

LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS: EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA

Víctor San Martín R.
Universidad Católica del Maule, Talca - Chile

1. LA CONCEPTUALIZACIÓN CORRIENTE DE CALIFICACIÓN Y COMPETENCIAS

Una aproximación previa al significado preciso de estas palabras es la comúnmente esbozada por el idioma y, en tal caso, por la etimología. Aunque al hacer este acercamiento debemos advertir con toda claridad que este uso no coincide sin más, ni necesariamente, con el significado específico que se da a estos conceptos en el ámbito de la educación, tampoco corresponde al contenido que le han dado durante los últimos años los organismos nacionales e internacionales (léase MINEDUC, UNESCO, BID, Banco Mundial y otras instituciones). Encontramos que ambos conceptos tienen más de una significación y, como veremos, bastantes más que una.

Así es como el verbo *calificar* aparece en el Diccionario de la Real Academia Española con seis acepciones: 1. Apremiar o determinar las calidades o circunstancias de alguien o de algo; 2. Expresar o declarar este juicio; 3. Juzgar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio; 4. En urbanismo, asignar a un terreno un uso determinado. 5. Ennoblecere, ilustrar, acreditar; 6. Dicho de un adjetivo: atribuir una cualidad a un sustantivo, y 7. Dicho de una persona: probar legalmente su nobleza.

Ahora bien, en el marco de la política educativa la utilidad del concepto es la de determinar la suficiencia o insuficiencia de conocimientos en un examen o ejercicio académico probatorio. De hecho, en la educación superior suele usarse el concepto para determinar la legalidad de una formación profesional cualquiera y para discernir si una persona puede o no ejercer en derecho un oficio o una profesión, o si, por el contrario, es un intruso en dicho ejercicio. Pero en este campo estamos ante la *acreditación jurídica* de la *formalidad profesional*; en suma, un *credencialismo* de conocimientos, destrezas y habilidades.

En el caso de la palabra *competencia* no tenemos más claridad que en el de la *calificación*. La palabra se desmenuza en ocho significados distintos en el Diccionario de la Real Academia Española. De ellas juzgamos que sólo una da en el clavo de nuestro objeto. *Competencia* debe indicar una suficiencia mayor que el credencialismo en la formación superior o profesional de una persona. Si eso es verdad, entonces ¿cuál podría ser ese plus del concepto de *competencia* por sobre el de *calificación*? Para determinar este plus ya no nos sirve la etimología, puesto que el verbo *qualificare* tiene unas connotaciones previas a la acción (juzgar la calidad de algo o alguien). El verbo *competere* (concordar, corresponder) designa más bien una cualidad externa, obvia, suficientemente conocida y apreciada. Tiene que ver, más bien, con pertenecer, tocar o incumbir a alguien alguna cosa. En tal sentido, la calificación es algo potencialmente probable, mientras que la competencia es algo adquirido, evidente y cierto, más allá de la acreditación jurídica. Para ver el significado de dicha diferencia apreciativa debemos situar ambos conceptos en el contexto de los documentos oficiales de política educativa.

2. CALIFICACIÓN Y COMPETENCIA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA ACTUAL

Durante el año 1996 la UNESCO publicó un informe sobre la educación mundial (denominado Informe Delors) elaborado por una Comisión Internacional designada años antes por la misma institución. Este extenso y sugerente informe se detiene en un apartado a analizar las nociones de paso de la calificación a la competencia. Dos años más tarde, en octubre de 1998, la UNESCO reunió en París a representantes de la educación superior de 182 países, dando lugar a la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Pero tres años antes, entre 1994 y 1995, el Banco Mundial produjo dos documentos claves para entender el giro de estrategia que focaliza, según esta institución multilateral, la inversión en educación en el futuro cercano (desde 1996 en adelante) para aquellos países que han iniciado reformas

educativas¹. Para América Latina en particular, el Banco Interamericano de Desarrollo hizo lo propio con un documento titulado *La Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia* (año 2000).

2.1 Calificación y competencia desde la inversión en educación

Cuando revisamos analíticamente los documentos generados por las agencias internacionales referidos a la inversión en educación, nos encontramos con una nomenclatura distinta a la usada directamente en el campo de la política educativa. En dichos documentos de estrategia las palabras más usuales son calidad, equidad, liderazgo y eficiencia. Un documento de este tipo, generado muy recientemente por el BID, señalaba ilustrativamente lo siguiente, hablando de la educación superior general²:

La educación postsecundaria es la que se considera de nivel profesional y, como tal, está configurada en su plan de estudio, método de instrucción y retórica, pero en realidad es "cuasiprofesional" o educación general en el sentido de que genera graduados que no encuentran empleos que correspondan directamente a sus campos de estudio (BID, 2000: 2).

