización en el mercado de trabajo. Las empresas no tienen capacidad de poder evaluar claramente los niveles de productividad esperados de los profesionales a la hora de la contratación, y, por ende, como sostiene Spencer, tal evaluación la realizan no en función del capital humano, sino de las certificaciones profesionales. El deterioro del valor de las titulaciones está promoviendo que el mercado de los certificados tenga una mayor demanda de información y cristalinidad respecto a su legalidad, correspondencia con el capital humano y sea medido en términos de indicadores más precisos como las competencias. De hecho, el rol de los sistemas de aseguramiento de la calidad es que las certificaciones expresen las competencias y, que la información que da sea correcta. A partir de entonces es que los mercados pueden tomar sus decisiones de contratación en términos de cantidad y precios. Los agentes en un mercado usan la señalización del título para contrarrestar la ausencia de información de las competencias o capacidades reales. La realidad es que éstas no permiten siempre presuponer a la parte opuesta el valor o calidad de las certificaciones, o aportar información que permita hacer predicciones de la productividad o eficiencia esperada. Las certificaciones asociadas al licenciamiento académico permiten visualizar más claramente y comparativamente la correspondencia entre estudios y competencias, o entre capital humano y titulación, y los niveles de calidad de las prestaciones del servicio, derivando así la posibilidad de presuponer los niveles de productividad esperada. Tal marco conceptual se asocia con la economía de la información que refiere a problemas de información asimétrica, donde la ausencia de información en una relación contractual genera más beneficios al agente que posee más información que el otro, ya que sólo el portador del título realmente sabe sus competencias reales.

El licenciamiento es una de las formas que asumen en América Latina la rendición de cuentas en el contexto de la alta diferenciación institucional, de la debilidad de los sistemas de aseguramiento de la calidad y de la fuerte autonomía de la educación superior pública. Más allá de ser una exigencia de los mercados laborales en términos de información sobre la formación de capital humano, el licenciamiento, y fundamentalmente el académico, establece mínimos estándares de la formación profesional e induce a la evaluación de las instituciones con base en la evaluación de las competencias de los egresados a partir de sus resultados. Por su parte, también lleva a lógicas sistémicas de la educación superior, a través de la formulación de criterios homogéneos de la evaluación, que tiende a estructurarse desde estándares mínimos de adquisición de competencias.

Los problemas del licenciamiento en América Latina

El avance del licenciamiento administrativo o académico, en tanto certificación profesional en América Latina, es un camino no exento de problemas y resistencias, pues altera las estructuras de poder de las universidades e incorpora nuevos actores y ámbitos de regulación. En algunos países, tiende a ser a partir de un mayor peso de los organismos públicos, mientras que en otros se apoya en los organismos de la sociedad civil como los colegios profesionales. En algunos casos, como en Argentina, inclusive la certificación puede ser realizada por las propias universidades que propenden a mantener los tradicionales controles sobre los ingresos a los mercados laborales. Es una reforma en curso sinuosa que durará varios años en la región, como parte de una rearticulación entre educación y trabajo. Las complejidades son múltiples. Entre ellas podemos destacar los aspectos propiamente técnicos, la ausencia de obligación de registro, sobre todo de las universidades públicas por las autonomías legales establecidas (Uruguay y Bolivia), la distinción legal entre profesiones reguladas o no, que tendería a establecer procesos de licenciamiento en unas profesiones y no en otras (Argentina, Paraguay), la ausencia de un perfil de currículo por competencias que permita realizar licenciamientos académicos mediante pruebas homogéneas. La ausencia generalizada en la región del título suplementario, que establece claramente el nivel de competencias adquiridas por los estudios, torna a su vez difícil el establecimiento de sistemas de certificación comunes a nivel de egresados ante tan alta diversidad institucional académica.

10. La educación continua y la recertificación de competencias profesionales

La depreciación del conocimiento

La expansión del conocimiento, las demandas de mejor formación profesional asociadas a una economía que crece vinculada al aumento del capital humano y la mayor densidad tecnológica de la producción están impulsando un aumento, una transformación y una actualización de las competencias laborales demandadas en los mercados profesionales. Es una de sus dimensiones, el cambio se expresa en la necesidad de actualización continua de conocimientos y competencias y su constitución como un nuevo momento educativo, que se concreta en la recertificación periódica de las competencias profesionales. Es éste un nuevo ciclo educativo que da vigencia y validez en el tiempo a las certificaciones anteriores, e impulsa la actualización de los conocimientos y de las competencias en un ajuste permanente con la evolución de los mercados de los saberes y del trabajo. El actual modelo económico se basa en la renovación permanente de procesos y productos en una dinámica de innovación continua, como derivación de un constante aumento de los conocimientos. Esta violenta y permanente expansión y renovación del conocimiento en todas las áreas disciplinarias, al mismo tiempo y como contraparte, produce un permanente proceso de obsolescencia de los conocimientos anteriores adquiridos por las personas. La expansión del conocimiento asume dos formas. Por un lado, una acumulativa caracterizada por un desarrollo conceptual que se basa en la incorporación de nuevas teorías e informaciones que engloban a las anteriores. En este caso, el conocimiento anterior mantiene parte de su validez y utilidad, pero reduce la eficacia explicativa a categorías y conceptos más simples y básicos, como derivación de la aparición de nuevos marcos teóricos o de datos e informaciones significativas. Como segunda forma, el avance del conocimiento es de tipo rupturista y se produce cuando las anomalías provocan una crisis de los consensos teóricos y se expanden nuevos conocimientos sobre marcos conceptuales no legitimados, pero que se

basan en teorías y conceptos que no engloban a otros anteriores, sino que los pulverizan al interpretar diferente los datos e informaciones y tornan obsoletos los viejos cuerpos teóricos interpretativos.

La dinámica de la expansión-obsolencia del conocimiento, al tiempo que impone que los sistemas de educación superior estén permanentemente actualizados en relación con los conocimientos que transfieren, también obliga a las personas a una actualización de sus conocimientos y competencias ante la propia obsolencia de éstas. Son dos caras de una misma moneda, dada por la depreciación del conocimiento. La articulación conocimiento-producción se asocia a la lógica de expansión-obsolencia del modelo kuhniano de rupturas epistemológicas y transición paradigmática, así como al modelo de creación-destrucción formulado por Shumpeter, focalizado en la innovación económica en escenarios competitivos. Por su parte, la formación profesional, como capital humano, al igual que cualquier otro capital, tiene su propia depreciación, no sólo asociada a la edad de las personas y la caída de su productividad, sino a enfoques epistemológicos dados por el valor tiempo de los conocimientos y a la renovación de la información, los conceptos y las teorías que los unifican.

La teoría del capital humano concibe que toda actividad que contribuya a la formación para el trabajo es una inversión en capital humano, la cual, al igual que cualquier otra, constituye un sacrificio de recursos presentes (rentas y costos de oportunidad) con la intención de obtener una cantidad mayor de recursos y beneficios durante un tiempo futuro.

Los individuos eligen su gasto óptimo en educación comparando el valor presente de los costes de esta inversión con el valor presente de los beneficios esperados en el futuro. En este sentido, la duración del tiempo útil de la formación profesional, más allá de su calidad, se constituye en el centro del análisis educativo en cada campo disciplinario. Con la expansión continua de la investigación, se produce el aumento de los conocimientos tanto de tipo acumulativos como rupturistas, con lo cual la duración efectiva de ellos se acorta bajo un enfoque de eficiencia competitiva, y obliga a las sociedades a desarrollar mecanismos que permitan mantener y/o aumentar el valor real de las competencias adquiridas. Tal realidad impone la educación a lo largo de la vida, la cual se ha organizado a partir de la educación continua y especializada y se ha expresado en la recertificación de competencias. El propio nivel de educación continua y otras formas de apropiarse de conocimiento actualizado están asociadas a los niveles de depreciación del capital humano, cuyas intensidades de actualización están conectadas a los propios volúmenes y características de la

creación de nuevos conocimientos. El capital humano de la sociedad, sea medible por los años de estudio u otros procedimientos, permite identificar el nivel de demandas de actualización y el propio tamaño del mercado de la recertificación de competencias. Más aún, el mercado de la educación continua está asociado a los volúmenes de creación y de obsolescencia. Si el stock de capital humano de una sociedad o empresa es medible, también lo es el volumen de renovación de conocimientos en un campo disciplinar o en una competencia específica y, por ende, es posible entonces determinar el nivel necesario de actualización de conocimientos, con sus distintos procesos de aprendizaje, para mantener el valor de la productividad de ese capital humano y también el tamaño del mercado de la educación continua a fin de mantener las competencias. Si la educación continua es menor a la depreciación del conocimiento producida por la edad o por los nuevos conocimientos, habrá, de hecho, una pérdida neta de capital humano. Esta problemática no ha sido incorporada a la teoría inicial del capital humano, pero su marco conceptual permite la incorporación de estas variables asociadas a la obsolescencia.

El modelo del capital humano (KH) se basa en que el ingreso de las personas está asociado a su propio stock de capital, y cuyo modelo de presenta bajo la formula $E_t = wK_t$, donde E es la renta esperada en el momento t, w es el salario y K representa el stock de KH en el momento t. Esa renta es la que él puede disponer para invertir o consumir en una nueva educación. Si hay inversión educativa, la persona está reponiendo la depreciación que ha sufrido en su capital humano. Si no, está frente a un deterioro de su capital humano y de su productividad y salario futuro. Con la depreciación, el salario puede estar consumiendo parte del capital humano o un nivel menor que la reposición de la depreciación, por lo que en caso de existir inversión, incluso sería menor que la reposición de la depreciación y, por ende, habría una caída del capital humano y de la productividad relativa de las personas, lo cual derivaría en una presión de los salarios a la baja. La teoría del capital humano ha verificado que el incremento de la educación determina un aumento de la productividad marginal, que en condiciones de mercados laborales libres tiende a derivar en un aumento de los salarios, los cuales subirán hasta que su costo marginal sea mayor a la productividad marginal. Sin duda, la depreciación del conocimiento impacta los niveles de productividad de las personas que deberán confrontarse con la competencia de nuevos profesionales, formados en instituciones académicas con estándares de calidad de la formación profesional actualizados. Anteriormente, la baja renovación y expansión de los conocimientos determinaban que la experiencia profesional se constituía como el elemento central

del mejoramiento de las competencias profesionales. Los modelos tradicionales visualizan en el entorno de los 50 años de las personas la caída de sus salarios profesionales, asociados a caídas de productividad y a situaciones donde la experiencia ya no mejoraba las competencias laborales. El nuevo contexto cognitivo altera esas relaciones: por una parte, la expansión del conocimiento impulsó la educación continua y, por la otra, aumentó el peso de la práctica en los aprendizajes. Ello conduce tanto a un mayor rol en el proceso educativo de la práctica, que entraña un conocimiento empírico tanto personal como colectivo, como la irrupción de procesos de aprendizaje a partir de la actualización de los profesionales a través de la recertificación de competencias. Éste se constituye también en el mecanismo defensivo de los profesionales para mantener sus puestos de trabajo y sus salarios, y de la sociedad y de las empresas para mantener sus niveles de productividad y eficiencia.

La educación continua

La educación continua se constituye como un ámbito de organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje orientada a la actualización de saberes y destrezas, derivado de la dinámica de la renovación y obsolescencia de conocimientos que producen los crecientes recursos humanos y financieros dedicados a la investigación, así como por la acelerada dinámica innovadora de los mercados laborales ante la competencia global. Una sociedad basada en la creación destructiva y que genera la permanente creación de conocimientos acumulativos o rupturistas, deriva en una educación permanente que se expresa predominantemente en la educación continua. Ésta se focaliza tanto en actualizar nuevas competencias y conocimientos (teorías y esquemas interpretativos), como en propender a construir y a mantener una diversidad de conocimientos, lo que es básico en tanto portafolio o cartera de competencias, para responder con eficacia a las complejas y cambiantes condiciones de las demandas de trabajo profesional.

Los sistemas universitarios se han estructurado sobre la base de pocos conocimientos y de una lenta expansión a través de la fragmentación disciplinaria sobre los ejes conceptuales de Kant y Descartes de pocas disciplinas, conocimientos básicos y reducida renovación de conocimientos. Ello es parte del pasado. Actualmente se ha pasado a un escenario de amplia y rápida creación de conocimientos, que impone la necesidad permanente de reforma de los currículos en las instituciones y la actualización de sus competencias por las personas, cuyos saberes básicos o especializados se deterioran en términos relativos. Inclusive, también el ejercicio laboral de las personas es cambiante con varias orientaciones disciplinarias y profesionales al correr de la vida. Todo

ello conforma los ejes de la educación continua como un nuevo ciclo educativo.

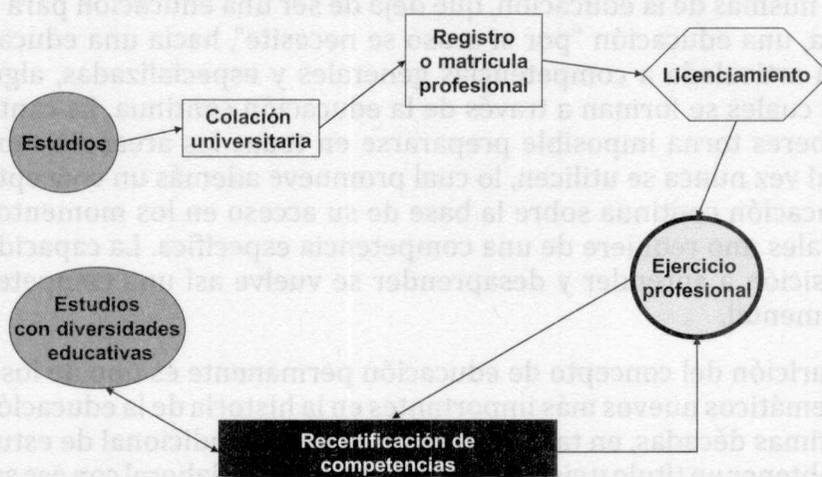
La durabilidad de los conocimientos es tal vez el concepto más complejo en términos educativos que marcará el siglo XXI, ya que transforma las bases mismas de la educación, que deja de ser una educación para toda la vida, una educación “por si acaso se necesite”, hacia una educación básica articulada a competencias generales y especializadas, algunas de las cuales se forman a través de la educación continua. La cantidad de saberes torna imposible prepararse en todas las áreas de saberes que tal vez nunca se utilicen, lo cual promueve además un concepto de la educación continua sobre la base de su acceso en los momentos en los cuales uno requiere de una competencia específica. La capacidad y disposición a aprender y desaprender se vuelve así una competencia fundamental.

La aparición del concepto de educación permanente es uno de los ejes problemáticos nuevos más importantes en la historia de la educación en las últimas décadas, en tanto cambia el enfoque tradicional de estudiar para obtener un título y ejercer para siempre la vida laboral con ese saber, por un escenario marcado por prácticas de aprendizaje continuo. La idea de la educación como preparación para la vida da paso al concepto de la educación durante toda la vida, donde esta educación permanente se desarrolla a través de la educación continua —tanto de saberes acumulativos o rupturistas—, así como de conocimientos básicos o especializados. Son ciclos formales académicos creditizados y formas organizativas de transmisión de conocimientos que aportan procesos educativos de tipos adicionales o de repositivos. Inclusive, asistimos también crecientemente a una estructuración de la educación continua, como enseñanza formal que posteriormente a determinada cantidad de créditos, se expresa en una certificación de algún nivel de postgrado. La educación continua también se apoya crecientemente en la educación a distancia.²⁶ En los inicios, los postgrados se posicionaban como una educación orientada a transferir marcos teóricos especializados y la educación continua en transmitir destrezas y habilidades. Sin embargo, el desarrollo de postgrados profesionales, la flexibilización y la alta diferenciación de los saberes, han planteado cambios en este paradigma organizacional de los nuevos conocimientos especializados.

26 En Chile, entre 2004 y 2009 la educación continua a distancia ha tenido un crecimiento sobre 150 %, frente a 28 % de aquellos con clases presenciales, según lo indican cifras del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (Sence). El estudio indica que las principales razones para elegir estas metodologías es el ahorro de costos, tiempo o distancia. La matrícula de e-learning y blended learning (clases on-line más presenciales) aumentaron en 2008 en más de 40 %, crecimiento que se mantuvo durante 2009. <http://www.granvalparaiso.cl/v2/2010/02/11/fuerte-crecimiento-de-programas-de-capacitacion-a-distancia/> (Revisado el 15/2/2010).

