

Las reformas a la educación superior

*Rafael Franco Ruiz,
Colombia*

Resumen

Es indispensable abordar el tema de las reformas a la educación y, especialmente, de la educación superior desde una perspectiva histórica que permita identificar los ejes temáticos de sus contenidos, no sólo a partir de las leyes y proyectos de ley que las instrumentan, sino incorporando todo el marco normativo que desarrolla reformas imperceptibles en la discusión pública y de gran impacto en términos funcionales, didácticos y pedagógicos.

Palabras Clave: educación, universidad, reformas, ECAES.

Reforms to higher education

Abstract

It is important to deal with the topic of the reforms to education, and specially, to higher education from a historical perspective that allows to identify the trends of their contents; not only through bylaws or bylaw proposals that accomplish the reforms, but also considering the whole normative framework which develops imperceptible reforms in the public discussion but have great impact in functional, didactic and pedagogical terms.

Key words: Education, university, reforms, ECAES.

Introducción

Los orígenes de la universidad colombiana están ligados a la colonización y a los esfuerzos de las comunidades religiosas entre las que se destacan los dominicos, (Universidades de Santo Tomás y del Rosario) y los jesuitas (Universidad Javeriana), las que se dedicaron a la formación en los campos del derecho, la teología, la filosofía y la medicina, fundamentando su actividad en el amor a dios.

Una vez lograda la independencia, se originan universidades laicas, como la Universidad de la Gran Colombia y se inicia una época de reformas que mantienen la misma línea conductora, desde la primera referida en la historia, la de 1826 realizada por el General Francisco de Paula Santander. El objetivo de esta reforma fue la adecuación de la educación a los requerimientos de los mercados de trabajo, la solución de problemas de conocimiento para responder a los requerimientos de la economía, línea que se mantuvo, consolidando un modelo educativo profesionalizante por imitación de la llamada universidad francesa, una identidad con las ideas que inspiraron la autodeterminación, especialmente, bajo liderazgos poco reivindicados como los de Carbonel y Nariño (FRANCO R. , 1997).

A partir del gobierno de la revolución en marcha, bajo la dirección de Alfonso López Pumarejo se inician las reformas influidas desde afuera, esta primera, por una misión alemana y luego, por misiones estadounidenses como Currie y Lebrecht las que insistieron en la educación correspondiente al modelo de desarrollo caracterizado por la sustitución de importaciones que permitió avanzar de la universidad especulativa a una universidad para el trabajo.

El modelo de sustitución de importaciones dio camino a la promoción de exportaciones, luego, a la apertura económica y, finalmente, a la internacionalización de la economía y, en los últimos, la estructura y desarrollo legal de la educación no alcanzó el paso de las reformas económicas. Las ideas de la libertad de mercado tienen gran expresión en el concepto de autonomía y en el de libertad de enseñanza, pilares de la ley 30 de 1992 que consolidan la educación como mercancía, antes que como derecho fundamental o servicio público y fortalece, sin igual histórico, a las instituciones privadas, equiparándoles en derechos con las instituciones públicas para el acceso al presupuesto estatal.

Pero la reforma no consideró las nuevas formas de trabajo determinadas por las estrategias de gestión de la globalización, los desarrollos de outsourcing, insourcing, offshoring, opensourcing, informing, supply-changing, nearshoring, las cuales reclaman un nuevo tipo de profesional, contemporizado con los más elevados niveles de desarrollo de la ciencia y la tecnología para sus aplicaciones en medios descentralizados y desconcentrados concebidos

para la multiplicación de la productividad, fundamento determinante de la competitividad en su nuevo entorno, el global.

Ese vacío de la legislación, es llenado mediante una estrategia de administrativización del derecho, una usurpación del poder de legislar por el ejecutivo, mediante la reglamentación de la ley, descubierto por el control judicial y remendado por una nueva ley conocida como 1324 de 2009 y el decreto 3963 que dieron piso a la realización de acciones para garantizar la calidad de la educación como instrumento de inspección y vigilancia, destruyendo el concepto de autonomía mediante el establecimiento de requisitos mínimos de calidad que soportan los registros calificados, la acreditación de alta calidad y, desde luego, los exámenes de calidad de la educación superior primero ECAES, luego SABER PRO, hechos que requieren ajustes estructurales de la legislación y se constituyen en fundamento de una actualización con más forma que contenido.

Una mirada a la historia

Cuando en 1492, las expediciones españolas, buscando una nueva ruta comercial con las Indias Orientales pisaron tierra americana, encontraron en ella, una población indígena de cultura avanzada, con complejas organizaciones políticas, económicas y religiosas. Tribus sedentarias dedicadas, especialmente, a la agricultura y con numerosa población. Manifiestan algunos autores, que estas tribus americanas se encontraban en la etapa prehistórica del desarrollo de la humanidad, con las características inherentes a la barbarie, aunque con rasgos distintos de esta época de desarrollo en el viejo mundo, en razón, de que allí se dio la domesticación y cría de animales por cuanto poseían casi todos los domesticables, mientras que América no tenía más mamíferos que la llama, en una parte del sur del continente y sólo uno de los cereales cultivables, pero el mejor, el maíz (ENGELS, 1982) .

España impuso su cultura en las colonias Americanas. El descubrimiento y la conquista de América, acaecen en momentos en que el mundo Europeo transforma sus relaciones de producción, cuando el feudalismo daba paso al triunfante mercantilismo característico del primer capitalismo. España queda ausente de este proceso, por los efectos negativos de los tesoros americanos así como por la derrota de la burguesía nacional en la batalla de Villalar, a manos del monarca Carlos V en el año 1531. Posteriormente, Felipe II decretó la expulsión de los moros y los judíos de España, sectores éstos que constituían las fuerzas fundamentales de la agricultura y el comercio. Con estos acontecimientos, España se constituye en el país más estancado de Europa en lo económico y genera las condiciones de negación al avance del pensamiento.

Antes de tener ocasión las circunstancias mencionadas, España estuvo abierta a los pensamientos y conocimientos generados en Europa. La propiedad privada sobre la tierra fue una característica más de la colonia. El monarca español reivindicó para sí, el dominio de los territorios descubiertos, los que tomaron el nombre de tierras realengas, adjudicadas a los conquistadores a través de las capitulaciones, consistentes en contratos entre la corona y el beneficiario, que obtenía determinados derechos y compromisos (Franco R. 1997).

Los orígenes de la Universidad

La educación latinoamericana tiene características muy específicas, que plantean diferencias con la formación del aparato escolar en el resto del mundo. Se recuerda como en la sociedad esclavista y feudal, la educación superior fue creada como consecuencia de la necesidad de profundizar los conocimientos adquiridos en uno o dos ciclos anteriores de escolaridad. En América Latina, la universidad es creada antes que el resto de la educación. Fue después de constituidas las universidades, que los estudios del trívium¹, se separaron de ellas para ser impartidos en colegios secundarios dirigidos por comunidades religiosas. El nivel básico sólo comprendía catequización, naturalmente controlado por el clero.