Lo que este texto dice merece una explicación adicional. El informe agrega, en otro lugar, que "en algunos países, el número de economistas y sociólogos recién egresados llegó a ser de 10 a 20 veces más que la creación de nuevos cargos que realmente se ajusten a esa profesión en el sentido profesional clásico". Ahora bien, ¿qué quiere decir el BID con esto de la "cuasiprofesionalidad"? Creo que la respuesta es sencilla y el mismo documento nos la proporciona: el término "cuasiprofesional" describe un superávit, un exceso de oferta producido por las escuelas profesionales. El informe menciona varias carreras en este contexto (sociología, economía, administración pública, psicología y periodismo). ¿Qué sucede con estos estudiantes? Se "desprofesionalizan". Es decir que "los claustros docentes o los campos de estudio producen un menor porcentaje de graduados que trabajan en los ámbitos de estudio que habían previsto" (BID, 2000: 19). Este fenómeno ocurre como consecuencia de que las sociedades necesitan un capital humano dotado de una amplia variedad de destrezas. Varias de estas habilidades se adquieren en la educación superior universitaria o no universitaria.

Pero las destrezas varían en su formación y en su función. El gerente de una empresa constructora no necesita saber (por lo menos no directamente) cómo se pega un ladrillo, o de qué manera se deben disponer las fundaciones para cumplir con las normas de seguridad de un edificio en construcción. Pero sí debe poseer habilidades tales como la formación de equipos de trabajo, las relaciones humanas, el buen juicio, una buena capacidad de organización, habilidad para aprender, etc. Es decir, si bien su cargo requiere de un alto nivel de educación, las destrezas adquiridas no se aplican directamente a las situaciones de trabajo. La función del gerente se sitúa en un ámbito de conocimientos difuso, difícil de determinar, y por ello la vacante deberá ser llenada después de un proceso complejo de selección de los posibles candidatos. O al menos más complejo que la búsqueda de carpinteros para el acabado de la obra.

A cambio de lo anterior, un ingeniero aeronáutico no aprende sin más su profesión "practicándola". Y, aunque puede que su formación requiera de un menor nivel de educación general, todos sabemos que una mala decisión puede terminar en una catástrofe evitable³. Todo esto nos conduce a deducir unas posibles consecuencias respecto del concepto de *competencia* que, en este ámbito, parece acercarse más al concepto de *destreza* o *habilidad* que al de la *acreditación profesional*. El BID sugiere (y a esa propuesta debemos ajustarnos para posibles créditos de esta institución) que "estos programas serían mucho más útiles si estuvieran diseñados para la educación general". En otras palabras, podrían dedicarse los esfuerzos docentes de pregrado y sus altos costos económicos en dar una buena *educación superior general* a los estudiantes a los que se les ofrecen normalmente estas graduaciones *cuasiprofesionales*. Pero esta propuesta da lugar a lo que el BID entiende por *competencia*.

¹ Banco Mundial, 1994 y 1995.

² El BID señala cuatro funciones de la educación superior en la región de América Latina: a) liderazgo académico; b) formación para las profesiones; c) formación técnica y perfeccionamiento, y d) educación superior general. A esta última función se refiere el texto citado.

³ Es un oficio, junto a otros ejemplos, como el del cirujano o del ingeniero estructural, donde no se puede ser "postmoderno". Tal vez, como dicen algunos, se puede ser postmoderno en la educación, en los valores, en el pensamiento acerca del mundo, o en la forma de vestir. Pero, a la hora de someterse a una intervención quirúrgica, un postmoderno no se daría el lujo de que el cirujano fuera también postmoderno, o de que el piloto del avión que aborda también lo fuera.

La primera delimitación del tema la plantea en torno al "mercado de profesionales". Las universidades e institutos profesionales deben determinar el número de profesionales y los planes de estudio, por lo cual se hace imprescindible *acreditar programas*, no instituciones. Tal vez sea este uno de los temas que no termina de quedar claro en las instituciones que se prestan hoy a la acreditación y a los mecanismos de evaluación y autoevaluación. Literalmente, el BID propone que:

El mercado debe asimismo ayudar a determinar la competencia profesional, porque los diplomas por sí solos no son evidencia adecuada de idoneidad, cualesquiera que sean los derechos automáticos a que den lugar de acuerdo con la legislación nacional (BID, 2000: 17)

Más allá de estar o no de acuerdo con esta afirmación, el tema de fondo es el hecho de que la educación profesional se ha aislado de las profesiones mismas. En consecuencia, la *carencia de competencias* se da en profesionales *acreditados*, pero que:

- Carecen de destrezas y habilidades para aplicar conocimiento en tareas prácticas (destrezas profesionales requeridas por el mercado).
- Su campo de especialización carece de demanda social específica.
- Un gran número de ellos se desprofesionaliza, y los niveles de salarios no corresponden al coste económico y de oportunidad de la formación recibida.