Esquema N° 13

Ciclo universitario de calidad con recertificación de competencias profesionales



La recertificación como ampliación de la vigencia de las certificaciones

La recertificación de competencias, como nueva forma que asume el aseguramiento de la calidad, impulsa nuevos mercados y modalidades educativas, al crear una demanda de procesos de formación orientados a actualizar competencias, más allá de que valora otros procesos de aprendizajes como el ejercicio profesional, la producción bibliográfica, la investigación, la participación en eventos, la movilidad, etc.

La recertificación es tanto una evaluación de las competencias adquiridas por las personas, como un mecanismo para evaluar y acreditar a las nuevas dimensiones educativas sobre las que se cuantifica la propia recertificación y donde lo dominante es la educación continua. Igualmente, al constituirse en una evaluación de las competencias, promueve un encadenamiento hacia atrás en el proceso de formación profesional, promoviendo un enfoque curricular por competencias y la realización obligatoria de pasantías profesionales, e impactando indirectamente a todo el sistema educativo universitario, al introducir un nuevo momento evaluativo a través de una instancia localizada al exterior del propio sistema educativo, como parte de una rendición

de cuentas y de una evaluación de los aprendizajes. Ello puede tender a modificar las evaluaciones que se realizan hacia el interior de las instituciones (que pudieran orientarse más a evaluaciones continuas que a evaluaciones finales y, sin duda, a focalizarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de los parámetros establecidos en la certificación y recertificación de competencias), en general por los colegios profesionales o ámbitos públicos de regulación profesional.

La recertificación de competencias es definida como el resultado de un acto por el que una entidad competente y autorizada, por medio de la aplicación de criterios preestablecidos y de conocimiento público, asegura a través de un proceso de evaluación válido, confiable, transparente e igualitario, que un profesional debidamente matriculado y previamente certificado por una instancia pertinente y competente mantiene actualizados sus conocimientos y habilidades, profesional que desarrolla así mismo sus actitudes dentro del marco ético adecuado, y cuya su actualización se realiza acorde con el progreso del saber y del hacer propios de una profesión o especialidad profesional reconocida en un período determinado. Hay muchas definiciones en esta materia. Baste incluir, por ejemplo, la del Colegio de Farmacéuticos de Costa Rica, que define a la recertificación profesional como el reconocimiento de la satisfacción de los requisitos establecidos para completar la formación en una disciplina, introduciendo con ella el eje de que son otras instancias las que completan la formación universitaria y que no funge como el cierre del ciclo de formación. Desde el punto de vista académico, hoy el posdoctorado es el techo superior, y desde el ejercicio laboral es la recertificación. Hay, sin embargo, múltiples expresiones de esta instancia evaluadora final. Ella puede estar asociada o no al licenciamiento del ejercicio profesional previo; puede tener un carácter voluntario u obligatorio y sus factores y ponderaciones pueden variar enormemente por áreas laborales, campos disciplinarios o lógicas político-institucionales. En general, en algunos casos, está expresando y también impulsando una demanda adicional de formación profesional articulada a la acción de los colegios y asociaciones profesionales en la región, que permite mantener o aumentar el valor de las certificaciones y más intensamente en las disciplinas y áreas de saber donde hay mayor riesgo social, mayor renovación de conocimientos o donde los colegios profesionales son más poderosos.

La recertificación está asociada al concepto de la cartera de competencias al estilo de currículo vital que cada persona construye en tanto se concibe como diversidad de aprendizajes y de acumulación y ampliación de competencias profesionales. Sin embargo, no es un

proceso exclusivamente académico. En España, por ejemplo, el proceso se divide en recertificación como exigencia periódica de requisitos para mantener el certificado/título de especialista, y en la re-licencia como exigencia periódica de requisitos para mantener la licencia de ejercicio (re-colegiación) Los componentes opcionales de tales procesos son muy amplios y diversos, tales como el currículum individual, los cuestionarios, exámenes, la evaluación de la competencia, el informe del empleador, la opinión de los colegas, la auditoria, el portafolio individual y hasta la opinión de los pacientes. No es sólo un proceso entre los pares y de carácter académico, sino que tiene una determinación laboral en tanto que se certifica o re-certifica competencias profesionales, que son las que se tornan obsoletas para el ejercicio profesional, por lo cual estos procesos de recertificación tienden a requerir la evaluación por parte de los beneficiarios del ejercicio profesional. En Perú, por ejemplo, la norma de la recertificación del Colegio de Enfermeras establece el requerimiento taxativo del informe de evaluación de desempeño, por parte del supervisor y superior profesional en el lugar de trabajo.

La recertificación como aseguramiento de la calidad

La calidad de las instituciones y de los profesionales finalmente está dada por sus capacidades de responder a los desafíos futuros, en la sostenibilidad de sus saberes y pertinencias, dado el contexto de cambios permanentes y de expansión y obsolescencia de los saberes. Este elemento prospectivo es lo que ha incidido en las nuevas formas de educación permanente y de evaluación continua. En este camino, más allá de la reafirmación de la duración limitada de las acreditaciones institucionales y de programa, la expansión continua de los conocimientos está derivando en el establecimiento de procesos también permanentes de recertificación de las competencias profesionales. Es un reconocimiento no sólo de la compleja dinámica de renovación de los conocimientos y de crecientes cambios en los procesos de trabajo, sino también de la futilidad de pretender garantizar la continuidad en el tiempo de la calidad profesional del egresado. También refiere a una evaluación crítica de los procesos de acreditación institucionales y de programa basados en indicadores indirectos, con fuerte incidencia de enfoques academicistas en sus indicadores.

La existencia de una certificación para el ejercicio profesional y académico deriva de la propia recertificación continua de las competencias profesionales, en tanto respuesta a la renovación de las habilidades profesionales por la aparición de nuevos conocimientos. Más allá de los aspectos conceptuales, la recertificación como ámbito final del proceso de enseñanza está supeditada a si el licenciamiento

(registro, matriculación o certificación profesional) es limitado en el tiempo, a las características de egreso e ingreso de y en los mercados educativos y laborales, así como en las formas específicas que asume la competencia en estos mercados. La recertificación de competencias profesionales es también un proceso en curso global asociado a la creciente movilidad de los factores y a la globalización del conocimiento, donde los tratados de integración y los acuerdos de libre comercio se constituyen en motores incentivadores de esa recertificación, como requisito de la movilidad profesional y de la prestación de servicios profesionales transfronterizos. La creciente presencia de profesionales en los mercados laborales y en la población económicamente activa incentivan mejores niveles de selección y exigencia de los mercados de contratación. La presencia de profesionales en los mercados laborales de la región es un dato significativamente creciente ante la masificación de la matrícula y el aumento de la complejidad de las demandas laborales. En México, alcanza a 19,4 % de la población económicamente activa (PEA) (Didou, 2006), a pesar de que la escolarización total es apenas es de 8,5 años para el año 2007. Un estudio del Banco Mundial mostraba para el año 2002 el alto peso que ya tenían los profesionales y técnicos en la fuerza de trabajo: en Perú, eran 18,63 %; en Bolivia, 13,86 %; en Uruguay, 13,39%; en Colombia, 13,23%; en México, 13,20 %; en Chile, 10,25 %; en El Salvador, 9,19 %; en Brasil, 8,34% y en Costa Rica, 5,19 % (World Bank Institute, 2002). La continuación del proceso de expansión de la matrícula y de aumento de los egresados profesionales está generando mayores niveles de competencia profesionales en los mercados laborales.

Esta lógica global de la recertificación para dar información al mercado también facilita la creación de un nuevo mercado educativo de ofertas y de demandas globales, con un rol determinante de la educación continua y de la educación internacional a través de la movilidad académica como de la educación virtual. Estamos en el inicio de un cambio hacia el interior de los sistemas educativos a partir de estos nuevos elementos: en esta primera etapa se verifica que los ejes de la recertificación son la voluntariedad, la accesibilidad, la periodicidad, la revocabilidad ante la falsedad de la informaciones o documentaciones presentadas, la confiabilidad de las instituciones que los otorgan, la agilidad de sus procedimientos, la diversidad de la valorización de los procesos de actualización de las competencias, la individualidad de las adquisición de las competencias y de las certificaciones y la estructura creditizada de valorización de los aprendizajes, así como también la existencia de evaluaciones directas de aprendizajes cuando no se alcanzan los mínimos de los requerimientos de cumplimiento.

La recertificación y la movilidad profesional

La apertura de los mercados profesionales y la internacionalización de la educación se constituyen en un eje significativo de la gestión universitaria en el nuevo contexto global y de los modelos de formación profesional, lo cual requiere para su viabilidad la existencia de sistemas de evaluación, licenciamiento y recertificación sobre parámetros comunes. Hay un creciente aumento de la movilidad profesional y de la propia emigración de profesionales que responde al desequilibrio estructural entre el mercado de demandas de educación superior y el mercado de oferta de puestos de trabajo, lo que produce sobreofertas profesionales, distintos niveles de productividad del trabajo profesional en los distintos países y muy diferentes niveles salariales y la existencia de economías atrayentes de profesionales. La movilidad profesional requiere la igualación de las condiciones de producción (educación), registro (licenciamiento) y actualización (recertificación) a partir de un enfoque común integrado que tiende a ser sobre la base de competencias profesionales. La movilidad fue vista primero como un problema de acreditación de las instituciones de educación superior, pero ahora está siendo crecientemente analizada a partir del eje de la certificación profesional, lo cual implica el establecimiento de mecanismos comunes y continuos para la acreditación institucional y de programas y para la recertificación profesional.

En este sentido, la recertificación profesional se desarrolla también asociada a la movilidad y como expresión de crecientes regulaciones internacionales, como los tratados de libre comercio y los acuerdos de integración. La recertificación, en tanto garantiza el mantenimiento de los estándares de calidad, se asocia a la constitución de mercados laborales profesionales globales y a la creciente movilidad profesional, que incorporan estos requisitos para la movilidad del factor trabajo en el ámbito profesional. La globalización impacta en la región a través de un proceso de apertura externa, realizada actualmente a partir de tratados de integración o acuerdos de libre comercio, que incluyen el concepto del libre intercambio de profesionales entre los países signatarios y la reciprocidad de mecanismos de certificar a los profesionales a través de Acuerdos de Mutuo Reconocimiento (AMR). Los AMR contribuyen a establecer similares sistemas de aseguramiento de la calidad de los programas, las instituciones y los profesionales, lo que permite otorgar el mismo trato e igualdad de oportunidades a profesionales extranjeros y nacionales, que es uno de los principios de estos tratados internacionales que buscan reducir las barreras arancelarias o las asimetrías existentes que restringen la movilidad profesional y el comercio de conocimientos.

Los tratados de libre comercio, como el que une a Estados Unidos, México y Canadá, al propender a crear un mercado común sobre la base de la libre movilidad de factores, han debido buscar mecanismos para compatibilizar las formas de regulaciones y de control sobre el ejercicio de las profesiones. Ello establece que para la prestación transfronteriza de los servicios profesionales los países deberán estimular a los organismos pertinentes, en sus respectivos territorios, para que desarrollen normas y criterios comunes mutuamente aceptables para la acreditación y certificación del ejercicio profesional. Se ha obligado así a encontrar reglas para establecer el reconocimiento trilateral de títulos y grados entre los colegios profesionales, en tanto en Estados Unidos la regulación profesional no es potestad federal sino estadual y delegada a su vez en los colegios y corporaciones profesionales. De hecho, parecen estarse generalizando a escala mundial algunos componentes del modelo de regulación profesional vigente en los Estados Unidos. Allí se establece que la acreditación es obligatoria indirectamente para las instituciones de educación superior, ya que es el requisito obligatorio para recibir fondos. Por su parte, el ejercicio profesional requiere la realización de exámenes y/o experiencia práctica para obtener la licencia para el ejercicio profesional una vez que se obtuvo el título. Estos exámenes los realizan las asociaciones y colegios profesionales, que forman ámbitos de acreditación o certificación que representan a la sociedad. El gobierno no expide ni certifica títulos o grados, sino que éste es un proceso autónomo a cargo de la sociedad civil que da fe pública de la confiabilidad de un graduado o profesional y se realiza bajo el control de los estados. Los colegios profesionales, a su vez, han establecido altos estándares de exigencias académicas y de experiencia profesional para ejercer profesionalmente. Así, las instituciones, los planes de estudio y los profesionales deben someterse a verificación periódica (3, 5 o 10 años dependiendo del campo de conocimiento). Por ejemplo, un ingeniero debe realizar cuatro años de práctica supervisada para poder firmar planes, realizar peritajes, dictámenes, etc.; un arquitecto debe tener tres años de experiencia profesional supervisada para poder conseguir la licencia; un psicólogo debe tener estudios mínimos de maestría para poder ejercer como asistente, y de doctorado para trabajar como psicólogo independiente; y los contadores deben tener dos años de experiencia profesional luego de la licenciatura para poder tener la licencia del estado o provincia. Tales criterios y niveles son los que se comienzan a imponer en el marco de los tratados que favorecen la movilidad profesional sobre la base de los estándares más elevados, que son los que existen en los Estados Unidos.

Los AMR en el TLC han establecido un conjunto de requisitos para la libre movilidad de los profesionales, entre los cuales se destaca en la educación la existencia de formas de la acreditación; en el licenciamiento, la existencia de exámenes para su obtención; en la experiencia profesional los requisitos de trabajo para obtener las licencias; en la recertificación, los requisitos para la conservación de la certificación o licencia; en la protección, el requisito de seguros de responsabilidad profesional; y en lo ético, la existencia y cumplimiento de códigos de conducta. A partir de estas determinaciones, los colegios profesionales de los países firmantes de los tratados deben de ponerse de acuerdo en los procedimientos para realizar esos requisitos que permiten, a su vez, la movilidad profesional y su ejercicio laboral, más allá de los requerimientos de las visas de trabajo. Así, los AMR derivan en mecanismos por los que se establecen criterios que facilitan la movilidad profesional. En el caso del nafta (Estados Unidos, Canadá, México), se establecieron 12 profesiones objeto de las negociaciones: actuaría, agronomía, arquitectura, contaduría, derecho, enfermería, farmacia, ingeniería, medicina, odontología, psicología y veterinaria.

En el caso del Mercosur, el Protocolo de Montevideo sobre el Comercio de Servicios, instrumento jurídico que establece las normas para la libre circulación de servicios en el interior del Acuerdo, señala que las organizaciones profesionales de los Estados Parte serán las encargadas de desarrollar las normas y criterios mutuamente aceptables para el ejercicio profesional, el cual harán a través del otorgamiento de licencias, matrículas y certificados. Tal criterio se ha desarrollado en el marco de un ejercicio laboral profesional temporario, que dispone el requisito de una visa Mercosur especial para el personal profesional y técnico de alta capacitación sobre la base de la obligatoriedad de inscripción profesional, el presentarse a la autoridad competente y el cumplimiento de las normas profesionales.

En el 2003, el Consejo Mercado Común aprobó la Decisión mercosur/ cmc/dec núm 25/03, "Mecanismo para el Ejercicio Profesional Temporario", que establece:

Artículo.1: El otorgamiento de licencias, matrículas o certificados para la prestación temporaria de servicios profesionales en el marco del Protocolo de Montevideo sobre el Comercio de Servicios, se realizará a través de los organismos profesionales responsables del control y la fiscalización del ejercicio profesional.

Artículo 8: Las Entidades Profesionales que suscriban el Acuerdo deberán cumplir con los siguientes requisitos: a) ser legalmente

responsables del otorgamiento de licencias y matrículas para el ejercicio profesional y de su fiscalización en sus respectivas jurisdicciones; b) abarcar todo el territorio del Estado Parte o una parte sustantiva del territorio de ese Estado Parte que sea considerada equitativa por las entidades de los otros Estados Partes.

Sin embargo tal proceso está detenido, ya que los procesos de colegialización no son uniformes en la subregión y en algunos casos, como Uruguay y Paraguay, el rol de los colegios en la regulación profesional es casi inexistente, al no ser obligatoria la matriculación profesional.