La primera universidad que se constituyó fue la Autónoma de Santo Domingo en 1538 y luego las de México y Lima en 1551. En Colombia se constituyeron en 1573 la Universidad de Santo Tomás, la Universidad Javeriana en 1622, el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en 1653, el Colegio Mayor de San Buenaventura en 1708 y llegaron a completarse trece en Latinoamérica hasta el siglo XVIII, las cuales fueron universidades reales (creadas por la corona) y universidades pontificias, que se organizaron sobre el modelo de Salamanca las primeras y Alcalá las segundas. Estas universidades tenían un carácter elitista caracterizado por el impulso del escolasticismo, girando su actividad siempre en torno a la idea de Dios. Sus métodos fueron librescos y repetitivos, la cátedra magistral su fundamento pedagógico y sus esfuerzos educativos se dirigieron a solucionar algunas necesidades citadas así:

- La necesidad de proveer localmente de instrucción a los novicios de las órdenes religiosas que acompañaron al conquistador español, con el fin de satisfacer la creciente demanda de personal eclesiástico, creada por la ampliación de las tareas de evangelización.
- La conveniencia de proporcionar oportunidades de educación, más o menos similares a las que se ofrecían en la metrópoli, a los hijos de

¹ El Trívium estaba compuesto por la gramática, la dialéctica y la retórica; el Cuatrívium comprendía aritmética, geometría, astronomía y música. El total comprendía las siete artes liberales que constituían la educación en Europa a comienzos de la Edad Media y junto con el Dictamen Prosaicum se orientaba a la formación de funcionarios de reyes y emperadores.

los peninsulares y los criollos, con el objeto de vincularlos culturalmente al imperio y, a la vez, preparar el personal necesario para llenar los puestos secundarios para la burocracia colonial, civil y eclesiástica. Por otro lado, las dificultades de las comunicaciones, arriesgadas y costosas, aconsejaban impartir esa instrucción en las mismas colonias(FRANCO R. , 1997).

- La presencia, en los primeros años del período colonial, en los colegios y seminarios del nuevo mundo, de religiosos formados en las aulas de las universidades españolas, principalmente Salamanca, deseosos de elevar el nivel de los estudios y de obtener autorizaciones para conferir grados mayores. De ahí, que las gestiones para conseguir los privilegios universitarios fueron con frecuencia, iniciadas por estos religiosos de alta preparación académica(FRANCO, 1978).

Las universidades dirigieron su interés a impartir conocimientos de Teología, Derecho Canónico y Derecho Civil con el fin de cumplir sus objetivos de formar clérigos y funcionarios coloniales. Se observa, tal como sucedió en la Europa Feudal, que el conocimiento constituye secreto, propiedad individual respaldada con un título. Los cambios generados en la economía española a mediados del siglo XVIII, evidenciaron la decadencia de la universidad colonial, perdida en estériles discusiones sobre pasajes bíblicos de interés de cada comunidad religiosa, ocasionando un total atraso en el campo del conocimiento, al límite que los estudiantes latinoamericanos estaban más de dos siglos atrasados frente a los europeos. El pensamiento aristotélico-tomista impidió la existencia de la investigación científica y se pensó que la máxima expresión de inteligencia estaba dada por el perfecto recitado. Para recuperarse, la universidad requirió abrir paso a la ilustración, incorporando el método experimental y la actitud indagadora. “En 1761, por ejemplo, José Celestino Mutis, estableció la primera cátedra de matemáticas en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y se da a conocer la Física de Newton y la Astronomía de Copérnico. En 1763, Carlos III, el Borbón Ilustrado, ordena la creación de la Expedición Botánica, con el fin de poner la “ciencia de la naturaleza al servicio de una explotación eficaz de las riquezas del nuevo reino”. Se quería, así, agregar un eslabón más en el esfuerzo de España Borbónica por contrarrestar el poder de las potencias rivales, como Francia e Inglaterra, que basaban la supremacía política en la nueva economía industrial capitalista, fundamentada en la conquista de la ciencia y la tecnología”(NUÑEZ, 1980).

Aparece con la Expedición Botánica, por primera vez en Latinoamérica, el concepto de “utilidad social de las ciencias” más tarde transformado en “el valor económico de la educación”.

Pero los mayores desarrollos de la ciencia en la América española no germinaron en las aulas universitarias, sino fuera de ellas, en las so-

ciudades literarias y las tertulias científicas creadas por los americanos ilustrados.

Los cambios en la estructura económica de España, modificaron la concepción de la corona frente a sus colonias. Al liberalizarse el comercio, América se convierte en mercado de la metrópoli y en fuente de materias primas, por lo cual, se adopta una política proteccionista con los indios, frente al encomendero, para que éstos continuaran trabajando y tributando, proporcionando la producción agrícola en las haciendas de los terratenientes criollos. Luego, los indígenas, que hasta ese momento fueron protegidos en los resguardos, son lanzados a vender su fuerza de trabajo como peones. La reorganización fiscal hacía elevar permanentemente los impuestos, lo que gestó una respuesta de todas las clases contra la corona, originando movimientos, en principio fallidos, como fue la revolución de los comuneros.

La liberalización del comercio también originó el crecimiento de una burguesía comercial con conciencia, que reivindicó sus intereses, por la libertad absoluta de su función y el derecho a desarrollar actividades manufactureras que le eran prohibidas, constituyéndose en vanguardia del movimiento emancipador, contando para ello, con el apoyo de Inglaterra, que estaba interesada en la independencia de las colonias españolas, como una forma de ampliar su mercado, llevando allí sus manufacturas. La burguesía comerciante, contaba con el apoyo de los artesanos, y el pueblo que fue arrastrado casi involuntariamente a la lucha; los terratenientes lo hicieron buscando una forma de evitar que los derechos del hombre y del ciudadano pudieran aplicarse en las colonias españolas por la posible caída de la corona a manos de los ejércitos napoleónicos, que defendían las ideas de la igualdad política (FRANCO R. , 1997)(Thomas, 2006)

Las primeras reformas

La independencia, finalmente se obtuvo, pero el advenimiento de la República no implicó modificaciones en las estructuras sociales de la colonia, pues la aristocracia terrateniente no dejó cambiar las formas económicas vigentes, con la sola independencia, tomó el control del Gobierno ocupando los puestos y privilegios hasta entonces de la corona, dándole a la república el carácter de agro exportadora.

La ideología revolucionaria de la independencia provenía de la ilustración francesa y, por ello, se dio una gran influencia cultural de ese país que se reflejó, entre otras cosas, en la sustitución de la universidad colonial por el modelo francés, caracterizado por énfasis profesionalista, que busca formar personas para el mercado ocupacional, originado por las condiciones de desarrollo, dejando de lado la investigación científica, considerada actividad propia de otras instituciones. Tal fue la idea que inspiró la reforma de 1826, impulsada

por el General Santander, y orientadora en la creación de las universidades de la Gran Colombia en Santa fe, Quito y Caracas en el mismo año.

A partir del medio siglo, se dio un proceso continuo de concentración de la propiedad de la tierra, liberando grandes masas de trabajadores y se inicia el tránsito al monocultivo primero de tabaco, luego la quina y el añil y, finalmente, el café.

Pero el oro continúa siendo elemento fundamental del comercio exterior. Antioquia fue el primer sector del país que abolió la esclavitud (porque resultaba antieconómica) y existía escasez de mano de obra lo cual provocó la introducción de maquinaria. “En Antioquia en 1760 los conocimientos industriales se hallaban en sumo atraso. En minería se ignoraban, en absoluto, la geometría subterránea, la metalúrgica y la mecánica; no se conocían bombas ni otra máquina para levantar las aguas, no se usaba el taladro ni la pólvora para romper las rocas, ni había más elemento dinámico que la fuerza humana... No había quién pudiera ensayar un mineral, construir una máquina o edificar un horno de fundición”(NUÑEZ, 1980).

En 1850, se empieza a conocer un gran desarrollo, con la vinculación de una serie de ingenieros europeos y de fuertes capitales que dan un gran impulso a la producción capitalista y a las técnicas administrativas, consolidándose la clase comercial antioqueña, que genera sus utilidades, dispensando artículos de consumo en las zonas mineras vendiendo, generalmente, a crédito, en razón de la inexistencia de instituciones de crédito en el país y cobrando en oro.