Lo anterior trae nuevamente a colación el tema de la política de educación superior: ¿no sería más conveniente, según el BID, planificar la formación profesional respondiendo a la demanda del mercado más que a la presión de los estudiantes que desean obtener diplomas en la universidad?

Otro tema delicado es el del cuerpo de profesores de las universidades e institutos de educación superior. Existe, en mayor o menor grado, el indelible hecho de la inflación de las plantas de profesores en la educación superior en los últimos 20 años. Este número podría justificarse si las plazas de profesor fueran ocupadas por profesionales cuyo perfil respondiera efectivamente a las necesidades actuales de la formación profesional. El hecho de que no es así podría explicar en parte las consecuencias que se enumeraban en la ausencia de competencias de los egresados de la educación superior. Las competencias de los profesores pueden detallarse en dos aspectos:

- Para la formación que exige una alta preparación para situaciones directas de trabajo, y también para las asignaturas aplicadas, se requiere de profesores con experiencia práctica, que no se han desligado de la *profesión en sí*, y que se mantienen plenamente informados del desarrollo de las nuevas tecnologías aplicadas.
- Para la formación en asignaturas relacionadas con disciplinas básicas o fundamentales se requiere de académicos de peso y prestigio, que doten a los alumnos de la asertividad necesaria para desarrollar el proceso de toma de decisiones, de juicio ponderado y de profundidad cognoscitiva.

Pero ha ocurrido con frecuencia que se ha aumentado la planta con profesores que carecían de aptitudes tanto prácticas como académicas. El hecho ha estado marcado también por la necesidad de las instituciones de compatibilizar la sustentabilidad económica con las necesidades de docencia de las distintas formaciones profesionales, incluidas aquellas que demandan mayores costes en cuanto a infraestructura y a servicios adjuntos necesarios para la formación. Los profesionales con alta experiencia y con prestigio y peso propio no son de fácil acceso para todas las instituciones universitarias. Pero esa realidad no desmiente que un académico universitario no se improvisa. Y este último criterio debe contemplarse tanto en las políticas de selección de los profesionales como en las de perfeccionamiento de la planta académica.

Lo anterior no se refiere todavía la importancia de los planes de estudio. En este aspecto hay dos variables por compatibilizar: a) la correspondencia de los planes de estudio con un proyecto institucional y educativo claro y definido por la institución, y b) la necesaria exigencia en el cumplimiento de los objetivos relacionados con los perfiles profesionales de los estudiantes que egresan. Lo primero se ajusta a la particularidad institucional, y lo segundo debe responder a las demandas efectivas de ciertas competencias profesionales provenientes del mercado laboral y de las necesidades sociales. La coherencia de ambas variables facilita tanto los procesos de evaluación y autoevaluación como también el cumplimiento de las exigencias relacionadas con la acreditación de los programas. Los objetivos de cada área son más evaluables si los procesos de transformación institucional son armónicos y los planeamientos son factibles y efectivos.

Tanto los procesos de transformación como los de evaluación y de calidad se ven frecuentemente entorpecidos por la rigidez propia del sistema de educación superior. La organización estática y jurídicamente rígida de las instituciones de educación superior se verifica normalmente en la acentuación de la docencia y del aprendizaje de pregrado. Éstos tienden a inhibir la función de la investigación y la extensión académica en las instituciones que se centran en la formación profesional. En los sistemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje seguirá prevaleciendo lo más conocido y lo menos riesgoso, es decir, la docencia de pregrado. Esto puede justificarse por la estabilidad económica de las instituciones, ya que la utilidad inmediata queda establecida en el equilibrio neto entre admitidos y egresados. Por consiguiente, si se asegura lo primero, lo segundo queda garantizado por una buena docencia y unos servicios de asistencia estudiantil relativamente instalados y eficientes. Esto tiene sus complicaciones, pero resulta menos difícil que invertir esfuerzos en la instalación de políticas e infraestructuras de investigación o en la obtención de liderazgo académico de peso. En suma, la acentuación de la docencia de pregrado puede llegar a dificultar las transformaciones institucionales necesarias de cara a los requerimientos de la formación superior.