Concomitantemente con este proceso, en la subregión se avanza en el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad comunes. En una primera fase a partir de la firma de un Memorándum de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación (Mexa), de carreras para el reconocimiento de títulos de grado universitario entre los países del Mercosur, Bolivia y Chile. El Mexa estableció dimensiones, componentes, criterios e indicadores para la acreditación Mercosur de tres carreras (medicina, agronomía e ingeniería), que finalmente es otorgado por la Reunión de Ministros que da fe pública. Tal mecanismo funcionó como una acreditación sobre bases comunes de carácter voluntaria con el objetivo de homologación de los títulos a nivel del Mercosur (sólo en términos académicos, ya que no habilita al ejercicio) y para la mejora de la calidad. Dentro de este escenario se estableció, además, en el marco del Mercosur educativo, la libre movilidad estudiantil y profesional académica, exclusivamente con miras a la prosecución de los estudios a nivel del postgrado, al dar un reconocimiento automático, en términos académicos, a los estudios de postgrado que un nacional realiza en otro de los países de la región y por el que se le reconoce automáticamente esa certificación de postgrado al provenir de instituciones autorizadas.

Es una movilidad reducida a lo académico en el postgrado. La posibilidad de que profesionales de un país puedan ir a trabajar a otro no se ha logrado legalmente, inclusive porque, de hecho, hay países en los cuales no basta con tener el título para ejercer y se requiere un licenciamiento a través de prueba frente a un colegio de esa profesión o inscripción en ese colegio. Inclusive, en el caso de Brasil, la colegialización es por estado y un profesional inscrito en el colegio profesional de un estado no puede ejercer en otro automáticamente.

En 2008, se ha avanzado en la subregión en los procesos de acreditación comunes, al establecerse la creación del Sistema de Acreditación

Regional de Carreras Universitarias de los Estados Partes del Mercosur y Estados Asociados, con el fin de instrumentar el reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las respectivas titulaciones. Tal acreditación es voluntaria para carreras de grado, vigentes por seis años, con reconocimiento en los países signatarios y no confiere derecho al ejercicio de la profesión en los demás países. Las Agencias Nacionales de Acreditación son los órganos ejecutivos del Sistema ArcuSur, que quedarán organizadas como Red de Agencias Nacionales de Acreditación (rana), que fijará los criterios de la acreditación regional. La acreditación está a cargo de la Agencia Nacional respectiva. Tal proceso ha obligado finalmente a Uruguay, que a la fecha carecía de una, a plantear la necesidad de la creación de una agencia de acreditación, que está siendo discutida en el Parlamento desde 2009.

La recertificación y su impacto educativo

El proceso de certificación y recertificación de competencias profesionales, en tanto se basa en la necesidad de renovación de las habilidades profesionales derivado de la aparición de nuevos conocimientos, promueve un currículo basado en competencias profesionales. Es una continua actualización profesional a través de diversos mecanismos, pero el aporte fundamental está dado por la educación continua a través de la que se promueve un proceso educativo permanente de saberes básicos a saberes especializados marcados por específicas competencias. En los tramos superiores del proceso educativo con el ingreso al campo laboral, el conocimiento se concretiza en competencias, se evalúa a los estudiantes a través de la verificación de la adquisición de habilidades y destrezas, y los propios programas académicos son evaluados poniendo el acento en el aporte de los contenidos a las competencias genéricas y específicas que requiere el egresado para su empleabilidad.

En general, la recertificación, al poner el acento en el trabajo profesional, tiende a promover un currículo basado en competencias profesionales, al tiempo que se apoya en nuevas dimensiones educativas como la educación continua, la educación internacional o la educación práctica. En este sentido, cumple el rol tanto de evaluación de las competencias adquiridas a través de estas modalidades, como de constituirse como un sistema de regulación, evaluación y acreditación de estas modalidades de educación continua. Ello plantea en la región una nueva y compleja discusión sobre la vigencia de las actuales titulaciones, sobre su validez indefinida y sobre su duración en el tiempo, lo que favorece un diseño del currículo basado en competencias y una valoración de los aprendizajes continuos en función de créditos.

La recertificación tiene incidencias más amplias, en tanto fija criterios específicos para la actualización periódica de dichas competencias en forma creditizada y ordenada. Es instrumento de evaluación de los aprendizajes con sus propios indicadores, factores y ponderaciones. A través de ello contribuye a una determinación más clara de los perfiles de competencia en la oferta de los programas con sus propias correlaciones con los sistemas nacionales de créditos académicos. También facilita la especialización de las instituciones, el desarrollo de estructuras modulares, planes y programas de estudio detallados, tanto hacia el interior como al exterior de las instituciones, facilitando un proceso por el que los egresados continúan integrados al sistema educativo. Desde el ámbito de las personas, la recertificación organiza el desarrollo de trayectorias académicas posteriores de actualización de competencias y articula eficientemente las demandas de educación permanente en función de los criterios e indicadores de la propia recertificación y, por ende, integra más eficazmente la educación continua a las demandas del mercado, facilitando una mejor empleabilidad profesional.

La recertificación obliga a cambios en los sistemas de aseguramiento de la calidad, al incorporar la evaluación y acreditación tanto a la educación continua como de las otras dimensiones que aportan componentes educativos para la actualización de competencias. Sin duda, la mayor incidencia está en la educación continua, en tanto una parte importante de la recertificación descansa en la actualización de competencias adquiridas bajo estas dimensiones. La utilización de la educación continua (cursos, conferencias, etc.), como uno de los ejes de la recertificación, conduce a su regulación pública y al establecimiento de estándares de calidad en este sector. Ello es requisito para definir el valor de sus ofertas dada su infinita variedad (con o sin exámenes presenciales, a distancia, grado de participación, etc.), lo cual tiende al establecimiento de sistemas de créditos. La evaluación y acreditación de la educación continua se desarrolla sobre otras metodologías que no se basan en sistema de pares o de evaluación previa de cada programa, ni de acreditación por unidad académica, sino que se tiende a acreditar a la institución que los otorga, a fijar tipos de información requerida en el certificado, a modelos de ISO, o a valorización en función del currículo del docente y del tiempo efectivo de enseñanza.

Cuadro Nº 4

Impactos educativos de la recertificación de competencias

• Promueve un diseño del currículo basado en competencias y una valorización en función de créditos
• Fija criterios claros de actualización de competencias
• Permite desarrollar instrumentos más precisos de evaluación de los aprendizajes articulados a la adquisición de competencias específicas, fomentando sistema de evaluación más objetivos
• Contribuye a una determinación más clara de los perfiles de los programas educativos al desarrollar una correlación entre créditos académicos e indicadores de competencia.
• Contribuye a la especialización de las instituciones, al desarrollo de estructuras modulares, planes y programas de estudio detallados.
• Organiza los ejes de la revisión de los perfiles de egreso
• Permite desarrollar trayectorias académicas posteriores de actualización de competencias y articular eficientemente las demandas de educación permanente
• Articula los mercados educativos al mercado laboral, al acerca el proceso de actualización educativo a las demandas laborales profesionales

El nacimiento de la recertificación como concepto ha puesto en discusión temas técnicos y políticos: quién la hace, cómo la hace, quién elige a quienes la hacen, quiénes fiscalizan a quienes la hacen, cuál es el alcance de sus decisiones, cuáles son los procedimientos y cómo son los mecanismos de observación a sus decisiones. Ello se discute todavía en muchos países de América Latina. En la región es un proceso en curso, muy lento y diferenciado por profesiones y países. En el sector de la salud es donde se han profundizado estos procesos con mayor intensidad. En educación tiene su especificidad en la docencia universitaria, a través de las carreras docentes en las universidades, sobre todo públicas, y está avanzando en todas las profesiones diferenciadamente. Los propios organismos internacionales del área de salud han propuesto como base de la política pública el “garantizar la calidad de atención a través de un proceso continuo de perfeccionamiento del recurso humano para conseguir la elevación permanente de su competencia técnica y profesional. Este proceso será verificado mediante los mecanismos de licenciamiento, certificación y recertificación periódica” (Granda, 2004: 5).

También desde el ámbito de los organismos regionales universitarios, como la Unión de Universidades de América Latina (Udual), se ha comenzado a plantear la necesidad de desarrollar “la certificación y recertificación, tema novedoso en el campo de la salud, en el que todo egresado de medicina tiene que pasar un examen de certificación de la idoneidad ya que de lo contrario no puede ejercer (dado que) la recertificación sirve para comprobar si el profesional se mantiene al día en sus conocimientos”.²⁷

Hoy existen casos de recertificación en distintos campos profesionales y en diferentes países de la región, siendo los más significativos en Chile, Costa Rica, Perú, México, Argentina y Brasil, e inclusive en algunos casos, fundamentalmente de salud, son obligatorios. En Perú, la recertificación de enfermeras y obstetras es obligatoria, así como en México la de tres tipos de contadores, entre ellos los auditores y tributarios.

Varios son, por su parte, los impulsores de la incorporación de esta dinámica de formación profesional y evaluación de competencias o conocimientos. La valoración de la certificación y recertificación es también una derivación de la caída de los estándares de calidad de la educación superior por la masificación de la matrícula y la expansión de instituciones de educación superior, con menores estándares de calidad, que formaron profesionales que desvalorizaron las certificaciones en los mercados laborales. Tal situación ha sido significativa en el caso del Perú, en el sector de docentes, donde instituciones terciarias formaron una masa significativa de docentes con bajos estándares de calidad y sin ninguna correlación con las demandas laborales reales, que generó en un aumento del desempleo de docentes. Esta presión a la caída de la calidad por sobreoferta a salarios decrecientes, fue el acicate para un proceso de depuración a partir de la introducción de la certificación profesional. En el año 2005, el Consejo de Educación fijó entre unas de las prioridades de política para el período 2006-2011, derivadas de las Propuestas de Foro Educativo, la “reestructuración de la formación docente, con calidad de los formadores y énfasis en programas de actualización y recertificación de competencias profesionales; evaluación periódica del desempeño docente, basada en competencias profesionales y estándares definidos con la comunidad educativa en todos los niveles de gestión”.²⁸ Allí, el mejoramiento de la calidad, como en toda la región, se asoció tanto a establecer un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, como a

27 http://www.elmercurio.com.ec/web/titulares.php?seccion=xJoURMC&codigo=JcZWgeVCTP&nuevo_mes=05&nuevo_ano=2008&dias=24¬icias=2008-05-24 (Revisado el 20 de octubre de 2009).

28 http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1786&a=articulo_completo.

procesos de certificación de las competencias profesionales, los cuales se establecieron de carácter voluntario por ley en 2006. En Brasil, por su parte, esta fase del aseguramiento de la calidad se ve también derivada de la masificación y de la diferenciación institucional, al afirmarse que “a certificação e a recertificação profissional no Brasil são medidas que se impõem, tendo em vista à não homogeneidade das escolas médicas e à renovação contínua do conhecimento científico” (Souza, 2001).

Los casos más destacados en la región refieren a profesionales de la salud, del derecho, de la educación y de la contaduría. Si bien la certificación y la recertificación refiere a los propios profesionales, en algunos casos se incluye la evaluación de sus lugares de trabajo, como en el caso de los psicólogos en Argentina o de los odontólogos en Brasil, respecto a los cuales además se evalúa el lugar o instrumentos de trabajo, en tanto en la calidad del servicio educativo inciden esos elementos. En general, los procesos de recertificación son indirectos en términos de la adquisición de saberes y competencias, pero en algunos casos incluye evaluaciones directas, como con los oftalmólogos en Argentina, que puede incluir un examen teórico.

En Chile, también la recertificación de competencias ha provocado en el establecimiento de criterios de acreditación de la educación continua, y las únicas certificaciones que se aceptan a efectos de la recertificación son las que aquellos prestadores de educación continua que estén acreditados. En Santa Fe, Argentina, sólo pueden recertificarse las certificaciones o titulaciones obtenidas en instituciones acreditadas, asociando la primera fase del sistema de aseguramiento de la calidad (instituciones y programas) con la segunda (personas).

En múltiples cortes se pueden diferenciar las recertificaciones: aquellas cuyos resultados son públicos o confidenciales; las que son obligatorias directa o indirectamente y las voluntarias; las que implican incentivos o castigos o las obligatorias para trabajar, por los plazos de vigencia que varían, en general entre tres, cuatro, cinco y siete años; así como por la diversidad de procedimientos. En general, se basan en un mínimo puntaje por año y/o por un período establecido. Si bien las recertificaciones no generan titulaciones adicionales, sino que amplían la vigencia de la titulación o certificación original, en el caso de Perú, mientras que el enfermero es el titulado, el enfermero especializado está recertificado por el Colegio de Enfermeros.

La complejidad y diversidad de los procesos de recertificación ha llevado a los colegios profesionales de la región a organizar sistemáticamente programas de actualización continua, muchos de los

cuales se desarrollan como programas a distancia, por medios impresos y virtuales, arancelados y con evaluación, que incorporan, a nivel de las subespecializaciones, los conjuntos de saberes y competencias necesarias para la actualización a ojos de los propios colegios, en un proceso complejo que hace que oferten los mismos que recertifican. Ello sólo se produce en sistemas voluntarios, ya que cuando se desarrollan sistemas obligatorios, el que oferta el curso tiende a ser distinto que quien recertifica.

En el caso de los profesionales de la educación, si bien hay pocos procesos de recertificación, aún se manifiesta una tendencia hacia la posgraduarización como requisito para el ejercicio profesional. Un amplio conjunto de variables está contribuyendo a este nuevo giro en el proceso de "posgraduarización" de la formación docente a partir de la realización de estudios de cuarto nivel (Salgado, 2006). Muchos de estos procesos, además, se están dando a través de la educación virtual y a distancia por las escalas que implica la cantidad de docentes, dada la demanda de que los procesos de actualización se den junto al ejercicio docente y profesional, así como por la propia dispersión geográfica de maestros y profesores (Peñalver, 2005). El impulso está dado por los beneficios salariales de los profesionales de la educación asociado a su formación, ya que la remuneración docente pública y también en los ámbitos privados, que antes estaba asociada a la antigüedad y a las funciones administrativas, ahora se asocia crecientemente a la posgraduarización, que de hecho funciona como una recertificación. Ello ha promovido una formación adicional a nivel de los postgrados de los docentes y el pasaje de los sistemas de ascenso basados en la antigüedad a modalidades de remuneración y ascensos asociados a méritos académicos o a nuevas certificaciones. Estas dinámicas están promoviendo la "universitarización" de la formación docente, con el aumento de la capacitación de los docentes a través de estudios de cuarto nivel. Como lo registra Ramón Salgado (2006) en los últimos años varios países han intentado suplir las deficiencias mediante estrategias metodológicas de actualización, capacitación o formación en servicio para sus egresados, creando instancias de Capacitación y Formación Permanente como Honduras, Perú, Colombia, Uruguay, Paraguay y Ecuador, favoreciendo especialmente los programas de profesionalización a nivel de postgrado y a distancia.

Tal tendencia a estudios de postgrados para el ingreso, permanencia o ascenso a la carrera docente se realiza por múltiples caminos tanto presenciales como virtuales y, asociado también a los criterios de calidad, pone el ingreso a las universidades en superiores exigencias,

desde maestría, doctorado y, en algunas de superior calidad, como la UNAM, cuyo requisito son dos posdoctorados.

El análisis de los casos nacionales de regulación en los diversos países de América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela), en relación con licenciamiento, matriculación, colegiación y recertificación, permite evaluar la dimensión del impacto de este proceso en curso en la región.

Más allá de las complejidades para su instrumentación, la recertificación tiene múltiples resistencias. En Brasil, "as idéias de certificação e recertificação profissionais sempre foram vistas com certa desconfiança. Uma vertente sustenta-se no argumento de que a existência dessas modalidades possa afastar o Estado do compromisso de garantir a qualidade da educação superior. Ou seja, na medida em que vigisse a avaliação individual depois da graduação, se poderia afrouxar a vigilância em relação à qualidade do ensino. As instituições e os profissionais competentes, na medida em que o demonstrassem, se fortaleceriam. O "mercado" tiraria da competição as escolas cujos egressos não fossem aprovados e impediria os incompetentes de exercerem sua profissão" (Rômulo, 2008).