Es claro, que el siglo XIX se caracteriza por la formación de una república agro exportadora, que agenció una política de libre cambio, ocasionando con ello, la destrucción casi total de los intentos de industrialización del país, quedando nuestra economía en poder del poderío inglés e iniciándose la inversión estadounidense directa en el campo de la minería y la agricultura con la instalación de la United Fruit Co. Los ensayos industriales tuvieron que apelar a la tecnología extranjera y a los profesionales extranjeros, pues nuestras instituciones sólo estaban preocupadas por el estudio de Bentham, Montesquieu y Tracy, y por generalizar la libertad absoluta como se deduce de la Ley 15 de 1850 donde, en la administración de José Hilario López, se dispuso: “Es libre en la República la enseñanza en todas las ramas de las ciencias, de las letras y de las artes. El grado o título científico no será necesario para ejercer profesiones científicas, pero podrán obtenerlo las personas que lo quieran. Para ejercer la profesión de farmaceuta se necesita obtener la aprobación de los exámenes. Suprímase el grado de Bachiller. Suprímense las universidades... Para optar grados no es necesario haber estudiado en los colegios nacionales o provinciales o en los seminarios”. Es decir, que no se concede real importancia a la educación.

En 1867, se funda la Universidad Nacional de Colombia con carreras de Derecho, Medicina, Ciencias Naturales, Artes y Oficios, Literatura y Filosofía. En 1871 se consolida la Universidad de Antioquia y en 1887, la Escuela de Minas adscrita posteriormente a la Universidad Nacional. En 1827 se habían organizado las universidades del Cauca y de Cartagena; en 1836 la Universidad de Nariño y en 1886 el Externado de Colombia. Lo anterior, muestra que el siglo XIX se caracterizó por la fundación de universidades estatales, sólo por excepción, instituciones privadas que orientaron su actividad a formación en profesiones liberales, en seguimiento de un modelo foráneo y sin integración con la realidad nacional. Lo paradójico, es que estando el país en un estado neocolonial frente a Inglaterra, no hubiera tenido su influencia de modelo universitario, sino que aplica el modelo napoleónico, sin preocuparse por una educación al servicio del desarrollo.

Por su parte, el sector manufacturero recibió respaldo del Gobierno, mediante una serie de disposiciones proteccionistas dadas entre 1904 y 1909 lo que mejoró las condiciones de las empresas que lograron sobrevivir la competencia inglesa y permitió la aparición de otras.

En la década de 1920, el flujo de inversiones indirectas estadounidenses generaron empleo en considerables niveles, posibilitando grandes migraciones del campo a la ciudad, ampliando la capacidad de consumo; una banca organizada y una sana actividad política constituyen factores positivos para el crecimiento industrial que, a su vez, presiona mayor formación de gentes en las áreas profesionales. Este desarrollo industrial generó necesidades educativas por lo que aparecieron nuevas profesiones tales como la enfermería (1903), agronomía (1916), veterinaria (1921), arquitectura (1921), etc., reiniciando actividades la Universidad Javeriana que se había clausurado en 1767 y creándose la Universidad Libre en 1923.

En Colombia, se dio un proceso de acumulación de capital, que al no dirigirse al comercio exterior por la imposibilidad de obtener divisas fue dedicado al sector industrial. Es la época del verdadero desarrollo de la sociedad anónima en Colombia, recogiendo las experiencias de las viejas sociedades de minas en Antioquia. El Gobierno tomó medidas de protección empresarial dictando en 1931 un arancel proteccionista y un control de cambio para mantener el equilibrio de la balanza de pagos. La actividad industrial se amplió en el ramo de los textiles, empezaron a funcionar fábricas de abonos e insecticidas, industrias alimenticias y de conservas, dándose una gran diversificación en la producción orientada a bienes de consumo final.

Las reformas influidas

Alfonso López Pumarejo como presidente de la República, había promulgado en 1935 la Ley 68, inspirada en las recomendaciones de una misión

alemana que visitó el país en 1923 buscando que la formación a nivel universitario se orientara hacia la satisfacción de las necesidades creadas por el desarrollo, para evitar la continua contratación de profesionales extranjeros, una aplicación de la sustitución de importaciones en el mercado de los servicios profesionales. Surgen, desde entonces, sesenta y seis nuevas profesiones académicas entre las que se cuentan las ingenierías química, eléctrica, industrial, mecánica, metalúrgica y sanitaria; bacteriología, economía, servicio social, sociología, psicología, administración, etc.

A partir de la década de 1940, el Gobierno estadounidense comienza a influir de manera permanente en la educación colombiana, y muchas de las nuevas universidades ya no siguen el esquema napoleónico profesionalista sino que se amoldan al modelo de la universidad estadounidense, mezcla de la concepción científica y pragmática de las universidades alemanas e inglesas. En 1950 visitó al país la Misión Currie y en su informe sobre la creación del Departamento de Planeación Nacional hizo algunas recomendaciones importantes de mencionar; la educación superior debe reestructurarse y planificarse, de tal manera, que se pueden solucionar las necesidades ocupacionales surgidas de la actividad económica; las funciones del Revisor Fiscal deben ser desarrolladas por personas que tengan capacidad teórica y práctica, y debe tener una formación académica a nivel superior de tres o cuatro años.

Aparece en este año la concepción sobre la educación superior orientadora, en adelante, de los procesos de reforma: la educación dirigida a solucionar problemas ocupacionales (sólo se habla de investigación en instituciones independientes) en concordancia con las actividades económicas que, por este entonces, se desarrollan en los campos de plásticos, manufactura metálica liviana y fabricación de electrodomésticos, siempre en una política de sustitución de importaciones y una creciente inversión extranjera.

En 1956 Lewis Joseph Lebret, presidió una nueva misión estadounidense, para evaluar la actividad educativa y formuló recomendaciones ratificadoras de la calificación de personal para el mercado ocupacional, señalando la necesidad de un organismo planificador, que controle la indiscriminada formación de instituciones educativas, algunas de las cuales, siguiendo el ejemplo de la Universidad La Gran Colombia (1951) impartían formación profesional nocturna.

En 1961 se conoce el estudio del sociólogo estadounidense Rudolf Atcon "La Universidad Latinoamericana" y se constituye en el documento central de la política educativa conocida como "Plan Básico para la Educación Superior" en que se plantea la filosofía de universidad para el desarrollo, recomendando un ciclo básico de estudios generales y la conformación de un organismo central de planificación educativa.

En 1968, las recomendaciones de Atcon y las misiones Currie y Lebret son cumplidas cuando por Decreto 3156 se transforma el Fondo Universitario Nacional en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Instituto Descentralizado dependiente del Ministerio de Educación, en el mismo momento en que se abandona la política económica de sustitución de importaciones para impulsar la nueva visión: diversificación de exportaciones.

El intento de reforma universitaria de 1971 fracasó por la posición de estudiantes y profesores que vieron en ella un atentado contra la cultura nacional, contra la soberanía y contra el derecho del pueblo a la educación. El Gobierno montó la estructura educativa en los niveles primario y secundario con una duración de nueve años similar a la impartida en los Estados Unidos, dedicando los últimos 2 años a lo denominado, Educación Media Vocacional, preparadora de fuerza de trabajo en los campos, comercial, agropecuario, pedagógico e industrial y llegando, finalmente, mediante el recurso de facultades extraordinarias a implantar la reforma mediante el Decreto Ley 80 de 1980², que consagró cuatro modalidades educativas post-secundarias a saber: formación intermedia profesional, tecnológica, profesional universitaria o de profesiones liberales y formación avanzada o de postgrado.