En general, se puede asumir que las dificultades para la introducción de la recertificación de competencias, provienen no de los aspectos conceptuales sino desde los prácticos de la dinámica educativa y de algunas resistencias políticas asociadas a los espacios de confort. Por ejemplo, la ausencia de evaluación y acreditación de la educación continua y práctica, dificulta la valoración correcta de la documentación de sus procesos de actualización de conocimientos. Sin embargo, las mayores limitaciones vienen del marco legal, dada la carencia de procesos de licenciamiento que establezcan la duración de dicha certificación, así como la fuerte tradición francesa de unidad de los títulos académico y del título profesional; la aún reducida cantidad de profesionales y, por ende, la baja competencia relativa en sus mercados laborales y, con ello, también el bajo peso de los colegios y asociaciones profesionales; la libertad de colegiación en varios países; así como los sistemas de contratación públicos asociados al pago por titulación y que no tienen formas de remuneración adicionales afiliadas a la recertificación.

La región también manifiesta una diversidad de situaciones y de avance en la conformación de sistemas de certificación y de recertificación de competencias, por la reducida exportación de servicios profesionales

y el muy reciente establecimiento de acuerdos internacionales de movilidad profesional, así como por la existencia de dos modelos de apertura e integración internacional: uno más focalizado en tratados de libre comercio, y otro centrado a partir de la integración como la del Mercosur, que impulsa no muy diferenciadamente los procesos de licenciamiento y de recertificación. Sin embargo, es clara la dualidad de los procesos de licenciamiento en los colegios profesionales o en ámbitos públicos específicos, en tanto que los procesos de recertificación descansan en los colegios o asociaciones profesionales, en general todas aún voluntarias, y sobre la base de la vigencia permanente de las certificaciones. También hay diferencias a nivel mundial. Mientras en el mundo anglosajón la recertificación de las titulaciones descansa en los colegios profesionales, en España siguiendo en parte el modelo europeo, donde de la Ley Orgánica de Educación dispuso descansar en las agencias de acreditación autonómicas la competencia en materia de renovación de la acreditación de títulos, en el seguimiento de los mismos, y muy especialmente, en su articulación con los criterios de evaluación externa de las universidades.²⁹

²⁹ <http://www.eldia.es/2010-01-13/canarias/11-Gobierno-adapta-Europa-Agencia-Evaluacion.htm> (Consultado el 2 de marzo de 2010).

11. La nueva gestión de la educación superior

La regulación de la educación superior puede ser vista a un nivel macro —de carácter sistémico sobre las lógicas de la política pública— y a nivel micro —hacia el interior de las instituciones, en función de sus objetivos y estrategias—, en una dinámica interrelacionada y compleja con multiplicidad de actores e intereses sobre una base conformada por diversidad de paradigmas.

Causas de la regulación pública

Actualmente, la regulación sobre la educación es parte de una realidad más amplia que refiere al rol de los saberes en el contexto de la innovación y la acumulación de capitales. El derecho a la propiedad intelectual fue, y sigue siendo, el eje de la regulación sobre la base del establecimiento de un derecho privado durante un tiempo; y luego un ejercicio público que da al interés público, libre acceso a la información como requerimiento para la creación de nuevos bienes intelectuales. Sin embargo, más allá de ello, tradicionalmente se ha tendido a sostener que en el mercado de bienes la regulación gubernamental es deseable, mientras que en el mercado de las ideas, es indeseable y debe ser estrictamente limitada. Bajo este enfoque de mercado, el gobierno es considerado competente y correctamente motivado para regular en el mercado de los bienes, ya que los productores ejercen, a menudo, un poder monopólico que altera la libre competencia, y tiende a generar alteraciones a un óptimo definido como competitivo e igualitario y que sin alguna forma de intervención de gobierno, los productores de bienes pudieran afectar el interés público. A diferencia del mercado de las ideas, la posición histórica ha sido distinta, al concebirse que el gobierno, al intentar regular, creará mayores ineficiencias; y que además, sus motivos en general, son incorrectos, de modo que aún inclusive si fuera exitoso en lograr sus objetivos, esos resultados serán indeseables y contraproducentes, desde el punto de vista de la eficiencia social y económica educativa.

William O. Douglas de la Corte Suprema de los Estados Unidos ha sostenido que “la libertad de expresión, la libertad de prensa, el libre ejercicio de la religión están por sobre y más allá del poder político; no están sujetos a regulación de la forma como lo están las industrias, los barrios pobres, los edificios de departamentos, la producción de petróleo, entre otros”, al sostener que el apego a la libertad de expresión y, por ende, a la investigación, difusión e intercambio de información es “la única área en la cual el *laissez-faire* es aún respetable y que la creencia en un mercado libre de las ideas no tiene las mismas raíces que la creencia en el valor del libre comercio en bienes” (Coase, 1974). Este enfoque ha sido tradicional en el mundo académico, que ha mostrado una tendencia a exaltar el mercado de las ideas y propender a regular el mercado de bienes, en tanto el primero se asocia a la libertad de expresión, y el segundo al interés mercantil privado. En esa línea de pensamiento, Milton (1959) afirma la primacía del mercado de las ideas al expresar: “Dadme, sobre todas las libertades, la libertad de saber, pronunciar discursos y disentir libremente de acuerdo a mi conciencia”. Se sostenía que los mercados de bienes y de contenidos no deberían ser tratados de la misma manera. “La verdad y el entendimiento no son mercancías que se pueden monopolizar e intercambiar usando etiquetas, leyes y normas. No debemos pensar en embalar todo el conocimiento del país, y marcarlo y registrarlo como nuestras telas y nuestra ropa”. Crecientemente este marco conceptual y paradigmático ha ido cambiando, y hemos pasado a concepciones a partir de las cuales la regulación refiere también al mundo del conocimiento. En esta línea, Coase sostiene que la distinción entre el mercado de los bienes y el mercado de las ideas no es válida, ya que no existe una diferencia fundamental; que en todos los mercados, los productores tienen algunas razones para ser honestos y otras para ser deshonestos; y que los consumidores tienen alguna información, pero no están completamente informados o, incluso, capacitados para digerir toda la información que poseen (Coase, 1974).

La existencia de “fallas de mercado” es el eje que lleva a los economistas a plantear la necesidad de una extensa intervención de gobierno. Ello se ha posicionado fundamentalmente en el establecimiento de estándares mínimos de calidad y de ofrecimiento de los servicios educativos. En tanto, el nivel mínimo es obligatorio y colectivo y tiene un eje en la equidad, la calidad superior es voluntaria e individual. El mínimo, sin embargo, no es estático, sino es variable históricamente y, en general, ha tendido a su continua elevación. Bajo un enfoque por competencias, el mínimo se focaliza en las competencias mínimas que debe adquirir cada persona en términos de saber hacer y de continuación en su ciclo escolar: son mínimos curriculares, institucionales y de aprendizajes efectivos.

En general, la regulación gubernamental no se reduce a aspectos meramente normativos, sino que va acompañada del financiamiento. En lo propiamente normativo, se verifica como determinante de la política pública el propender a igualar las condiciones de la competencia a través de estándares mínimos de funcionamiento y de oferta sobre la base de la protección del interés público y al consumidor o usuarios de los servicios públicos.³⁰ En segunda instancia el Estado, asociado a la existencia de fallas de mercado, derivadas de que la oferta mercantil o los costos de oportunidades no permiten a amplios sectores acceder a una educación de iguales niveles de calidad, sino que promueve restricciones al acceso y/o facilita ofertas a costos y estándares de calidad inferiores. Ello genera una doble exclusión, por acceso y por calidad, con lo que la educación, como ámbito de igualación de las condiciones personales a instrumentos de movilidad social, pierde su rol social, y, en tanto falla de mercado, impone una política pública de tipo dual. Normativa para estándares mínimos de calidad y financiamiento para permitir el acceso a sectores excluidos por costos.

La gratuidad o financiamiento a la oferta propende además, que las personas sacrifiquen tiempo y rentas presentes más fácilmente y puedan así alcanzar beneficios futuros, no sólo propios sino colectivos, dadas las externalidades que genera la educación superior. Las personas tienden a consumir inclusive en detrimento de sus intereses de largo plazo y, por ende, se tiende a producir una subinversión. La acción del Estado, en este sentido, se perfila en dos direcciones. Por un lado, abarata costos a través de la gratuidad para que la inversión en información (educación) no sea inferior a determinados óptimos deseados, mientras la gente tienda al consumo presente y no a inversiones a futuros, tal como es la educación superior en tanto capital humano. Por otro lado, el Estado produce las regulaciones y las informaciones necesarias para que las personas puedan tomar sus decisiones en mejores condiciones.

30 La ministra de Educación de Colombia refería, para el caso de ese país, que "gracias a los múltiples desarrollos jurisprudenciales, cada vez es más claro hasta dónde puede y hasta dónde no puede llegar el Estado en el ejercicio de sus labores de promoción, fomento y aseguramiento de la calidad, así como en las de inspección y vigilancia". Allí las fronteras y los límites de esa tensión, en uno de sus componentes, están dados por los propios marcos normativos, que en ese país son de rango constitucional. El rol del Estado es puesto de relieve por la Ministra al afirmar: "Como Gobierno, nos corresponde una responsabilidad quizás molesta pero necesaria. Es la de velar por la calidad del servicio prestado por las instituciones de educación superior. Éste es más que un tema de protección de consumidores (...) es una obligación irrenunciable que hemos procurado emprender no de manera policiva, sino más bien dentro de un proceso de fomento, lo cual no debe excluir la imposición de sanciones, cuando a ello haya lugar. No podemos ceder en el empeño de garantizar a los estudiantes y a la sociedad en general programas académicos de buena calidad en instituciones de buena calidad (... pero) por desgracia, ante algunas de las iniciativas (...) orientadas a garantizar la calidad, algunos han interpuesto el escudo de la autonomía (...) Nos parece que es una perversión de su filosofía (de la autonomía) el pretender utilizarla como escudo de deficiencias". Palabras de la señora Ministra de Educación Nacional en el Foro Internacional sobre Autonomía Universitaria, en Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), (2004), "Autonomía universitaria un marco conceptual, histórico y jurídico de la autonomía universitaria y su ejercicio en Colombia", Memoria, Ascun: Bogotá

La dinámica educativa se caracteriza por una complejización creciente dada por una matriz de expansión generada por la fragmentación disciplinaria, la diversidad organizacional y la diferenciación institucional, pues las instituciones de educación superior tienen límites a su crecimiento y su diversidad interna. En contexto de aumento de las demandas de acceso, si bien tiende a aumentar la cobertura de las instituciones mediante una fragmentación y diferenciación interna, este proceso se acompaña por un aumento de la cantidad y diversidad de instituciones. Ello produce el pasaje desde sistemas cuasi monopólicos a sistemas cada vez más amplios, diferenciados y diversificados que requieren de política de regulación sistémica. La diferenciación se asocia a nuevos actores reguladores. El modelo tradicional de regulación en el ámbito educativo concebía tres ejes de la regulación de la educación (Trow, 1974).

- **Regulación académica.** La universidad pública o sin fines de lucro y de gestión colectiva es dominante, y regula los procesos de educación superior. La gestión de las universidades es autónoma y se basa en un modelo de cogestión académico. Los cuerpos académicos han logrado establecer mecanismos constitucionales, legales o políticos que les otorgan las determinantes de la regulación de la Es (certificaciones, condiciones de producción).
- **Regulación estatal.** Derivada de la diferenciación institucional, se crea una dinámica sistémica que impone la aparición del Estado para regular los sistemas públicos y privados. Se establecen articulaciones entre los actores a través del establecimiento de normas públicas. Se transfieren roles y funciones regulatorias desde las universidades al ámbito gubernamental, y se crean sistemas de aseguramiento de la calidad.
- **Regulación de mercado.** Las universidades públicas utilizan mecanismos de mercado para financiarse. Existe una presencia significativa de instituciones de mercado que se financian por la matrícula. Las políticas hacia el interior de las instituciones tienen un eje puesto en la eficiencia del gasto y en generar recursos.

Sin embargo, con la complejidad de la educación se han incorporado nuevos actores que marcan nuevos tipos de regulaciones, a saber:

- **Regulación profesional.** El aumento del egreso de profesionales con la masificación de la cobertura, ha derivado en la creación y expansión de los colegios profesionales como instituciones autónomas, con personalidad de derecho público, sin fines de lucro y

de carácter democráticos. Al tiempo, también se ha ido produciendo una transformación de los colegios y asociaciones profesionales desde organismos gremiales a organismos político-académicos orientados a la regulación del mercado profesional. Ellos expresan el desarrollo de la sociedad civil, la masificación profesional, la corporativización de la sociedad y un determinado grado de regulación de los mercados profesionales como delegación de los estados en la función de regulación de los servicios profesionales, en tanto ámbitos corporativos que tienden a imponer responsabilidad, capacitación y exigencia ética en la prestación de los servicios de acuerdo con las características de los servicios que brindan y una competencia en igualdad de condiciones.

- **Regulación político-social.** El Estado no expresa a la sociedad sino que tiende a delegar en ella y en sus diversos sectores, parte de la regulación. Al separarse crecientemente el gobierno del Estado, la sociedad se expresa corporativamente a través de la representación independiente y corporativa de sus diversos sectores y grupos de interés. Esta expresión ha sido muy clara en los temas de calidad, al establecerse estándares nacionales, y regulaciones de calidad sobre la prestación de los servicios educativos.
- **Regulación internacional.** Los acuerdos internacionales (libre comercio, bilaterales, etc.), los tratados de derechos intelectuales o de integración, construyen marcos reguladores. La regulación actúa sobre el reconocimiento con base en la igualación de las condiciones de producción y sistemas de aseguramiento de la calidad. Bolonia regula a nivel internacional aunque no incide directamente sobre un país, al generar los estándares y los modelos de producción de los servicios educativos. El eje de la regulación se focaliza en la convergencia e igualación de las condiciones de producción y en su reconocimiento. La estandarización de las condiciones de producción y de intercambio, es el eje de las regulaciones que incentiva y facilita la movilidad de los factores académicos. Las regulaciones internacionales tienen por objeto la movilidad de personas, instituciones y certificaciones, generando las bases de la internacionalización de la educación superior.

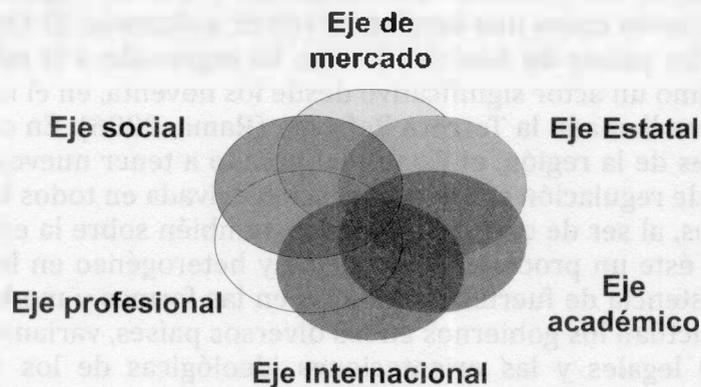
Los gobiernos, las instituciones educativas, los colegios profesionales, las agencias de calidad, los nuevos proveedores y los distintos niveles internacionales, a través de acuerdos y tratados internacionales, se mezclan confusa y contradictoriamente, superando cualquier antigua regulación académica de los consejos universitarios o dinámicas poco diferenciadas. Sin embargo, la existencia de una diversidad de

actores y niveles reguladores, más allá del solapamiento de ámbitos de regulación, tiende a funcionar sobre la base de una cierta especialización reguladora. En este sentido, cada uno tiende a actuar en determinadas áreas, lo cual, a su vez, impone la articulación de las políticas y el desarrollo de enfoques sistémicos.

Esquema N° 14

Ejes de la regulación sistémica de la educación superior

Ejes de regulación sistémica de la educación superior



Las lógicas de la regulación diferenciada de la educación superior en América Latina

El modelo universitario que caracterizó a nuestros sistemas terciarios durante casi todo el siglo XX no otorgó facultades a los gobiernos para la regulación de la educación superior, la cual se localizó en las propias universidades autónomas y en sus consejos universitarios. El Estado sólo proveía recursos financieros, y en algunos casos inclusive, ya estaban fijados legalmente (Honduras, Panamá, Nicaragua, Venezuela). Cuando en los setenta se comenzó a expandir más significativamente la educación privada, asociada a las restricciones de acceso en las instituciones públicas o a su deterioro de calidad, una parte del eje regulatorio se

comenzó a trasladar al mercado, que empezó a fungir como un nuevo factor determinante de la oferta y la demanda de educación superior, que definía precios, calidades, ofertas y salarios. Tal expansión del mercado promovió una creciente diferenciación mercantil como parte de la propia diversificación institucional; comenzando a crear la compleja situación derivada de la existencia de un sector con dos regulaciones: una producida hacia el interior de los Consejos Universitarios de las universidades públicas, y otra basada en el mercado que actuaba sobre las universidades privadas y sobre los postgrados.