Los fundamentos jurídicos de la nueva reforma de la educación superior se incorporaron en el nuevo ordenamiento constitucional, en especial, en los artículos 67, 68 y 69 de la Constitución Política. La convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente es un mecanismo de salida a una profunda crisis social y en ella concurren representantes de las diversas fuerzas políticas, con sus idearios sociales para producir un consenso que, por lo menos, en lo referente a educación, se caracteriza por situarla en el modelo neoliberal, en su condición de mercancía regulada por las leyes del mercado, dentro de la estrategia de la globalización. La Constitución Política asume la educación más allá de la instrucción, reconociendo su dimensión cognitiva, cultural, ética, productiva recreativa y preservativa (DIAZ, 1995), categorizándola como un derecho y un servicio público, dirigido a satisfacer responsablemente una necesidad general, bajo la inspección y vigilancia del Estado, para garantizar su calidad.

Igualmente, se protocoliza el carácter empresarial de la educación al establecer la libertad de enseñanza, permitiendo que los particulares puedan fundar entidades educativas bajo el principio de autonomía, fundamento de las limitaciones de la función de intervención del Estado y motor de la educación mercancía.

² De este decreto han sido declarados inexecutable varios apartes tales como estructura de gobierno, política financiera, etc. Pero lo concerniente a las modalidades educativas se mantiene vigente.

Sobre esta base, se desarrolla la ley 30 de 1992, teniendo como hilo conductor el principio de autonomía, motor del libre mercado, se crean las condiciones para el abandono del fomento de la educación superior y la consecuente transformación de su organismo rector el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES que, finalmente, se consolidó como órgano de evaluación de calidad a través de pruebas y funcionando como empresa industrial y comercial del Estado, se equiparó el acceso de las instituciones públicas y privadas de educación al presupuesto público y se inició el camino de la sustitución del subsidio a la oferta por el de subsidio a la demanda que se explica en la restricción del presupuesto a las universidades públicas y el fortalecimiento del crédito educativo, para consolidar una equidad en el mercado universitario.

Existe un hecho que no se puede ignorar en la evolución profesional. Se trata de la persistente actitud de integración a lo foráneo, un supuesto desarrollo por imitación de sociedades consideradas líderes y, por ello, los primeros planes de estudios fueron adaptaciones, especialmente, de los establecidos en México, ignorando los requerimientos ocupacionales determinados por la legislación nacional.

La actualización de algunos programas es el resultado de un proceso acrítico que responde más a las exigencias e imposiciones de las agencias estatales³ o las internacionales, que a los desarrollos académicos producto de un trabajo de renovación curricular sostenido en el tiempo. En general, los cambios no obedecen a procesos de investigación curricular (REDFA-CONT, 2006), yuxtaponiendo versiones cuyos contenidos son de dudosa calidad. En estos asuntos, sólo unos cuantos planes de estudio reflejan algunos logros y niveles de desarrollo diferenciados de los tradicionales⁴. El proceso recorrido acerca de las reformas de la educación superior señala que su constante, ha sido la formación de talentos para los requerimientos de los diferentes modelos de desarrollo, bien si se trató del modelo de libre cambio, la sustitución de importaciones o la promoción de importaciones.

La reforma silenciosa

Los orígenes

Junto a estas reformas abiertas, discutidas de cara al país como consecuencia de su trámite parlamentario o su discusión pública entre estudiantes,

3 Las exigencias de acreditación, los estándares de calidad, los créditos académicos, los exámenes de calidad de la educación superior (ECAES) y los requerimientos del contexto internacional están impulsando los cambios, que como se observa es más el producto de las señales del entorno que de la dinámica propia de los programas.

4 Estos desarrollos diferenciados se observan en Universidades como: Nacional de Colombia, Valle, Antioquia, Javeriana de Bogotá, Autónoma de Bucaramanga.

docentes y directivos con relación en sus objetivos y contenidos y, por regla general, se impuso la voluntad del Estado, aunque se lograron limitaciones de intensidad, luego incorporadas en nuevos proyectos que alcanzaron nuevos logros con respecto en las mismas pretensiones y así hasta llegar a la ley 30 de 1992.

Esta ley concedió dos aspectos fundamentales que ponen en riesgo el objetivo fundamental de hacer de la educación un proceso de calificación para el trabajo, en especial, por los alcances concedidos a la autonomía universitaria y el desarrollo del servicio público en el medio de la libertad de mercado, elementos que pueden separarse de objetivos más altos determinados por el fenómeno de globalización de la economía, la internacionalización de los mercados de capitales, mercancías y servicios. Este proceso de internacionalización no incluye la libre circulación de ciudadanos, de trabajadores tradicionales o de los nuevos trabajadores del conocimiento, el cognotariado.

En el proceso de globalización existen globalizadores y globalizados, ganadores y perdedores y el asunto se estructuró para dar ventajas al capital y al comercio y someter a la consideración de perdedores a la producción y al trabajo bajo la nueva racionalidad económica, caracterizada por la descentralización y desconcentración de la producción para lograr altos niveles de productividad con base en los precios bajos de materias primas y del trabajo, concentrando el consumo en lugares de alta capacidad de adquisición.

Así se determina la estructura de la nueva economía, no es el trabajo el creador de valor, ahora lo hacen los símbolos, estamos en la economía simbólica, donde el valor es aportado por las marcas, los diseños, los intangibles y el trabajo es una acción marginal y mal remunerada, desplazada a los más atrasados países, a los que garanticen los costos laborales más bajos y las regulaciones laborales más flexibles. Se consolida una nueva división internacional del trabajo, el diseño, la innovación, la investigación que la determina y el consumo se concentran en las sociedades avanzadas en compañía de las ganancias y la producción, el trabajo en las sociedades que ofrezcan los más bajos costos de materiales y trabajo.

Las economías desarrolladas quedan dependiendo de las políticas empresariales y en la práctica sólo mantienen los empleos intocables: trabajadores especiales, trabajadores especializados, trabajadores anclados, trabajadores anclables (FRIEDMAN, 2006). Los trabajadores especiales son aquellos excepcionales, en especial, innovadores con gran capacidad para determinar cambios y evoluciones, con capacidad investigativa y visión transformadora. Los trabajadores especializados son poseedores de competencias destacables en el desarrollo de las innovaciones con gran capacidad

en diseño, creadores de patentes de innovación; también son especialistas en determinadas disciplinas o profesiones que no son intercambiables, tienen rasgos de identidad y pertinencia con la localización geopolítica. Los trabajadores anclados son aquellos funcionales en actividades que no son factibles de intercambiar, no se pueden digitalizar y remitir a otras localizaciones, hacia países con menores costos, especialmente vinculados a los servicios localizados porque deben mantener relación personal con el cliente o consumidor y los trabajadores anclables que se caracterizan por su adaptabilidad a los cambios, en especial, por su capacidad creativa que les permite una innovación continuada. Los demás trabajos se deslocalizan, se transfieren por subcontratación o por el traslado de plantas al exterior.

Estas condiciones de la globalización requieren trabajadores de todos los niveles en los países que se caractericen por los niveles más bajos de remuneración a fin de poder dar aplicación a las nuevas formas de la gestión descentralizada y desconcentrada, se requieren trabajadores para la tercerización de las actividades, la des-salarización del trabajo, para las nuevas formas de contratación y producción: outsourcing, insourcing, offshoring, opensourcing, informing, supply-chaning, nearshoring (FRIEDMAN, 2006).