Los gobiernos carecían de mandatos normativos que les permitieran regular la educación superior. En muchos casos aún, las universidades públicas no estaban obligadas ni a informar sus actos o rendir cuenta de sus gastos. Eso es parte de una historia pasada y de un mito que aún resuena en las rectorías universitarias, y que en algunos casos se ha constituido como una bandera a volver a alcanzar. El Estado, en casi todos los países de América Latina, ha ingresado a la educación superior como un actor significativo desde los noventa, en el marco de lo que hemos llamado la Tercera Reforma (Rama, 2006). En cada uno de los países de la región, el Estado ha pasado a tener nuevos roles y cometidos de regulación sobre la educación privada en todos los casos y en algunos, al ser de carácter sistémica, también sobre la educación pública. Es éste un proceso regulador muy heterogéneo en la región, dada la existencia de fuertes diferencias en las formas y modalidades en las que actúan los gobiernos en los diversos países, variando según los marcos legales y las orientaciones ideológicas de los diversos gobiernos, así como por la complejidad de los países y de sus sistemas de educación superior.

La diferenciación institucional, la masificación de la matrícula, el nivel de mercantilización de la educación superior y la ausencia de estándares de calidad, han producido una excesiva diferenciación de los niveles de oferta y de las instituciones, que ha derivado en un contexto de ausencia de información, de la presunción, con base relativa en la escasa información consistente, de bajos niveles de calidad de muchas de las ofertas. En este proceso, un conjunto de roles y cometidos que antes tenían las propias instituciones de control de la calidad, se han trasladado a ámbitos externos; además también se han generado requerimientos de nuevos roles y cometidos como resultado de una mayor complejización de los sistemas de educación superior que han reclamado la creación de estándares generales y ámbitos para imponer estas regulaciones, las cuales han recaído en el Estado por su relativo carácter neutro frente a los actores, así como por su capacidad

de coaccionar y de imponer sanciones. Tales modelos de regulación estatales son igualmente altamente diferenciados: la propia diversidad de actores está al tiempo acompañada por una variedad de enfoques sobre el rol del Estado, que tienden a expresar la diversidad de enfoques políticos e ideológicos, tal como se visualiza en el cuadro anexo.

Cuadro N° 5

Diversidad de formas de regulación en América Latina

Concepción educativa	Característica	Formas de intervención
Estado Docente	El Estado aumenta la oferta directa de educación superior a través de nuevas instituciones de educación superior carentes de autonomía.	Intervención en las Universidades a partir de regulaciones públicas.
Estado Pluricultural	El Estado promueve una orientación ideológica en las instituciones de educación superior en el cual se promueve una ampliación de accesos para determinados sectores, una orientación curricular específica asociada a saberes ancestrales.	Participación de las comunidades indígenas a través de la creación de consejos sociales en la gestión de las instituciones.
Estado Regulator	Se establecen un conjunto muy amplio de prohibiciones y de establecimiento de criterios de oferta en forma centralizada.	Este modelo se caracteriza por el establecimiento de estándares mínimos de producción del servicio educativo de carácter obligatorio.
Estado evaluador	El rol del Estado se focaliza en imponer y promover el suministro de información pertinente que permita a las personas tomar decisiones educativas en base a información.	El Estado marca los ejes de la evaluación que son hechas autónomamente por la sociedad.
Estado fiscalizador	El Estado se focaliza en la fiscalización y control de lo que hacen las instituciones educativas, sobre la base de su rol como protector de los ciudadanos.	

Los nuevos modelos universitarios en América Latina

Estado supervisor	Se establecen estándares mínimos de cumplimiento.	Carácter neutro. Son instituciones de la sociedad civil que actúan como ámbitos de evaluación y acreditación externos de las IES.
Estado fiscalizador delegado sobre la ESP	El Estado ha promovido la fiscalización sólo sobre la educación superior privada, en tanto la pública es autónoma, y ello se realiza en forma delegada por las propias Universidades públicas que actúan como juez y parte del proceso de fiscalización.	Se delega la regulación pública en formas sistémicas de regulación por las universidades públicas.
Estado educador nacionalista	El Estado a través del gobierno tiende a restringir el acceso de la educación internacional y facilita la educación de base nacional.	Igualación de las condiciones para las IES locales e internacionales. Impulso a procesos de apertura.
Estado educador aperturista	El Estado promueve la internacionalización de la educación superior como mecanismo para el aumento de la calidad.	

La complejización de la educación superior produce una multiplicidad de actores y de ámbitos de regulación, tornando una política más diversa. Más allá de que los actores actúan, en general, en unos específicos ámbitos de acción, en tanto cada uno tiende a tener enfoques propios, de acuerdo con sus intereses y paradigmas, se conforma una política de regulación diversa, descentralizada y que promueve una dinámica en tensión y un modelo más complejo determinado por multiplicidad de actores, enfoques, intereses y paradigmas. Un paradigma teórico diverso en una realidad epistemológica creciente diferenciada y un mercado laboral con una creciente división técnica y social del trabajo, construyen la complejidad de la dinámica educativa contemporánea. La diversidad de actores, por su parte, producirá una diversidad de políticas, muchas veces contradictorias, solapadas e incoherentes, en el marco de una dinámica sistémica, sobre la que las propias instituciones desarrollarán sus roles.

La construcción de una dinámica sistémica de la educación superior es la derivación de la nueva complejidad de roles y cometidos, así como de la multiplicidad de paradigmas y enfoques epistemológicos sobre la creación, transmisión y uso de los conocimientos. En esta dinámica, si bien el Estado tiene un rol como pivote central, es crecientemente el equilibrio negociado de los diversos actores y factores reguladores el determinante de la política pública de educación superior. Igualdad de condiciones de competencia, movilidad académica y apertura, funcionamiento sistémico y articulación institucional, diferenciación institucional y facilidad de flexibilidad y recorridos, estándares mínimos de calidad y sistemas de mejoramiento y actualización, así como rendición de cuentas y libertad académica, son finalmente, los ejes centrales de la complejidad de la educación superior en el actual contexto. Sin embargo, los ejes de la regulación se concentran y se articulan con la gestión de las instituciones. La regulación sólo tiene sentido si contribuye a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y ello requiere, a su vez, un alineamiento de las instituciones educativas y el desarrollo de políticas a nivel micro, propendiendo a competir y posicionarse sobre la especialización, la interrelación, la eficiencia y la calidad de los aprendizajes.

Los nuevos ejes de la gestión de las instituciones

La construcción de un modelo educativo articulado al paradigma emergente complejo en lo teórico y sobre la base de la realidad dada por el paradigma tecnoeconómico, significa nuevas lógicas sistémicas de la educación superior y requiere la introducción de cambios radicales en la organización y en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. La teoría de la complejidad formula que todas las estructuras, por minúsculas que sean, son complejas y tienden a incrementar su complejidad derivada de sus propias dinámicas internas de evolución y de sus interacciones. El escenario de cambios en las demandas, diferenciaciones y aumento de roles, cambios en las tecnologías y pedagogías, ha aumentado significativamente la complejidad de las instituciones educativas. Ellas no funcionan como mecanismos programados ni como organismos sociales, sino como estructuras dinámicas de poder, como organizaciones inestables y en permanente tensión entre sus diversos componentes; cuya evolución no sigue un curso único, ya que las incertidumbres, los mercados en los que actúan, las tensiones entre sus componentes y las interacciones, remodelan permanentemente su estructuras organizacionales y sus formas de gestión.

El actual modelo de gestión de las instituciones, fuertemente enmarcado tanto en las concepciones del cogobierno, la autonomía y la fragmentación en las unidades académicas y las débiles formas de competencia, se está tornando crecientemente ineficiente para gestionar a las instituciones educativas sobre la base de la determinantes de la formación profesional que hemos referido, basadas en múltiples paradigmas sectoriales que interactúan permanentemente.

Las organizaciones educativas son una especificidad de las organizaciones en general. En éstas, el modelo educativo es quien les da cohesión organizativa e identidad de mercado, pero el modelo organizativo y el modelo educativo, aun cuando son diferenciados, son estrechamente interdependientes y articulados. Aunque las organizaciones desde su nacimiento tienen establecidos sus fines y objetivos, su modelo organizativo está en evolución permanente en función de respuestas al entorno, de las tecnologías, de las concepciones y, en el caso en las instituciones educativas, de sus propios modelos instruccionales. La complejidad es un enfoque que considera a la organización como las instituciones educativas, un espacio donde coexisten el orden y el desorden, la entropía y el gobierno, una inestable estructura marcada por grupos de poder e intereses, así como por presiones externas; donde la lógica de la conducción es darle sentido y orden a las organizaciones para el logro de sus fines y cometidos.

Ello coloca crecientemente como centro para viabilizar la articulación entre una educación pertinente y una economía moderna, un nuevo concepto de la gestión educativa que supere la tradicional forma de gestión basada en la administración de la selección de profesores y estudiantes, de organizar las aulas, los horarios y los contenidos de cada unidad y mantener consensos para el logro de los fines, para concebir un escenario más amplio de tareas ahora asociadas a la gestión del conocimiento en escenarios competitivos, mercantiles, globales y complejos. Ello plantea la necesidad de un nuevo modelo de gestión educativa, acorde también con las propias transformaciones de los paradigmas teóricos y de los paradigmas tecnoeconómicos.

La aparición de otras modalidades pedagógicas y formas más eficientes de apropiarse de los saberes, así como las nuevas demandas sociales y la diferenciación, especialización y complejidad de la organización de los saberes y, por ende, de pluralidad de pedagogías por competencias profesionales, alteran el concepto del currículo único y cerrado, y promueven dinámicas de creditización, flexibilización y articulación y de componentes prácticos, teóricos, internacionales y tecnológicos, que impulsan reformas radicales en los paradigmas tradicionales de

la organización de la enseñanza y del aprendizaje. Las organizaciones universitarias se estructuraron en su interior sobre la unidad de los campos disciplinarios, articulando su crecimiento sobre la fragmentación de la base institucional al crear nuevos subconjuntos de ámbitos disciplinarios. Ello se asoció a los desarrollos de las profesiones, y a las formas teóricas de creación de conocimiento por la vía de la división de los campos disciplinarios (Descartes-Kant), que funcionaron bajo el modelo de facultades o departamentos.

Actualmente irrumpe un paradigma de la gestión educativa focalizado en la construcción de currículos por competencia y en su permanente actualización que obliga a una alta articulación con el mundo del trabajo; en la organización de los niveles de flexibilización y articulación curricular dentro y fuera de la institución para permitir la efectiva adquisición de competencias genéricas y específicas en los contextos de diversidad de saberes, pertinencias y de modalidades que obliga a lógicas sistémicas, trabajo en red, descentralización y articulaciones externas diversas; en la gestión, supervisión y evaluación de la incorporación de componentes prácticos a través de pasantías, prácticas y servicio social, que requieren acuerdos con los entornos institucionales del trabajo; de construcción de redes y alianzas nacionales e internacionales para facilitar el acceso a las fronteras del conocimiento y de abordajes internacionales mediante la movilidad académica y el trabajo compartido, así como gestionar la incorporación de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje o la construcción y la actualización permanente de las competencias que requiere la docencia, la tutoría o la administración de las instituciones. Ello deriva en nuevas formas de gestión para la introducción de amplias reformas educativas asociadas a los cambios en los modelos teóricos, las realidades socioeconómicas y las políticas públicas.

El cambio en la gestión está asociado también al aumento de las regulaciones sobre la educación dadas por la pluralidad de actores. La pluralidad reguladora, que es también de demanda, de impulsos y restricciones, incide en la complejización de la gestión por la diversidad de normas y regulaciones de la dinámica educativa. La gestión bajo un enfoque de complejidad de la calidad en condiciones de cambio tecnológico y aumento de la competencia, se focaliza en construir, organizar, articular, supervisar y evaluar las distintas modalidades educativas, en tanto cada una de ellas permite formar distintas competencias. El cambio del paradigma educativo de la enseñanza al aprendizaje, así como el centro en la calidad, impone una gestión educativa, concentrada en promover el pasaje desde una

gestión centrada en las instituciones o programas, a focalizarse en los aprendizajes de los estudiantes y orientada bajo un enfoque centrado en la administración del conocimiento. La existencia de diferentes óptimos de aprendizajes, a partir de la articulación de diferentes pedagogías, atiende a la construcción de las distintas complejidades de las competencias profesionales que son altamente diferenciadas también en los distintos campos disciplinarios. Requiere también una mayor profesionalización de la gestión educativa que permita desarrollar mayores niveles de eficiencia para introducir, alcanzar nuevas formas prácticas de apropiarse, y crear conocimiento articulado a la enseñanza (Clark, 1998). La gestión del cambio busca facilitar la transformación de los currículos hacia un enfoque por competencias, internacionalizar los aprendizajes, incorporar la praxis y promover una mayor intensidad en el uso de las tecnologías. Articular aprendizajes a partir de pedagógicas diferenciadas, de acuerdo con su contribución relativa a la construcción de las diferenciadas competencias genéricas, está en el centro de la agenda de la gestión educativa. Reflexionar, diseñar, organizar, gestionar y evaluar la flexibilidad, la articulación promoviendo recorridos a través de redes creditizadas, la introducción de tic, los currículos por competencia estructurales en forma transversal por campos profesionales, la enseñanza práctica con base en problemas, la internacionalización del currículo y la incorporación de sistemas de aprendizajes permanentes, como ejes del modelo educativo, requieren competencias de gestión más complejas, internacionales y de mayor nivel de especialización ante el aumento de la propia complejidad de los problemas, del nivel de interdisciplinariedad de los conocimientos y de las habilidades necesarias mediante tecnologías de gestión, trabajo en redes descentralizadas y fuerte uso de la información. Ello, a su vez, implica una mayor especialización de la administración, de la docencia y la investigación, con sus propias autonomías y roles diferenciados, pero en el marco de acciones articuladas y colaborativas, evaluadas y basadas en la rendición de cuentas. Se constituyen en las formas de la gestión de las instituciones educativas.

La diversidad en la gestión bajo el paradigma de la complejidad

La diversidad y la equidad universitaria se conforman en componentes estructurales del nuevo modelo y como uno de los ejes determinantes de la gestión de las instituciones de educación superior, en tanto mecanismos de construcción de la calidad a nivel institucional así como del capital social. La construcción de competencias genéricas muestra claramente los componentes de interculturalidad, interacción, convivencia y aprendizajes colectivos, que se expresan en dinámicas diversas, las cuales

requieren modalidades de gestión con esos objetivos. Igualmente, la efectiva realización del capital humano para su transformación en capital intelectual, requiere un capital social. Actualmente, las instituciones de educación superior están confrontadas a una alta diversidad de misiones y objetivos con sus sociedades y entornos; desde la triada de docencia, extensión e investigación, hasta cumplir objetivos de formación profesional (capital individual) y de construcción de ciudadanía y desarrollo (capital social), que no permiten concebir estrategias únicas y direccionales puesto que deben reconocer la pluralidad de enfoques.

El capital intelectual surge en un proceso de creación de valor fundamentado en la interacción del capital humano y capital estructural, donde la renovación continua —innovaciones— transforma y refina el conocimiento individual en valor duradero para la organización. En este sentido, el objetivo de toda organización, y también de las instituciones educativas, no es sólo la formación de capital humano, ni tampoco su articulación con base en un enfoque de competencias, sino que esa diversidad de competencias, esa cartera de competencias, permita al capital humano convertirse en capital intelectual (Skandia 1998). La posibilidad de que el capital humano pueda ser convertido en capital intelectual, sin duda, remite a dinámicas organizativas o sociales que proporcionen métodos de trabajo para facilitar la conversión de las competencias individuales en capital organizativo y, por tanto, desarrollar los efectos multiplicadores dentro de las empresas y las sociedades. Es sin duda un tema que nos lleva a las competencias profesionales que hemos referido. Sin embargo, la efectiva realización de las competencias no se reduce a las organizaciones en los mercados laborales; se da en entornos sociales que requieren significativos capitales sociales.