El sistema educativo debe desarrollar las estrategias para formar los trabajadores necesarios para funcionar en la nueva economía, dentro de sus fronteras nacionales, para contribuir a la productividad de las empresas transnacionales en la nueva geopolítica mundial. La ley de la educación superior y la nueva Constitución Política colombiana, se erigen en obstáculos para este objetivo, en especial, por la implementación del concepto de autonomía, dado que la consideración de los objetivos de formación, requeridas por la nueva economía, los cuales quedan subordinados a la voluntad de los líderes y empresarios de la educación superior.

Existe una persistencia en la aplicabilidad de la Teoría del Régimen Internacional (KEOHANE, 1984), desarrollada de manera informal para alcanzar objetivos globales de la economía política (KRASNER, 1985), definidos como control de acceso a materias primas, a las fuentes de capital, de la organización de los mercados y de las ventajas competitivas en producción de bienes de valor elevado. Es dentro de este marco que se implementan las políticas de calidad de la educación superior, aprovechando una mención constitucional, la estrategia para delimitar la declaración legal de autonomía.

Primera aplicación de la reforma silenciosa

De conformidad con la Constitución Política de 1991, la educación es un derecho de la persona, un servicio público con función social con el que se busca acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura (COLOMBIA, 1991). Así mismo, le corresponde al

Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación, con el fin de velar por su calidad, el cumplimiento de sus fines y la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos (Art. 67). En consecuencia, por tratarse de un derecho de la persona y dada su naturaleza de servicio público cultural, es inherente a la finalidad del Estado y constituye una obligación ineludible asegurar su prestación eficiente (Art. 365) y ejercer la inspección y vigilancia de la enseñanza, en cabeza del Presidente de la República, con garantía de la autonomía universitaria.

Estos ordenamientos constitucionales tienen desarrollo legal en la Ley 30 de 1992, mediante la cual, se organiza el servicio público de la educación superior, especialmente, en los artículos 3, 6, 27, 31 (literal h) y 32 en los que se hace referencia a la responsabilidad del Estado de velar por la calidad y ejercer la inspección y vigilancia de la educación superior. Igualmente, se determinan los objetivos de la educación superior y sus instituciones en el contexto de la formación integral de los colombianos con miras a mejorar las condiciones de desarrollo y avance científico y académico del país.

Sobre esta base, se emitió el decreto 2566 de 2003 que establece estándares mínimos de calidad como condición para el otorgamiento del registro calificado, la nueva denominación del permiso de funcionamiento requerido para poder ofrecer programas de formación en profesiones específicas, desarrollado a través de resoluciones específicas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional, en un proceso de administrativización del derecho, mediante el cual, la voluntad del legislador se subordina a la voluntad del gobierno.

En el caso de la Contaduría Pública, se emitió la Resolución 3459, en la que se incorporan los contenidos básicos del Plan de Estudios, que corresponden, de manera total, con orientaciones desarrolladas en la Teoría del Régimen Internacional en lo concerniente a educación. La citada resolución incorpora las prescripciones emanadas de la Federación Internacional de Contadores Autorizados (IFAC por sus iniciales en inglés), estableciendo las áreas de formación básica, formación profesional y formación socio-humanística, desarrolladas en componentes que constituyen las líneas gruesas de las asignaturas integrantes de un programa académico. Es la adecuación de la funcionalidad de la acción educativa a los requerimientos de calificación para el trabajo en las nuevas relaciones internacionales, satisfaciendo los requerimientos de trabajos de los empleos o mejor trabajos intocables, determinados por las acciones internas del país y los nuevos trabajos des-localizados requeridos por la economía internacionalizada para la elevación de la productividad de las empresas transnacionales, determinadores de la aplicación de estándares internacionales para la formación de profesionales adaptables a los cambios requeridos por la dinámica de los mercados.

Dentro del desarrollo de la Teoría del Régimen Internacional en el campo de la educación, de creación informal pero con fuerte apoyo institucional, este estándar es asimilado e impulsado por la Organización de Naciones Unidas y se recoge en las propuestas del proyecto ISAR liderado por UNCTAD, una sección creada a efectos del desarrollo económico y social y no para el campo educativo, en el que se reconocen las iniciativas privadas encarnadas en los estándares de IFAC, en donde se cuestiona profundamente no sólo la autonomía universitaria, también su competencia para educar estableciendo unos requerimientos especiales para el ejercicio profesional en complemento a la formación educativa sintetizados en requerimientos adicionales en experiencia práctica supervisada en actividades relacionadas con la respectiva profesión, presentación de exámenes de competencia profesional ante organismos independientes de las instituciones educativas, acreditación profesional y formación continuada para mantener tal acreditación.

Estos requerimientos de la Teoría del Régimen Internacional son asimilados por el gobierno nacional mediante el desarrollo de un nuevo escenario de evaluación de la calidad de la educación superior, los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES por sus iniciales), mediante los que se examinan las competencias de los estudiantes y por la agregación de los resultados, lo que resulta controvertible, la calidad de las instituciones educativas.

Estos Exámenes de Calidad de la Educación Superior ECAES, realizados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, con base en los ítems incorporados en las resoluciones del Ministerio de Educación sobre requerimientos mínimos de calidad establecidos para el registro calificado de los programas, con la participación de delegados de las instituciones de educación superior que quisieron participar del proceso. Estos exámenes permearon los contenidos curriculares, presionando la incorporación de contenidos un tanto más homogéneos, en razón de las áreas temáticas incorporadas en la estructura de la prueba (REDFACONT, 2006).

El ECAES es un examen de Estado para medir la calidad de la educación superior, mediante un instrumento estandarizado para evaluación masiva, externa a las instituciones educativas. Forma parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia.

El examen fue aplicado a estudiantes de programas de pregrado próximos a culminar su plan de estudios, esto es, quienes cursan el último año de estudios o egresados que, voluntariamente, lo tomen o que tengan previsto graduarse en el año siguiente a la fecha de aplicación del examen.

El examen tuvo carácter voluntario para los estudiantes y obligatorio para las instituciones educativas, las cuales, en repetidos casos, los hicieron obligatorios por vía estatutaria determinando la presentación obligatoria como requisito de grado.

A través de los ECAES se evalúan las competencias susceptibles de ser valoradas con exámenes externos de carácter masivo, incluyendo competencias estratégicas ligadas a la especialidad profesional, necesarias para el adecuado desempeño profesional o académico de los futuros egresados de la educación superior.

Debe anotarse, que la legalidad de los ECAES fue cuestionada, dado que la norma administrativa que los estableció era referente a la educación tecnológica y no a la profesional universitaria, por lo cual, las cortes determinaron su inexequibilidad diferida, ya que permitió su práctica transitoria, mientras el Congreso de la República realizaba los desarrollos legales pertinentes lo que se cumplió con la ley 1324 de 2009 y el decreto 3963 del mismo año, con los que se formalizó el soporte legal y se dio origen a una nueva fase de la evaluación con los exámenes SABER_PRO.

El proceso se desarrolló asegurando la máxima calidad de las preguntas en cuanto a su pertinencia, rigor conceptual y metodológico, así como la confidencialidad necesaria. Las preguntas que finalmente se incluyeron en las pruebas, fueron evaluadas por un representativo grupo de expertos, con amplio apoyo y reconocimiento académico y profesional en el país.

Para la postulación del ECAES, se partió de considerar dos referentes fundamentales: el profesional y el disciplinar. El referente profesional tiene en cuenta los atributos, conocimientos y prácticas que son indispensables para un adecuado e idóneo ejercicio en el campo de la profesión, e incluye los aspectos teóricos y prácticos más relevantes que se destacan por sus aplicaciones en el nivel nacional e internacional (REDFACONT, 2006).

El referente disciplinar, por su parte, se apoyó en los desarrollos teóricos recientes en los principales paradigmas y en los programas de investigación, que en la comunidad académica internacional y en la nacional, han sido objeto de análisis y estudio. Se constituyeron en base para la construcción de la prueba, los diagnósticos, estudios y propuestas que, en materia curricular, se han desarrollado en Colombia, acerca de las problemáticas en los procesos formativos, se analizaron planes de universidades nacionales estableciendo las principales similitudes que perfilaron los componentes y temáticas a evaluar en la prueba.

También se realizó una revisión de las versiones formativas en el nivel internacional. En este sentido, se evaluaron las regulaciones emitidas por órganos internacionales, a partir de lo cual, se retomaron elementos para

el contexto, cuyas implicaciones son claras y determinantes en las actuales circunstancias de la globalización.

Fruto de este proceso exploratorio en lo nacional e internacional, se obtuvieron significativos elementos para configurar la prueba. Por ejemplo, se evidenció que es reconocido internacionalmente, y cada vez más entendido en nuestro país, que la educación es una forma de conocimiento profundamente significativa y determinante para el desarrollo social y económico de los pueblos. Las miradas que la entienden de manera técnica y diminutiva son cada vez más marginales. En tal medida, pensar en la educación como capacitación no potencia el desempeño profesional que debe observarse para la solución de los problemas nacionales y para su competitividad en el contexto de la globalización económica (REDFACONT, 2006). En tal caso, la prueba ECAES reconoce el importante papel del profesional analítico, interpretativo, argumentativo y propositivo en un mundo cambiante, en el que juega un papel determinante para los procesos sociales y económicos.

Todos estos elementos que se configuran en un norte para el examen, se encuentran recopilados en varios documentos. En este sentido, el ECAES no es entendido como un instrumento para premiar o castigar a los estudiantes, programas o facultades, sino como un mecanismo de retroalimentación y seguimiento, que ofrece información para que la comunidad universitaria ajuste sus procesos académicos, docentes e investigativos, en busca del mejoramiento permanente. Igualmente, para responder a los apremiantes problemas del contexto y proveer de información válida y relevante para que el Estado ejerza su función de salvaguarda de la calidad de la educación superior.

Las pruebas ECAES estuvieron nucleadas por unos objetivos a saber:

- a. Comprobar niveles de conocimientos en los campos de formación básicos y profesionales.
- b. Servir como instrumento para la homologación y convalidación de los títulos de educación superior realizados en el exterior.
- c. Comprobar el grado de desarrollo de competencias profesionales.
- d. Servir como fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público, con el fin de alcanzar los estándares mínimos de calidad

En el marco de la evaluación de la calidad de la educación superior y atendiendo a los requerimientos la formación profesional, se partió de la definición de la competencia a evaluar como un “saber hacer en contexto”; es decir, como “la articulación y uso de conocimientos, de formas de razonar y proceder para comprender situaciones, para fundamentar decisiones o para solucionar problemas en contextos específicos” (REDFACONT, 2006). De

esta manera, dicho saber hacer, recoge las interacciones entre los conocimientos apropiados, sus relaciones prácticas y las aplicaciones referidas a contextos o situaciones determinadas. Es la manifestación de la capacidad de adaptación de los profesionales a las cambiantes necesidades del nuevo escenario de la economía, la garantía de ajuste a los requerimientos de los mercados globales. Es fundamentalmente, la delimitación o, si se quiere, la antinomia de la autonomía.

Cuando se evalúa por competencias, se pretende conocer no sólo qué tanto sabe el estudiante, también qué tanto sabe hacer con lo que sabe. En esa perspectiva se consideraron diferentes tipos de competencias entre las que se mencionan:

- a. **BÁSICAS:** Capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión (cognitivas).
- b. **GENÉRICAS:** Son la base común de la profesión o situaciones de la práctica profesional que requieren respuestas complejas (metodológicas).
- c. **ESPECÍFICAS:** Son la base particular del ejercicio y están vinculadas a condiciones específicas de la ejecución (técnicas).
- d. **FUNDAMENTALES:** Intelectivas, valorativas, psicomotoras, etc.
- e. **INTEGRATIVAS:** creativas, críticas, comunicativas, académicas, etc.
- f. **ESTRATÉGICAS:** Interpretativas, argumentativas, propositivas, etc.

Entre esta tipología de competencias, el ICFES determinó la evaluación de competencias estratégicas, es decir, lo que se evaluó en los ECAES fueron las dimensiones interpretativa, argumentativa y propositiva.

Después de aplicadas varias versiones de la prueba, el ICFES determinó la necesidad de realizar algunas modificaciones que, en gran medida, la hicieron más compleja y cambiaron su estructura. La primera modificación se aplicó sobre la estructura con la incorporación de competencias genéricas comunicacionales, a partir de la comprensión lectora, un refuerzo a la dimensión interpretativa de la evaluación que, al mismo tiempo, incorporó una lengua extranjera, el inglés.

Una conclusión importante de esta experiencia en evaluaciones educativas radica en que las pruebas han sido fuertemente influidas por corrientes internacionales que no tienen como propósito evaluar la calidad de la educación, se orientan a verificar competencias profesionales y laborales para el ejercicio profesional en esos entornos. En algunos países como México, conviven las pruebas de evaluación académica con las de calificación profesional, que se realizan de manera independiente, por distintas instituciones y diversos objetivos. La receptividad de estándares internacionales

de ejercicio profesional en Colombia, señala la necesidad de abordar la discusión orientada a determinar la unificación o separación de estos tipos de pruebas.

Las pruebas evalúan competencias y estas se determinan por los requerimientos de adaptabilidad determinados por el nuevo entorno de mercados determinando que no basta con conocer, lo importante es saber qué hacer con lo que se sabe, es decir, cómo adecuarlo a las cambiantes condiciones. Los exámenes ECAES se convirtieron en variable importante del mercado educacional y los resultados, en objetivo determinante de las políticas institucionales y determinaron, en gran medida, el sacrificio de la autonomía por la competencia. Los ideales institucionales cedieron en campo a las competencias evaluables como centro de las decisiones de política curricular.

Profundización de la reforma silenciosa

El último elemento dentro de la experiencia en evaluación académica en educación superior se constituye en motivo de preocupación. Está constituido por la mutación de las pruebas de un énfasis en competencias profesionales hacia un énfasis en competencias genéricas, más adecuadas a efecto de los objetivos de adaptabilidad. Las nuevas pruebas, SABER-PRO, se caracterizan por evaluar competencias genéricas, aplicables a cualquier carrera o área de conocimiento, y otras genéricas comunes, aplicables a grupos de profesiones con rasgos semejantes, abandonando la perspectiva profesional. Se abona el campo para la doble evaluación, una académica para evaluar calidad educativa y otra profesional presionada por los estándares internacionales.

La selección de las competencias básicas se ubica en el plano de lograr que el individuo se integre a la vida que es, al tiempo que posibilite el cambio, propiciando la construcción de un balance entre crecimiento económico y sostenibilidad ambiental, así como entre prosperidad y equidad social, según lo propone la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico OCDE (HERSH, 2004). Este enfoque tiene unos elementos de prioritario interés, se fundamenta en el nuevo entorno de la economía global y reconoce la existencia e influencia de las acciones sociales.

El primer elemento relacionado con la integración a la vida, que se orienta a calificar en la sociedad global desde lo local, a satisfacer los requerimientos de la educación para los objetivos de la productividad internacional, los cuales requieren una mentalidad adaptable y analítica para acomodarse a las circunstancias de las rápidas variaciones de la tecnología, las innovaciones de la ciencia y las destrezas requeridas para integrarse a las nuevas condiciones de los mercados del conocimiento, según la emergente división internacional del trabajo.