Puntnan (1993) ha definido el capital social como conjunto de valores, prácticas y niveles de eficiencia en la gestión que son requisito de un funcionamiento societario, lo cual ha derivado en políticas de universalismo básico. La formación profesional es condición necesaria, pero no suficiente, para que los profesionales puedan realizar sus competencias en forma eficiente. El funcionamiento de los mercados educativo-laborales en condiciones perfectas no se reduce a estos dos elementos, sino que está supeditado a la existencia de un capital social expresado en las instituciones, la justicia, la ausencia de corrupción, etc. Hay una estrecha conexión entre capital humano (nivel personal), capital intelectual (nivel de las organizaciones) y capital social (nivel social), y sin éste y sin sus múltiples interrelaciones, cualquier aumento del capital humano o capital intelectual no logrará objetivos "competitivos". Lundvall (2002) ha planteado, además, que ese capital social son también las redes sociales de

aprendizaje. La nueva era de la globalización, caracterizada por cambios rápidos y por la elevada exigencia de aprendizaje (y olvido) en todas las actividades económicas, plantea que más que el *stock* de conocimiento, ni su uso en la producción, es de fundamental importancia la velocidad de aprendizaje y olvido. Ello es algo que construye el capital social, que está asociado a las redes sociales, a la solidaridad, a los mecanismos de socialización del conocimiento, a redes societarias sobre las cuales se produce el acceso de las personas a la información. Las redes sociales son parte de los encadenamientos productivos y las cadenas de valor de creación y transferencia de información.

Esta dinámica reafirma que en la sociedad del conocimiento, en lo que este autor llama la economía de aprendizaje globalizada, las empresas y las economías nacionales necesitan cambiar sus sistemas organizativos e institucionales para poder enfrentarse al nuevo contexto de los procesos de creación, transmisión y uso del conocimiento. En un contexto donde se han superado los enfoques centrados en la existencia de la verdad, los procesos de enseñanza aprendizaje no se basan en certezas sino en incertidumbres y aproximaciones. Una realidad marcada por conocimientos que se tornan además obsoletos en corto plazo, reafirma el concepto paradigmático y la necesidad de procesos de enseñanza que promuevan los aprendizajes sobre la base de incorporar la diversidad de saberes en la dinámica educativa, propendiendo a niveles interdisciplinarios de saberes, construcción de carteras de competencias genéricas flexibles y fuerte articulación de redes sociales de aprendizaje. En este contexto, la universidad agrega el rol de la construcción del capital social, que obliga a políticas de diversidad y equidad en la gestión universitaria y de transferencia, creando conocimiento como parte de los procesos de formación de capital social, sin el que el capital humano no alcanza su potencialidad ni eficiencia educativa.

Esta diversidad y complejidad se expresarán en estructuras curriculares que reconozcan la pluralidad de aportes a través de sistemas de enseñanza-aprendizaje flexibles ajustados a la diversidad de formas y demandas de aprendizaje de las personas. Sólo la flexibilidad curricular, expresada en mecanismos de crédito, permitirá promover la diversidad de conocimientos y de abordajes. La flexibilidad, en tanto presupone mayores posibilidades de adquisición de competencias y mayor libertad de las personas en desarrollar sus aprendizajes en función de sus intereses, impone formas de la gestión.

La flexibilidad es también la apertura, ya que los sistemas universitarios aumentan su diversidad no por la vía de un encerramiento. Ello, a

su vez, deriva en la existencia de múltiples regulaciones y presiones externas sobre las instituciones educativas. Así, la diversidad está asociada a múltiples variedades externas, las cuales tienen sus propias regulaciones (colegios profesionales, mercados, gobiernos nacionales y regionales, criterios internacionales, mercados, etc.), lo cual implica una complejización de las instituciones y de su gestión. La diversidad es también la base de la calidad, en tanto está asociada a la diversidad de enfoques, de experiencias, de pedagogías, de paradigmas, que permiten comparar y cotejar perspectivas distintas. La propia creación de nuevos saberes es derivada del contraste, de la pluralidad de enfoques que contribuyen a generar nuevas visiones. El conocimiento se expande con mayores y más diversos niveles de información e intercambio de saberes. La gestión de la diversidad y del acceso a la diversidad de saberes y enfoques, facilita la construcción de mayor cantidad de competencias y, por ende, la mayor capacidad de responder a las incertidumbres futuras del trabajo de los profesionales.

La gestión de la diversidad es también la de la atención diferenciada a los estudiantes, y obliga a políticas de compensación y pro-activas que promuevan la inclusión social y un perfil estudiantil diverso y plural. La inclusión no tiene un rol social meramente sino que en lo académico contribuye a la calidad, ya que las diferencias permiten aproximarse a diversos enfoques y perspectivas. Esta multiculturalidad se torna un objeto de política y de gestión; en lo académico y en lo social en forma articulada. En el contexto educativo se ha denominado educación multicultural e intercultural a una tendencia reformadora en la práctica educativa, que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales, visualizando que la convivencia, la mutua aceptación de culturas en contacto es requisito para una mejor estructuración del tejido social y una mayor creación de capital social, pero también de una mayor calidad. Ello implica concebir la diversidad de docentes. El nuevo paradigma de la calidad reafirma la importancia de la movilidad de los docentes, así como la conveniencia de incorporar docentes de otras universidades y cuerpos académicos durante un corto tiempo, que permitan a los cuerpos docentes y estudiantiles locales beneficiarse de nuevos abordajes, enfoques y visiones. Antes el valor del docente era la antigüedad en la institución, luego sus estudios académicos; ahora, la movilidad y en cuántos ambientes de aprendizaje participó. Igualmente, desde el modelo tradicional, se concebía como único nivel de valoración a los docentes de tiempo completo; y bajo un modelo de complejidad y diversidad se reconoce la importancia de la variedad de docentes que estén integrados en otros ámbitos laborales que permitan construir redes de formación y alianzas de la universidad con

su entorno. Una estrategia hacia la diversidad docente implica reconocer también su diversidad de competencias y el desarrollo de sistemas de contrataciones, de remuneraciones y de carreras docentes diferenciadas.

Todo esto está llevando a una gestión institucional bajo el nuevo modelo universitario focalizado en la gestión de la diversidad, que inclusive se constituye como uno de los ejes que facilita y promueve el reconocimiento de dinámicas diferenciadas de los sistemas universitarios y mayor capacidad de formación de recursos en el marco de lógicas sistémicas. Las universidades no pueden responder de forma igual a la diversidad del mercado y de las sociedades. Cada vez más se reconoce y valora la diversidad de pertinencias. Tal complejidad de los mercados laborales y el aumento de la movilidad laboral a escalas antes nunca vistas, imponen cambiar el paradigma de la pertinencia del proceso de formación y pensar en diversidad de mercados laborales y de carreras profesionales. Tal diversidad implica la construcción de currículos por competencias, que no sólo incorporan los conocimientos disciplinarios sino las competencias genéricas y altamente diferenciadas de cada campo profesional y problemático. Responder a esa diversidad es construir la diversidad de niveles y modalidades de las ofertas. La expansión del conocimiento, además, promueve la diversidad de modalidades (educación a distancia, presencial, semipresencial y virtual, práctica) para la propia construcción de competencias diversas. La construcción de una dinámica académica e institucional orientada a la diversidad implica una estructura curricular con un sistema de créditos y una orientación hacia la libertad de los procesos de aprendizaje, que permite a los estudiantes la construcción de sus propios currículos dentro y fuera de la institución con los límites que se quiera establecer.

La construcción de modelos de diversidad, como todo cambio y como construcción de espacios diversos sin monopolios, tiende a generar resistencias. La propia diversidad tiene además múltiples problemas sobre la gestión. Ella puede, por ejemplo, generar bloqueos en la dinámica de funcionamiento institucional por la incapacidad de llegar a consensos o de atender a la complejidad de la diversidad. Igualmente, la diversidad implica mayores costos de la educación derivados de la complejidad de situaciones distintas y la atención específica sin marcos reguladores. La atención pedagógica cada vez más individualizada tiene múltiples incapacidades de normalizar la gestión para ahorrar costos y, por ende, tiene costos superiores. Inclusive, la diversidad tiene complejidades de gestión, ya que no siempre se generan curvas de experiencia que permitan prever los problemas, por ello se requiere una gestión más individualizada, mayor autonomía individual, más competencias profesionales de formación y mejores procedimientos de supervisión.

Y, sobre todo, requiere una nueva concepción de la política universitaria, así como nuevas configuraciones institucionales para su gestión en las universidades con participación de actores internos y externos. La política es siempre la regulación del desorden y de la entropía, así como la búsqueda de equilibrios entre diferenciaciones y eficiencia. La diversidad puede tender a bloquear fácilmente nuestras universidades. Por ello requiere imprescindiblemente de una dinámica de la gestión basada en la información abierta, el establecimiento de objetivos estratégicos compartidos, la existencia de ámbitos de negociación democráticos, la disposición de llegar a acuerdos, el trabajo con base en planes y objetivos, la existencia de múltiples sistemas de evaluación externos, una dinámica sobre criterios éticos y, fundamentalmente, la diferenciación entre los ámbitos de gestión y los de formulación de políticas, una mayor distancia entre poder y gestión, entre academia y administración, sobre la base de una mayor interrelación con diferenciación de roles.

EPÍLOGO

En el marco de cambios más amplios, comienza a forjarse una nueva relación entre la formación profesional y el mercado laboral a partir de mayores diferenciaciones institucionales, currículo y dinámicas educativas enfocadas en las competencias profesionales; sistemas nacionales de créditos académicos, articulación y movilidad académica; pasantías y prácticas preprofesionales, utilización intensiva de nuevas pedagogías basadas en tecnologías de información y comunicación; educación especializada de postgrado; así como de sistemas de licenciamiento y de educación continua a través de procesos de recertificación. Este modelo educativo parece conformarse como respuesta, tanto a las expresiones teóricas de un paradigma emergente educativo, a las crecientes demandas de la economía del conocimiento, como a una derivación del aumento de la competencia entre los profesionales en los mercados laborales.

Ese proceso se retroalimenta al promover la articulación y los recorridos mediante la flexibilidad curricular, estándares de calidad y sistemas nacionales de créditos que facilitan una educación permanente y especializada (postgrados y recertificación), así como la realización de pasantías, las prácticas profesionales y la educación a distancia, como mecanismos para construir nuevas competencias genéricas requeridas por los profesionales.

El currículo por competencias, el licenciamiento y la recertificación son herramientas que se complementan para dar flexibilidad y pertinencia a procesos educativos de calidad centrados en el estudiante y la empleabilidad. Es una dinámica con nuevos ejes de regulación entre el Estado y la sociedad —expresada ésta en los colegios y asociaciones profesionales y motorizada por la construcción de sistemas articulados, la movilidad profesional en redes y los acuerdos comerciales. La incorporación de este modelo educativo implica una cierta pérdida de los poderes de la universidad y crea, por muchos de sus componentes, desafíos, tensiones y resistencias. No es éste un modelo teórico en la región, sino una dinámica en construcción muy rápida. Su generalización, sin embargo, pasa por situaciones altamente diferenciadas en los

países, debido a sus marcos constitucionales (colegiación, regulación estatal), políticos (poder de la sociedad civil), masificación (cantidad de profesionales), características educativas (pasantías), diferenciación institucional y articulación (flexibilidad y sistemas nacionales de créditos), todo lo cual determina grados de avance diferenciados. La región está en la etapa de decisión o instrumentación, que es la fase más política del proceso, y la que tiene fuertes resistencias, en tanto implica cambio en los ejes del poder, del saber y de la sociedad civil. Sin embargo, los impulsores económicos, sociales y educativos parecen ser más fuertes que las resistencias a las transformaciones. Algunos de los cambios más fuertes, como la generalización de los sistemas de evaluación, el currículo por competencias, la mayor articulación al mercado, la separación del título académico de la certificación profesional, el licenciamiento obligatorio, o la obligatoriedad de la educación permanente para mantener el valor de las certificaciones, parecen constituirse como cambios muy radicales para la región, más allá de que son realidades en rápido proceso de construcción a escala global, que en la región lenta, confusa, diferenciada y hasta contradictoriamente se están instalando en los diversos países.

La ausencia de un proyecto de construcción de espacio común de la educación superior en la región, además, torna diferenciada la conformación de los nuevos modelos educativos, más allá de verificarse las múltiples orientaciones compartidas. La revisión de los diversos ejes del modelo emergente muestra cómo es un proceso regional en curso, más allá de las especificidades por zonas o países.

Hoy en día se construye un nuevo modelo educativo basado en los paradigmas de la complejidad. Se visualiza hacia el interior de las instituciones de educación superior como el instrumento educativo para la resolución de los problemas actuales, así como para llevar adelante la gestión personal y colectiva del conocimiento con eficiencia, ética, uso de las tecnologías y continuidad de aprendizajes. Más allá de otros componentes sistémicos —como la masificación, la diferenciación o la mercantilización, que hemos analizado en otra oportunidad—, asistimos a un cambio en las estructuras curriculares y a dinámicas que se ajustan a nuevos paradigmas educativos de formación profesional asociados a la expansión de saberes y a la saturación de los mercados de profesionales. En ese contexto, surgen nuevas exigencias: los profesionales deberían prepararse en la introducción de nuevos requerimientos de actualización y de especialización para mantener sus certificaciones; las universidades, en la incorporación de la práctica en el currículo y enfoques por competencias; los colegios, en supervisar

procesos académicos de recertificación; la educación continua, en racionalizarse y profesionalizarse; y el gobierno, en la promoción de estándares de calidad e instituciones para todos los ámbitos educativos, y en la construcción de espacios internacionales de la educación superior.

SIGLAS

- ADAAC - Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación
- AMR - Acuerdos de Mutuo Reconocimiento
- ANEAS - Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
- ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
- ASCUN - Asociación Colombiana de Universidades
- ASOFAMECH- Asociación de Facultades de Medicina de Chile
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCETP - Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada
- CdA - Comisión de Acreditación
- CENEVAL - Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.
- CEPAL - Comisión Económica para América Latina
- CESU - Consejo Nacional de Educación Superior
- CEUB - Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana
- CIN - Consejo Interuniversitario Nacional
- CNA - Consejo Nacional de Acreditación
- CNAP - Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado
- CNU - Consejo Nacional de Universidades
- CONACES - Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
- CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Brasil)
- CONAES - Consejo Nacional de acreditación de la Educación Superior (Bolivia)
- CONAMED - Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa
- CONAP - Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado
- CONEA - Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación
- CONEAU - Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior Universitaria (Perú)
- CONEAU - Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina)
- CONEAUPA - Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
- CONESUP - Consejo Nacional de Educación Superior (Ecuador)
- CONESUP - Consejo Nacional de Universidades Privadas (Costa Rica)
- COPAES - Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C.
- CRUUP - Consejo de Rectores de Universidades Privadas

Los nuevos modelos universitarios en América Latina

- CSE - Consejo Superior de Educación
- ECTS - European Community Course Credit Transfer System
- ENADE - Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes
- EPECO - Entidades Proveedores de Educación Continua.
- FAPEyAU - Fundación Argentina para la Evaluación y la Acreditación Universitaria
- FIMPES - Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior
- IBCPF - Instituto Brasileiro de Certificação de Profissionais Financeiros
- ICFES - Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEXA - Mecanismo Experimental de Acreditación del MERCOSUR
- MPPES - Ministerio de Poder Popular para la Educación Superior
- OAB - Orden de Abogados del Brasil
- PROVAO - Examen Nacional de Cursos
- REVOE - Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
- SEESCYT - Secretaria de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología
- SINAES - Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior
- SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- SINAMED - Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa
- SINEACE - Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
- SPU - Secretaria de Políticas Universitarias
- SSO - Servicio Social Obligatorio
- TIC - Tecnologías e Información y Comunicación
- TLC - Tratados de Libre Comercio
- UCJ - University Council of Jamaica
- UDELAR - Universidad de la República
- UNAM - Universidad Nacional Autónoma de México

Bibliografía citada

Altbach, Philip G (2010) El XXI: ¿siglo de la educación superior asiática? Campus Milenium, febrero 1, 2010, México <http://www.campusmilenio.com.mx/354/reportajeyensayo/repyens.html> (Revisión: 2 de febrero, 2010)

ANUIES (2007) "Sistema de asignación y transferencia de créditos académicos". ANUIES: México

Argudín, Yolanda (2008). "Educación basada en competencias". Trillas: México

Bates, A.W. (Tony), "Como gestionar el cambio educativo", Gedisa, Barcelona, 2001

Benhamou, Françoise (2003). La economía de la cultura, Montevideo, Trilce

Bertoni, Pablo, et al. (2007) "Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tunning América Latina (2004-2007). Universidad de Deusto. 2007

Biaggi, Aramis; Rodrigues da Silva, José; Filogônio Aguiar, Silvana; Guarde, Silvio (2009). O Sistema Brasileiro de Avaliação do Ensino Superior. Centro Universitário Salesiano de São Paulo: Campinas

Blanco Reyes, Bessy Lorena, "Estructura y titulaciones de Educación Superior en El Salvador". OEI. <http://www.oei.es/homologaciones/elsalvador.pdf> (Revisión: 17/2/2010)

Bonvecchio, Claudio (2002). El Mito de la Universidad. Siglo XXI: México.