Los objetivos relacionados con la sostenibilidad ambiental y la prosperidad y equidad social, responden a la globalización de las acciones sociales que demandan comportamientos responsables de las empresas y de la necesidad de estas, de encontrar legitimidad social para su actividad, no por una decisión altruista sino como una garantía de viabilidad en el tiempo como lo planteara el Secretario General de las Naciones Unidas: *“La responsabilidad Social Corporativa no es una moda, es una nueva necesidad que debe asumir la empresa en nuestros días si quiere alcanzar la legitimidad que se corresponde con su función en la sociedad. Es una necesidad que se deriva de la existencia de nuevos grupos afectados por las necesidades de la empresa. La empresa, hoy, ha de mostrar responsabilidad social frente a accionistas y trabajadores. Pero más allá, también ha de mostrar responsabilidad frente a los potenciales futuros accionistas en tanto que ciudadanos, frente a los consumidores en tanto que consumidores y ciudadanos, frente a la sociedad civil y sus organizaciones de defensa del medio ambiente, de los derechos humanos y el desarrollo económico y social de los países no desarrollados.*

En este nuevo contexto, el enfoque empresarial socialmente responsable, observar la conducta propia de un buen ciudadano corporativo se convierte en una garantía de entornos estables y propicios para el desarrollo y la expansión de las actividades de la empresa y, por ello, del crecimiento de su cifra de actividad, negocios y beneficios...

La ciudadanía corporativa permite la conciliación de los intereses y procesos de la actividad empresarial, con los valores y demandas de la sociedad civil.”(ONU, 2001).

Estos son los fundamentos de la nueva evaluación por competencias genéricas para garantizar la formación del profesional como ciudadano global, que se instrumentalizan en unas competencias metodológicas y unas instrumentales que tienen la potencia de desarrollarlas. Las competencias se orientan a dotar a los profesionales de alta capacidad en la resolución de problemas actuando en las dimensiones de saber aprender y re contextualizar lo aprendido, elementos determinantes de la adaptación al cambio exigida por el nuevo escenario mundial.

Los objetivos de la educación se orientan al desarrollo de competencias genéricas de carácter metodológico clasificadas como entendimiento interpersonal, pensamiento crítico, razonamiento analítico y pensamiento creativo, indispensables dentro del criterio de aprender para toda la vida y adecuar el conocimiento para la adaptación al cambio en medios interculturales.

Estas competencias metodológicas se instrumentalizan a través de la alfabetización cuantitativa, el trabajo en equipo, la comunicación y el manejo

de información en medios de tecnología de la información y la comunicación y el dominio del idioma inglés, reconocido como lenguaje universal del conocimiento. La interacción de estas competencias metodológicas e instrumentales posibilita la formación de una cultura ciudadana y un entendimiento del entorno para la solución de problemas en entornos globales. (KEHOHANE, 1984)

Para un grupo de profesiones, entre las que se encuentran las ciencias económicas, trabajo social, psicología, diseño, arquitectura se realizó un trabajo interdisciplinario e interprofesional, mediante el que se sintetizan ocho competencias posibles para la evaluación de estudiantes de estas áreas del conocimiento. Es entendible que se generen divergencias de significación en cuanto que, en los grupos de discusión, no participaron representantes de todas las asociaciones de formadores en las profesiones convocadas; este factor, determina deslindes conceptuales relacionados con las definiciones y conceptos integrados en cada competencia propuesta.

A partir de la síntesis derivada de este estudio, surgen desde cada perspectiva profesional, divergencias entre las palabras y las cosas, si se entienden estas últimas como el plano ontológico que constituye una de las dimensiones del contexto, algo así, como el campo específico de trabajo de cada profesión. Desde luego, es claro que el contexto integra otras dimensiones como la cultural, la social, la disciplinal, los escenarios reales o simulados. En la formulación de las competencias y, especialmente, en los desempeños esbozados en los documentos, ha primado el criterio ontológico, los campos específicos de trabajo, disminuyendo el énfasis en otros elementos determinantes de lo que se puede denominar meta-contexto en el que se incorporen todas sus dimensiones. Es necesario precisar el concepto de contexto, escenario indudable de los desempeños derivados de las competencias. Esto puede generar espacios de creación de identidades más amplias por la emergencia o crecimiento de conceptos compartidos

Con relación a las competencias señaladas, conviene examinar si las mismas obedecen a un criterio de asociación de palabras con conceptos distintos de conformidad con la profesión y la fundamentación de cada disciplina. En este aspecto, se denota que no es posible efectuar una agrupación de palabras con conceptos disímiles en la categoría de una competencia, so pena de imponer los conceptos de unos sobre otros o de tergiversar el sentido de la formación específica de cada profesión.

En las competencias propuestas se incorporan algunas que tienen carácter genérico básico, dada la naturaleza de la formación universitaria, como es el caso de la Investigación. Este es un ejemplo preciso de la hipótesis planteada en el sentido de que se han limitado los conceptos de compe-

tencia y contexto sólo al plano ontológico, al campo específico de trabajo, de ejercicio profesional sin considerar las otras dimensiones.

Pero, aún, en este campo quedan fraccionamientos, explicables por las limitaciones del trabajo en equipo. En relación con las competencias enunciadas, incluso, considerando el tema desde el plano ontológico, existen factores de discusión. Es decir, no se reconoce la vinculación o relación entre las profesiones integradas al grupo, indicando una posible evaluación interprofesional que se distancia en los conceptos, aunque utilicen las mismas palabras.

La propuesta carece de otros aspectos relacionados con la capacidad de reconocer, utilizar e interpretar regulaciones en el campo de ejercicio profesional. Algunas profesiones se caracterizan por su interdisciplinariedad, y su influyente regulación, no sólo como escenario de su ejercicio, también por sus objetos de trabajo, hecho conducente a la realización de un examen interprofesional conducente a establecer ponderaciones y valoraciones que no corresponden a los procesos de formación, al sentido e instrumentalización conceptual que aplican en el actuar profesional.

Conforme a lo expuesto, conviene considerar los lineamientos del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, los fundamentos de las pruebas y las tendencias internacionales de separar una iniciativa de carácter gubernamental que permita considerar los elementos de formación básica en todas las profesiones (evaluación pruebas saber pro, competencias genéricas básicas), al tiempo que se reconozca la necesidad de efectuar evaluaciones profesionales, en cabeza de colegios o agremiaciones profesionales, que den cuenta de las competencias específicas de cada profesión (evaluaciones de certificación profesional, competencias específicas).

La definición de Competencia presentada por el ICFES, la establece o define como una capacidad. El marco de referencia generalizado está en las competencias definidas en el proyecto *Tuning*, y su validación para Latinoamérica en el *Alfa Tuning*, las competencias genéricas establecidas se presentan como:

- Capacidad (como un movimiento de lo abstracto a lo concreto, para la aplicación del conocimiento y enfrentar diversas situaciones).
- Habilidad (relacionada con la resolución de problemas).
- Destreza (para la interacción con la información) y
- Preocupación (por el ambiente, la calidad y la sociedad).

El ICFES presenta como sistematización una competencia en la perspectiva de capacidad que se enmarca en el sentido de la aplicación del conocimiento que, para cada profesión, es específico, lo que dificulta la posibilidad de una

evaluación interprofesional, pues las formas de recorrer lo abstracto y lo concreto es particular a cada profesión. La construcción de análisis y síntesis en cada profesión contiene unos conceptos y herramientas propias que son difíciles de extrapolar de cada una y, por lo cual, no puede ser pensado en términos de una evaluación por corresponder a conceptos y categorías diferentes. Es posible que si se parte, no de los planos ontológicos sino de los disciplinares y culturales los fraccionamientos conceptuales se eliminen o, por lo menos, se hagan menos significativos.