Borrero Cabal, Alfonso. "La reforma universitaria". (s/f) <http://www.sogeocol.edu.co/documentos/01refun.pdf> (Revisión: 9/2/2010)

Brett, Alesi. et al (2004). "Renovando el voluntariado juvenil en América Latina y el Caribe". <http://www.jovenes.gob.sv/docs/Estrategias%20para%20desarrollar%20el%20voluntariado%20juvenil%20en%20Latinoam%C3%A9rica.pdf> (septiembre, 2008)

Brezensky, (1984). "La era tecnocrática", Plaza y Janes: Barcelona

Brunner, José Joaquín y Uribe, Daniel (2007): Mercados universitarios: El nuevo escenario de la Educación Superior. Santiago: Editorial Universidad Diego Portales

Bunge, Mario (2007). "A la caza de la realidad", Gedisa: Barcelona

Cáceres, César Esquetini y Rodríguez Vega, Elsa (2003). "Estructura y titulaciones de Educación Superior en Ecuador". OEI. <http://www.oei.es/homologaciones/ecuador.pdf>

Cantera, Juan (1999), "Gestión por competencias" en Domínguez, 1999, "Cien conceptos claves de 100 años de gestión de recursos humanos. Madrid: Capital Humano, vol. 128, 26-72

Cárdenas, Jorge Hernán (2005). "La educación superior privada". IESALC, 2005, www4.iesalc.unesco.org.ve (Revisión, 3 marzo 2010)

Los nuevos modelos universitarios en América Latina

Catalana, Ana M. et al. (2004). Diseño curricular basado en normas de competencia laboral, conceptos y orientaciones metodológicas, Fundación Gutenberg, Buenos Aires. http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/dis_curr/pdf/dis_curr.pdf (6 abril 2009)

CEPAL (2008). La transformación productiva 20 años después. Viejos problemas, nuevas oportunidades. <http://www.eclac.org/cgi-bin/getprod.asp?xml=/publicaciones/xml/7/33277/P33277.xml&xsl=/pses32/tpl/p9f.xsl&base=/pses32/tpl/top-bottom.xsl> (Revisión: 1/11/2009)

Chaparro, Fernando (2010). Midiendo el impacto en la acreditación: estudios en desarrollo en Colombia. Consejo Nacional de Acreditación. La Habana, http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1713%3Aacreditacion-reconocimiento-de-titulos-y-movilidad-como-instrumentos-de-integracion&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es (Revisión: 4/3/2010)

Chavero González, Adrián et al (1997). Vinculación universidad estado producción. El caso de los postgrados en México. Siglo XXI: México

Checcia, Beatriz (2009). "Las competencias profesionales: una propuesta para la innovación en los postgrados empresariales", pp. 161-178, en Fernández Lamarra, Norberto (compilador). "Universidad, sociedad e innovación", UNTREF: Buenos Aires

CIDEC (2004). "Aprendizaje a lo largo de la vida: reto para el desarrollo del capital humano en las organizaciones" <http://www.cidec.net/article/articleview/101/1/34/>

CIDEC (2004). "Nuevos perfiles profesionales en la era del conocimiento" <http://www.cidec.net/article/archive/0/>

CINDA - IESALC (2005). Los procesos de acreditación en el desarrollo de las Universidades, CINDA-IESALC: Santiago

CINDA (2007). Informe sobre la educación superior en Ibero América. 2007. CINDA: Santiago

Clark, Burton (2000). Creando universidades innovadoras

Coase, Ronald (1974) "El mercado de los bienes y el Mercado de las ideas". Traducido de The American Economic Review Vol 64, Nº 2. <http://www.scribd.com/doc/6812761/El-Mercado-de-Los-Bienes-y-El-Mercado-de-Las-Ideas-Coase> (Revisión: 22/02/2010)

CONARE (2009). Estado de la Educación. CONARE: San José

Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos (2007). "Como as pessoas aprendem. Cérebro, mente, experiência e escola". SENAC: São Paulo.

Coriat, Benjamin (1976) "Ciencia, técnica y capital". Blume: Madrid

Coriat, Benjamín (2008) Curso dictado en la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas

Cruz, Lea Azucena (2005). Estudios de títulos en Honduras. Universidad Nacional Francisco Morazán – IESALC: Tegucigalpa. www.iesalc.unesco.org.ve

Daniel, John (1998). Mega-universities & knowledge media. Technology strategies for higher education. Kogan Page: London

Daza – Ondarza, Monica (2003). Estudio evolutivo de la legislación en Educación Superior de Bolivia. IESALC: Caracas, 2003. www.iesalc.unesco.org.ve

de la Rosa, Flores (2000). La colegiación obligatoria en México. Universidad de Nuevo León: León

Del Bello, Juan Carlos y otros (2006). La educación privada en Argentina. Buenos Aires: Zorzal ediciones

Delors, Jacques (1996). "La educación encierra un tesoro". UNESCO- Santillana, Madrid

Dias Sobrinho, José. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas, v. 13. Nov. 2008. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid.

Díaz Barriga, Ángel (2008). Impacto de la evaluación de la educación superior mexicana. UNAM: México

Didou Aupetit, Sylvie. "¿Fuga de Cerebros o Diasporas? Inmigración y emigración de personal altamente calificado en México". Revista de la Educación Superior Vol. XXXII(4), No. 132, Octubre-Diciembre de 2004. (Revisión: 24 enero 2010)http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/132/01a.html

Dodero, Manuel y otros. "Análisis de las contribuciones de un wiki para la evaluación web de competencias", pp- 268-278 en Prieto, Mendez y otros (editores) "Recursos digitales para el aprendizaje", Universidad Autónoma de Yucatán: Merida. 2009.

Dreijmanis, John (1997). "Educación Superior y empleo: una relación problemática" http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_USE_T-63.pdf (Revisión: 7/04/2009)

ENAP (2006) Educação a distancia em organização publicas. <http://www.slideshare.net/joaojosefonseca/ead-organizacoes-joao-jose-saraiva-da-fonseca-presentation> (Revisión: 10 febrero, 2009)

Escobar, Vielka. (2006). Informe de la Educación Superior en Panamá. CINDA – UNIVERSIA. (Revisión: 2 febrero, 2010) http://www.cinda.cl/download/informes_nacionales/panama.pdf

Espinoza, Oscar et al (2009) "Los estudios de postgrado en Chile". RAES. N° 1, Buenos Aires

Frade Rubio, Laura (2006). Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria, Calidad Educativa Consultores, S.C., México. <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d16/sab2-1.php> (revisión: 10 enero 2010)

Los nuevos modelos universitarios en América Latina

Fuenzalida Cifuentes, Pablo (2007) "Notas sobre la jurisdicción ética de los Colegios Profesionales". Revista de Derecho Vol. XX, Nº 2, diciembre 2007, ISSN 0716-9132 Pág. 131-146 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3099018> (Revisión: 25 de febrero, 2010)

Galicia Sánchez, Segundo (2005). Introducción al estudio del conocimiento científico. Plaza y Valdés: México

García Aretio (2009). ¿Por qué va ganando la educación a distancia?. Madrid, UNED

García Aretio, Lorenzo (coord.) (2007). De la educación a distancia a la educación virtual, Barcelona, Ariel

Gibbons, Michael, et al (1997). La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Pomares

GICES (Grupo de trabajo: Gonzales, Griselda; Nava, Hugo; Maravi, Doris; Depaz, Zenon) (2006). Informe sobre la regionalización universitaria en el Perú. IESALC-GICES: Lima.

González Garrido, Griselda (2006); "Marco legal de la Certificación y Recertificación Profesional", Grupo de Iniciativas para la Calidad de la Educación Superior – (GICES), Taller Certificación Colegio de Contadores Públicos de Lima – Lima. Mayo 2006

González y Wagenaar (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Universidad de Deusto - Universidad de Groningen: Bilbao

González, Luis Eduardo, "El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las Universidades de América Latina" en "Los procesos de acreditación en el desarrollo de las Universidades", CINDA, IESALC, Universidad de Los Andes, Santiago 2005.

Granda, Edmundo. OPS/OMS Ecuador. "Gestión del trabajo en los sistemas nacionales de Salud" Seminario Latinoamericano y del Caribe Brasilia 5,6 y 7 de julio de 2004; Carrera Sanitaria: los problemas de la flexibilización laboral y la heterogeneidad salarial en el Ecuador. <http://www.cies.edu.ni/cs/bibliografia/Ley%20de%20Carrera%20Sanitaria%20Ecuador.pdf> (Revisión: 25 enero, 2010)

Guerrero Serón, Antonio (1999). "El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo". Revista Complutense de Educación 155N: 1130-2496, 1999, Vol. 10, u.º 1:335-360. <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9999120335A.PDF> (Revisión: 28/3/2010)

Hernández, Mercedes Sofía y Kocchiu Yi, Esperanza (2005). "Educación Superior en Honduras: Estudio de la situación de los Grados Asociados". IESALC: Honduras www4.iesalc.unesco.org.ve

IESALC (2006). "Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2001-2006). La metamorfosis de la educación superior". IESALC: Caracas

Jarvis, Peter (2006). Universidades Corporativas: Nuevos Modelos de Aprendizaje en la Sociedad Global. Madrid, Narcea Ediciones

Kuhn, Thomas (1994). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica: México

Lassibille, Gérard y Navarro Gómez, María Lucía (2004), "Manual de economía de la educación", Madrid: Pirámide

León Nava, Reynaldo, "La certificación profesional en México, génesis, desarrollo y prospectiva". Cuernavaca, IV Congreso Nacional de Valuación Inmobiliaria, 20 octubre, 2006

Levens, Marie (2009). "La colaboración entre sectores es clave para superar las deficiencias en Educación".<http://www.revistasamedida.com/virtualeduca04/Edicion04.pdf> (Revisión: 3/2/2010)

Lipman, Matthew (1997): Pensamiento complejo y educación. Madrid, Ediciones de la Torre

López Nuila, Reinaldo, "La proyección social. Una propuesta práctica". Universidad Tecnológica de El Salvador. Colección Cuadernos. Nº 1. El Salvador, febrero 2009

Lundvall, Bengt-Ake (2001). "The globalizing learning economy". Oxford: California.

Lundvall, Bengt-Ake (2002). "Estados-Nación, Capital Social y Desarrollo Económico. Un enfoque sistémico de la creación de conocimiento y el aprendizaje en la economía global". Universidad de Huelva: Revista de Economía Mundial Nº 7. <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-35062597/estados-nacin-capital-social.html> (Revisión: 28 marzo, 2010)

Marrero, Adriana y Barros, Germán, Estructura y titulaciones de Educación Superior en Uruguay. OEI. <http://www.oei.es/homologaciones/uruguay.pdf> s/f (Revisión: 9/2/2010)

Martínez, Juan Alberto; "Diagnóstico de instituciones y certificaciones a nivel superior en Guatemala". IESALC, 2005. www.iesalc.unesco.org.ve (Revisión 2006)

Martins Romeo, Christiane Itabaiana (2006). Certificações e Avaliação no Ensino Superior Brasileiro. IESALC: Caracas. www.iesalc.unesco.org.ve

Masís, José Andrés, (2004). "Sistema nacional de educación superior", Conare: San José. http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/costa_rica_doc.pdf (Revisión, 12 junio 2009)

Mastache, Anahi, et al. (2007). "Formar personas competentes". Buenos Aires: Novedades educativas

Milaret, Gastón y Vidal Jean (2010). Historia mundial de la educación. Buenos Aires. Universidad de Palermo

Milton, J. (1959) "A Speech for the Liberty of Unlicensed Printing", introducción y notas de H.B. Coferill. Nueva York. http://www.eumed.net/cursecon/textos/rev45_coase1.pdf (revisión, 10-12-2009)

Ministério da Educação (2009) - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - "Resumo técnico. Censo da Educação Superior 2008". Brasília - DF. http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf

Ministerio de Educación - Dirección Nacional de Educación Superior (2009). "Resultados de la información estadística de las instituciones de educación superior". El Salvador: ME <http://www.mined.gob.sv/downloads/Informacion%20Estadistica%20de%20Educacion%20Superior/Documento%20Resultados%20de%20la%20Informacion%20Estadistica%20de%20Instituciones%20de%20Educacion%20Superior%202008.pdf> (Revisión: 2/3/2010)

Ministerio de Educación (2006), "Informe 2006. Razones para una reforma universitaria". Dirección de Coordinación Universitaria: Lima

Mochi Alemán y Prudencia, Oscar. "La producción de software, paradigma de la revolución tecnológica" en Crovi, Delia, (coord.). "Sociedad de la información y el conocimiento (entre lo falaz y lo posible)". La Crujía Ediciones, Buenos Aires.

Moore, A.; Theunissen, A.F. (1994). "Cualificación contra competencia: ¿debate semántico, evolución de conceptos o baza política?". Revista Europea de Formación Profesional, 1: 70-74. <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9999120335A.PDF> (Revisión: 10 setiembre 2009)

Moreno, Zully (2004), "Diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en Bolivia". IESALC: Caracas, www4.iesalc.unesco.org.ve (Revisión: 10/03/2010)

Morin, Edgar (2002), "El método. El conocimiento del conocimiento". Cátedra: Madrid

Morles, Víctor (1991) "La Educación de Postgrado en el Mundo". Caracas: UCV

Morles, Víctor (2004). "La educación de postgrado en Venezuela. Panorama y perspectivas". Caracas: IESALC. <http://www2.iesalc.unesco.org.ve:2222/programas/postgrados/Informe%20Postgrado%20Venezuela.pdf> (Revisión: 16/2/2010)

Morosini, Marília Costa (2009). "A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios" Revista Argentina de Educación Superior, Año 1, Número 1, Buenos Aires. <http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/A%20Pos-graduacao%20no%20Brasil.pdf> (Revisión: 16/2/2010)

Moulines, Ulises (2006). "La philosophie des sciences. L'invention d'une discipline (fin XIXe-debut XXIe siècle)". Éditions Rue d'Ulm/Press de l'École normale supérieure: Paris.