Definida la competencia, el documento del ICFES establece como desempeños asociados a las competencias acciones relacionadas con **diseño, identificación, análisis, proposición, definición**, confundiendo, de esta forma, los desempeños con las conductas o instrumentos en los que se apoya la realización de la competencia.

El establecimiento de ámbitos de desempeño denota categorías específicas a la formación de profesionales, lo que corresponde a la autonomía universitaria. Esta perspectiva, relacionada con la propuesta remitida por el ICFES induce a interrogantes como:

- ¿Debe cada universidad, programa o facultad, adoptar las competencias genéricas específicas logradas en la formación de sus profesionales?,
- ¿Tal propuesta no se constituye en la violación a la autonomía universitaria consagrada en la ley 30 de 1990?

La consideración de intervención del Estado en los procesos de formación en la educación superior, es plenamente considerada en la legislación vigente en los campos de interés presentados en las competencias genéricas (denominadas básicas) propuestas por el ICFES, pero presenta dificultades conceptuales para el caso de las genéricas específicas que son fuertemente influidas por las concepciones institucionales, sus filosofías y concepciones pedagógicas y, especialmente, por la forma como cada institución pretende intervenir la sociedad a través de las calidades de sus profesionales. Algunas instituciones se inclinan por orientaciones profesionistas, su espíritu educativo está conectado con la eficiencia de sus profesionales en los mercados empresariales, laborales, de emprendimiento o innovación; preparan a sus estudiantes para desempeñarse en el mundo que es, dentro de definidos criterios, de productividad económica. Otras Instituciones optan por enfoques disciplinares y privilegian el conocimiento, su apropiación y desarrollo, tienen conciencia de una educación de oferta, de avance hacia el mundo que debe ser; y otras, se comprometen con visiones humanísticas, místicas o solidarias, actuando con profunda responsabilidad en sus concepciones. Tales condiciones determinan, no sólo énfasis en diversas concepciones de las competencias

y ámbitos de desempeño, estableciendo grandes diferenciales entre la educación humanista, disciplinar y la profesionalizante.

Las competencias genéricas específicas rompen estas esferas de la autonomía e inducen a criterios de uniformidad incompatibles con los diferentes idearios universitarios en presencia. Esta observación no pretende bloquear las posibilidades de evaluación de la calidad académica, más bien, es un llamado a la reflexión acerca de las necesidades de precisar los roles que permitan la convivencia de la intervención del Estado, la autonomía universitaria y las características y concepciones de las profesiones que requieren ser evaluadas con criterios pertinentes, antes que genéricos globales.

Sistematizar el concepto de diseño en relación con una profesión o expresión de tipo artístico (estético, expresivo, cultural), es un sesgo que comprueba cómo las acepciones y dimensiones de las competencias son distintas en cada profesión y, en este aspecto, actúa como negación de la posibilidad de que algunos profesionales puedan formarse con una competencia para el diseño de sistemas de información, de control organizacional y de marcos regulativos acordes con las necesidades de la cultura, la sociedad, la economía y el ambiente.

Otra noción presentada, es la identificación como ámbito de desempeño. Parece existir una confusión del ámbito con un instrumento conceptual o con una acción. La identificación, como ámbitos de desempeño de la competencia, puede tener perspectivas de convergencia en las dimensiones cultural, social, disciplinal pero no, las referentes a los campos específicos de las diversas profesiones, que han deslindado su funcionalidad sobre la base del concepto de especialización, constitutivo del establecimiento de la distinción entre ellas, su particularidad frente a las otras especialidades profesionales. En síntesis, un examen genérico no puede evaluar la distinción incorporada por la especialidad en la estructuración de las profesiones.

Los efectos fundamentales de los nuevos exámenes se sentirán sobre la didáctica y, en especial, sobre la pedagogía, dado que la función docente debe moverse de los escenarios constructivistas que asignan al estudiante la mayor y casi única responsabilidad por el aprendizaje, debiendo tomar un rol activo que sea capaz de incorporar las competencias genéricas como contenidos transversales en el plan de estudios y en el currículum.

Conclusiones y recomendaciones

El trabajo ha sido presuroso y ello limita la profundidad del análisis. Existen esfuerzos importantes por evaluar la calidad de la educación. Si la selección de las competencias básicas se ubica en el plano de lograr que el individuo se integre a la vida que es, al tiempo que posibilite el cambio, propiciando

la construcción de un balance entre crecimiento económico y sostenibilidad ambiental, así como entre prosperidad y equidad social, como lo propone la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico OCDE, se pueden establecer identidades incorporando las diferentes dimensiones del contexto. Pero, esta estrategia excluye la estandarización conceptual de la necesaria distinción determinada por las especialidades profesionales y las filosofías educativas soportadas por la autonomía universitaria.

Puede resultar de gran interés, la optimización de la inter-profesionalidad en los grupos de discusión para evitar consensos excluyentes, lo cual, se lograría si cada profesión delega al menos cuatro delegados para conformar cuatro grupos para la evaluación de las competencias propuestas, aunque quedan incertidumbres sobre las competencias no integradas o clasificadas forzosamente como desempeños.

La preocupación por la construcción de competencias genéricas específicas, debe dar paso a la construcción o mejoramiento de competencias genéricas básicas que debe caracterizar cualquier formación profesional (en la que se incluye la investigación). Puede considerarse la probabilidad de determinar la doble evaluación, una para las competencias genéricas básicas (a cargo del Estado) y otra para las competencias profesionales, conforme a las tendencias internacionales.

Se espera que estas reflexiones iniciales alimenten la discusión de una estrategia evaluativa determinante para el futuro de la educación superior y la armonía regulativa entre las acciones de intervención del Estado y la autonomía universitaria.

Bibliografía

- República de Colombia, (1991). *Constitución Política*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Díaz, A. P. (1995). *Tras la universidad, ley, cartel y cascabel*. Bogotá: El Bicho.
- Engels, F. (1982). *Origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Bogotá: Editorial Latina.
- Franco, A. Y. (1978). *La educación superior en Colombia en la perspectiva mundial y latinoamericana*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Franco, R. (1997). *Reflexiones contables*. Pereira: Investigar Editores.
- Friedman, T. (2006). *La tierra es plana*. Madrid: Ediciones Martínez Roca S.A.
- Hersh, I. (2004). *Proyectos sobre competencias en el contexto de la Oede, análisis de base teórica y conceptual*. México: Oede - Ofre.
- Keohane, O. (1984). *Después de la hegemonía*. Buenos aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Krasner, S. (1985). *Conflicto estructural*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Núñez, I. A. (1980). *Hacia un modelo para al educación tecnológica en Colombia*. Medellín: Letras Colciencias.
- Onu. (2001). Pacto mundial. *Pacto mundial de responsabilidad social*. Davos, Suiza.
- Redfacont. (2006). *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del Ecaes de Contaduría Pública 2004 - 2006*. Medellín: Icfes - Redfacont.

Rafael Franco Ruiz

investigar1@gmail.com

Contador Público Universidad Libre (Bogotá). Magister en Administración económica y Financiera. Ha sido docente de la Universidad Libre, Universidad del Valle, Universidad de la Gran Colombia, Universidad del Quindío, Universidad de Manizales Universidad de Medellín, Universidad de Cartagena, entre otras. Creador del modelo de Contabilidad Integral. Conferencista en eventos nacionales e internacionales de la profesión y de la disciplina contable. Su trabajo investigativo se ha materializado en numerosas publicaciones en las más destacadas revistas del territorio nacional e internacional, así como en libros de gran referencia académica, entre ellos *Reflexiones Contables*, *Contabilidad integral*, entre otros.