Moulines, Ulises (1982). "Exploraciones metacientíficas". Alianza Universidad: Madrid

Nonaka, Ikuro y Takeuchi, Horotaka (1999), "La organización creadora de conocimiento". Oxford; México

OCDE (2012). La educación superior hacia el 2030. Volumen I: Demografía. México, INTE

Organización Internacional del Trabajo (2004) "Sobre el desarrollo de los recursos humanos: Educación, formación y aprendizaje. Recomendación N° 195." http://www.oitinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/dialogo/inf_act/rec195.pdf. (Revisión, 26 noviembre 2009)

Orozco Fuentes, Bertha (2009). "Competencia y currículo: una relación tensa y compleja", http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0057.pdf. (revisión: 10 octubre 2009)

Pachiana, Verónica (2005) "Homologación y reconocimiento , de títulos de educación superior en Bolivia". OEI. <http://www.oei.es/homologaciones/bolivia.pdf> (Revisión: 10 mayo 2009)

Peñalver, Luis (2005). "La formación docente en Venezuela", IESALC, Caracas

Pérez Ransanz, Ana Rosa (1999). "Kuhn y el cambio científico", FCE: México

Pérez, Carlota (1999) "El reto del cambio de paradigma tecnoeconómico" Revista del Banco Central de Venezuela. Vol XII, Nº 2. BCV: Caracas <http://www.bcv.org.ve/Upload/Publicaciones/rbcv992.pdf> (Revisión: 20/02/2010)

Pérez, Carlota (1983). "Los cambios tecnológicos y la internacionalización" CENDES: Caracas

Pérez, Carlota (2004). "Revoluciones tecnológicas y capital financiero". Siglo XXI: México

Pérez, Carlota (2009). "La otra globalización: los retos del colapso financiero". Problemas del Desarrollo. Vol. 40, Nº 157, abril-junio 2009. México. <http://www.carlotaperez.org/download/CPLaOtraGlobalizacion.pdf> (Revisión: 20/02/2010)

Pérez. Carlota (1998). "La reforma educativa: Nuevo paradigma, nuevos conceptos" en La reforma educativa ante el nuevo paradigma, Caracas: UCAB/EUREKA, pp.31-46. http://www.carlotaperez.org/Articulos/La_reformeducativa.pdf

Pérez. Carlota (2000). "La reforma educativa: Nuevo paradigma, nuevos conceptos" en La reforma educativa ante el nuevo paradigma, Caracas: UCAB/EUREKA, pp.31-46. http://www.carlotaperez.org/Articulos/La_reformeducativa.pdf

Perrenoud, Philippe (2000), "Diez nuevas competencias para enseñar". Porto Alegre: Artned http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Perrenoud, Philippe (2001). "La formación de los docentes en el siglo XXI". Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), 2001, XIV, Nº 3, pp. 503-523. [http://unige.ch/fapse/SSE/teachers\(perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html](http://unige.ch/fapse/SSE/teachers(perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html)

Perrenoud, Philippe (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI" Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), XIV, Nº 3, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html (Revisión: 10 octubre, 2009)

Peters, Otto (1998). Concepts and Models of Open and Distance Learning. Pedagogical Models in Distance Education. Center for distance education. Universität Oldenburg. <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/peter98b.htm> (Revisión: 12/02/2013)

Los nuevos modelos universitarios en América Latina

Picardo, Oscar (2004). "Informe sobre la educación superior en El Salvador". IESALC: Caracas. http://www4.iesalc.unesco.org.ve/programas/nacionales/el%20salvador/Informe_Nacional%20El_Salvador.pdf (Revisión: 2/3/2010)

Piscocya, Luis (2008). "Formación profesional versus mercado laboral." Asamblea Nacional de Rectores (ANR), Lima

PNUD (2001) "Informe sobre Desarrollo Humano Ecuador 2001. Las tecnologías de información y comunicación para el desarrollo humano". PNUD: Quito. http://www.revistadesarrollohumano.org/biblioteca/Ecuador_2001.pdf (Revisión: 15 febrero, 2010)

PNUD (2010). "Informe del Desarrollo Humano. República Dominicana. Capítulo 2. La Política social: capacidades y derechos" Santo Domingo, República Dominicana <http://pnud.sc17.info/files/Politica%20Social%20-%20Volumen%201%20completo%20con%20portada.pdf>

Porter, Michael (1993). Ventaja competitiva. Creación y sostenimiento de un desempeño superior. México, CECSA

Prieto, Juan Pablo, y Mujica, Carlos (2007). "Sistema de créditos transferibles y carga de trabajo de los estudiantes en las universidades del Consejo de Rectores. Revista Calidad en la educación, Santiago, ISSN 0717-4004, N°. 26, 2007, Págs. 293-306. http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/doc/56/cse_articulo597.pdf (Revisión 12/6/09)

Prigogine, Ilya (1997): El fin de la certidumbre. Madrid. Taurus

Rama, Claudio (2003). Las industrias culturales en la globalización digital, Buenos Aires, EUDEBA

Rama, Claudio (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires

Rama, Claudio (2007). Los postgrados de América Latina en la sociedad del conocimiento. UDUAL: México

Rama, Claudio (2008). "Nuevas modalidades del compromiso social de las Universidades. (De la extensión universitaria a la proyección social)". Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Voluntariado Universitario: "Universidades y voluntariado: Hacia una nueva agenda social en América Latina y el Caribe". Programa de las Nacionales Unidas para el Desarrollo (PNUD) - Universidad Autónoma de Santo Domingo. 4 al 5 de diciembre de 2008. Santo Domingo, República Dominicana.

Rama, Claudio (2009). La Universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias. UNICARIBE: Santo Domingo

Rama, Claudio (2010). La reingeniería de las de las universidades a distancia. Santo Domingo, UNICARIBE

Rama, Claudio (2012). La reforma de la virtualización universitaria. El nacimiento de la educación digital. Guadalajara, UDGVirtual

Rama, Germán, (1985). "Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina. Buenos Aires: CEPAL

Ramalingam, Ben (2005). "Implementing knowledge strategies: lessons from international development agencies". Overseas Development Institute, Working Paper 244, UK, April 2005

Restrepo, José Manuel (2005). "El sistema de créditos académicos en la perspectiva colombiana y del MERCOSUR: Aproximaciones al modelo europeo". En Revista de Educación Superior; ANUIES N° 135, pp.- 131-152. ANUIES: México

Restrepo, José Manuel (2006). Avances y perspectivas del trabajo de créditos académicos. Proyecto 6x4. <http://www.ascun.org.co/eventos/seminario/16JoseRestrepo.ppt> (Revisión: 15 noviembre, 2009)

Restrepo, José Manuel. (2008). "Sistema de Créditos Académicos (SICA) y Complemento al Título (CAT) para América Latina- Proyecto 6x4UEAL. Bogotá. <http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/07.pdf> (Revisión: 25 noviembre, 2009)

Ribeiro da Silva, Mônica (2007), "Currículo e competências, a formação administrada" Cortez: São Paulo <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9999120335A.PDF> (revisión, 10 abril, 2009)

Romero Pérez, Clara (2006). "Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. Universidad de Huelva: España. http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06-articulos/monografico/pdf_6/clara_romero.pdf (Revisión: 1/3/2010)

Rômulo Maciel Filho "Acreditação, certificação profissional e formação médica: uma questão para ser refletida". <http://www.ccs.uel.br/espacoparasaude/v2n1/OAP.htm> (revisión: 18 octubre, 2009)

Rosas, Ricardo y Sebastián Chistian (2008). "Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces". Aique: Buenos Aires

Ruano-Borbalan, Jean Claude (direction) (2003), "Transmettre en education, formation et organization». Demos: Paris

Ruiz, Ángel (2000). "La educación superior en Costa Rica". Universidad de Costa Rica: San José. <http://www.cimm.ucr.ac.cr/aruiiz/libros/Educacion%20Superior/La%20Educacion%20Superior%20en%20Costa%20Rica/index.html> (Revisión: 2/3/2010)

Ruiz, Ángel (2003). "Hacia una reforma universitaria". Universidad de Costa Rica: San José. <http://www.cimm.ucr.ac.cr/aruiiz/libros/Educacion%20Superior/Varios/Libro5/index.html> (Revisión: 2/3/2010)

Ruiz, Rosaura et al (2007). "Los estudios de postgrado en México, Diagnósticos y perspectivas". México: UNAM

Salgado, Ramón (2006). "La formación docente en la región: de las normales a las Universidades", en UNESCO - IESALC. "Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe (2000-2005).

San Segundo, Maria J. (2001). "Economía la Educación". Madrid: Síntesis

Los nuevos modelos universitarios en América Latina

Sánchez Lissen, Encarnación (2007). Las agencias de acreditación: un puente hacia la calidad en la enseñanza superior. http://www.saece.org.ar/docs/congreso2/sanchez_lissen.doc (Revisión: 2/3/2010)

Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (2006). Informe General sobre estadísticas de Educación Superior (1989-2005). SEESCYT: Santo Domingo

Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). "Informe Diagnóstico sobre Certificaciones en el Sistema Universitario" IESALC/SPU, Argentina. 2005.

Shumpeter, Joseph A. (1953). "Análisis del cambio económico". <http://www.eumed.net/coursecon/textos/schump/index.htm> (revisión: 15 septiembre 2009)

Souza, Claudiode, "Certificação e Recertificação em Medicina: O Próximo Desafio?". <http://boasaude.uol.com.br/realce/showdoc.cfm?libdocid=13556&ReturnCatID=20011> (Revisión: 10 agosto, 2009)

Tapscott, Don (1998). "Creciendo en un entorno digital". Bogotá: Mc Graw Hill.

Toffler, Alvin (1990) El cambio de poder, Plaza y Janés: Barcelona

Trow, Martín. (1974). "Problems in the transition from elite to mass higher education [Los problemas de la transición de la enseñanza superior de elite a la de masas] En: Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (comp.) Policies for higher education, págs. 51-101, París: OCDE

Tudela, Pio (Coordinador) et all. (2007). "Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa" Universidad de Granada. Granada

Tunnerman, Carlos (2003), "La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI", México: UDUAL.

UEALC - Informe Ejecutivo 2004-2007. <http://www.6x4uealc.org/site2008/pre/03.pdf> (Revisión, 16 noviembre, 2009)

UNESCO. "Informe Delors. La educación encierra un tesoro". Madrid: Santillana. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF (revisión 6 abril, 2009)

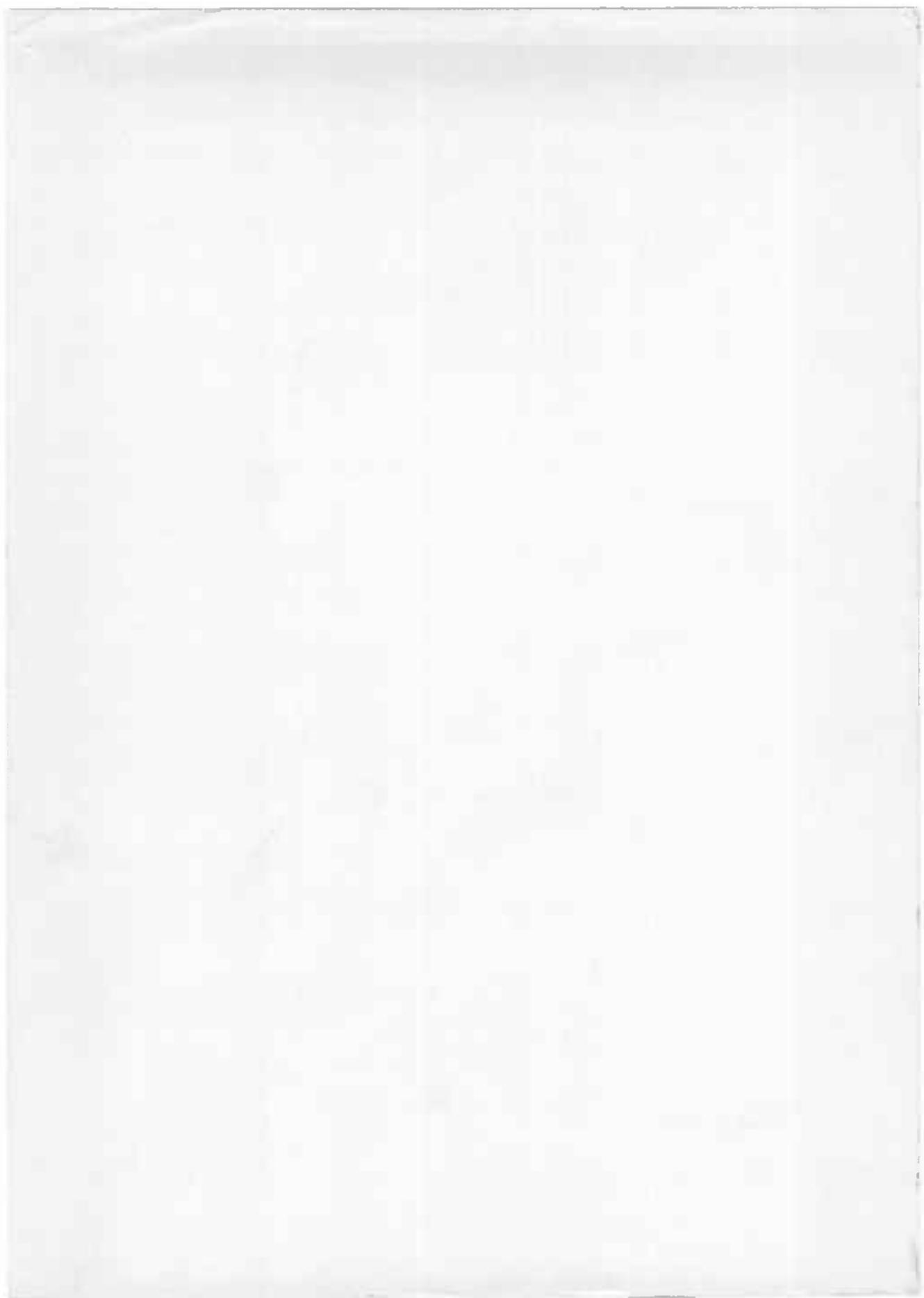
UNESCO-CEPES. (2005), "Ranking systems and methodologies in Higher Education", Higher Education in Europe, Volume 30, Number 2, UNESCO: 2005

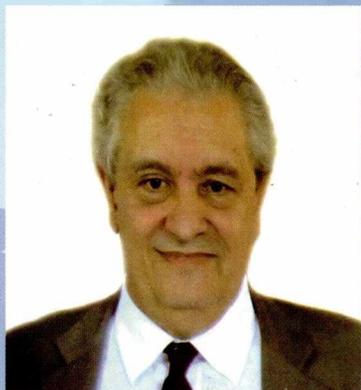
UNESCO-IESALC (2005) "La evaluación y la acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe", Iesalc: La Habana. El libro contiene un ensayo de carácter sintético correspondiente a estudios realizados sobre los sistemas de evaluación y acreditación en cada uno de los países de la región.

Yamada, Gustavo y Cárdenas, María (2007). "Educación superior en el Perú: rentabilidad incierta y poco conocida". Economía y Sociedad N° 63, Lima: CIES <http://cies.org.pe/files/ES/Bol63/06-YAMADA.pdf> Revisión: 25 febrero, 2010)



**Este libro se imprimió
en Talleres Gráficos UCA,
en el mes de septiembre de 2015.
La edición consta de 300 ejemplares**





Uruguay (1954). Profesor, consultor e investigador en educación. Tiene 10 títulos universitarios: Economista (UCV); Postgrado en Derechos de autor (UBA); Postgrado en Propiedad industrial (UCUDAL); Especialista en Telemática e informática para la Educación a Distancia (UNA); Magister en Gerencia de la Educación (UJMV); Doctor en Ciencias de la Educación (UNESR); Doctor en Derecho (UBA); Y Certificados de estudios postdoctorales en la UNESR y en UNICAMP.

Ha sido Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) con sede en Venezuela (2001-2006). Por largos años ha sido investigador y profesor universitario en Venezuela Uruguay y Argentina. Ha sido consultor para diversos organismos e instituciones internacionales en diversos países de la región, así como de varias universidades y organizadores académicas. Ha dictado múltiples cursos y conferencias en más de 128 universidades e instituciones académicas en 30 países, fundamentalmente de la región. En Uruguay ha sido Director del Instituto Nacional del Libro; Director del sistema Nacional de Televisión; y Vicepresidente (y Presidente) del servicio Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos (SOBRE). Actualmente es Profesor del Doctorado en Educación de la Universidad de la Empresa, e investigador activo del sistema nacional de Investigación. Es miembro del comité de referato de varias publicaciones en educación.

Ha recibido en dos ocasiones el Premio Nacional de la Literatura del Uruguay por sus trabajos académicos. En 1999 el primer premio en Ciencias Sociales, inédito, y en el 2008 el premio único, en Educación, inédito. Ha recibido además la distinción del Doctor Honoris Causa por parte de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) del Perú, la condecoración del Mérito a la calidad de la educación superior del CONEA de Ecuador; la Orden "Universidad Central de Venezuela" de Venezuela, además de otros reconocimientos por parte de 25 instituciones educativas y universidades públicas y privadas de la región.

Ha publicado 17 libros propios, 7 libros como editor y múltiples ensayos y artículos han sido publicados en 38 libros. Entre sus últimas publicaciones se cuenta la de la Universidad Evangélica de El Salvador.



ISBN: 978-99961-916-7-1