Confesemos que todo lo anterior da lugar a una escasa *competitividad* de la universidad tradicional frente a otras instituciones o modalidades de educación superior de nuevo cuño. Al respecto, el BID acota que "en los casos en que la educación superior pública ha cambiado poco o con demasiada lentitud para atender las diversas demandas de los estudiantes o del mercado laboral, por lo general las instituciones privadas han aparecido para llenar el vacío" (BID, 2000: 7). No por el mero hecho de ser privadas se puede negar a estas instituciones su "misión pública", sobre todo cuando muchas de ellas son instituciones serias que a veces demuestran cierta superioridad respecto de otras más tradicionales.

Lo que el BID plantea en torno a las cuatro funciones de la educación superior, y que permiten focalizar su política de financiamiento, son las siguientes⁴:

- *Función de liderazgo académico*: para favorecer la investigación, la docencia y la extensión de alta calidad, bajo parámetros internacionales. Ésta debe tener financiamiento público sustantivo con un control mínimo, y la evaluación debe ser hecha por pares.
- *Función de formación profesional*: los mecanismos de gobierno y financiamiento deberán orientarse por el mercado laboral.
- *Función de formación y perfeccionamiento*: orientación por el mercado laboral. Mayor flexibilidad en la gestión y en los planes de estudio.
- *Función de educación superior general*: no es necesario que los costes sean altos. Debe acreditarse y preservar la calidad junto con la eficiencia.

2.2 Calificación y competencia desde la política de educación superior

Uno de los proyectos de política educativa más importantes del último tiempo está esbozado en el Informe Mundial de la UNESCO del año 1996. El informe surtió efectos en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada en París en 1998. Precisamente al denominado "Informe Delors" pertenece el siguiente párrafo:

Es así, pues, importante que las competencias adquiridas, en particular en el transcurso de la vida profesional, puedan ser reconocidas en las empresas y asimismo en el sistema educativo escolar (...) La Comisión Europea, en un reciente *Libro Blanco*, prevé la creación de "tarjetas personales de competencias" que permitan al individuo hacer reconocer sus conocimientos y pericia a medida que los vaya adquiriendo (UNESCO, 1996: 158)

Continúa el documento señalando que es plausible que en todas partes del mundo se reconozcan las competencias adquiridas más allá de las titulaciones, aunque considerando estas últimas. Incluso sugiere reconocer competencias sin previa titulación o calificación. En las denominadas "pistas y recomendaciones" agrega que "el desarrollo de la educación a lo largo de la vida supone que se estudien nuevas formas de certificación en las que se tengan en cuenta todas las competencias adquiridas" (UNESCO, 1996: 160).

Así pues, ¿qué entiende la UNESCO por competencias?

⁴ Desde estas propuestas o sugerencias el BID deduce su estrategia de financiamiento, la que viene explicitada en el documento que venimos citando, p. 33s.

La educación permanente debe hacer posible, además, que cualquier persona, en cualquier etapa de su vida, pueda regresar a las aulas encontrando siempre en ellas la oportunidad de reincorporarse a la vida académica y alcanzar nuevos niveles de formación profesional, dado que, más allá del credencialismo, la competencia adquirida posee un valor en sí misma (UNESCO, 1998: 47)

Para el ejercicio de las profesiones se necesita una credencial probatoria, pero el asunto no queda tan claro en las disciplinas que el BID denomina "cuasiprofesionales". En estos casos las universidades deben tomar decisiones con rumbo distinto. El mismo cuerpo académico de una universidad puede diversificarse en la adquisición de competencias en áreas que no pertenecen directamente a su formación académica inicial. La profesión se dirige a adquirir conocimientos y destrezas en un área laboral específica y que están relacionados con situaciones directas de trabajo. Las disciplinas o ciencias humanas tienen esa definición en algunos campos, más bien en la minoría. Eso se da porque, por ejemplo, el psicólogo no está en la vida académica en tanto profesional de la psicología o de la psicoterapia, sino en cuanto profesor de algún campo determinado de la psicología. Y se podría decir mucho más en el caso de algunas ciencias prácticas cuyo sostenimiento e información proviene de otras ciencias sociales (ej. las ciencias de la educación).

Lo anterior se puede deber a la confluencia de distintas variables con incidencia directa sobre la vida académica. Los problemas de identidad profesional en las sociedades actuales han sido ampliamente estudiados (Cobo, 2000; Fernández-Hortal, 1994, e Yzquierdo, 1989) y parecen no ser fáciles de obviar en nuestros días. Si bien el tema está bastante acotado en la teoría, distinto ocurre en la práctica y en la vivencia profesionales. La acción del mercado laboral reduce campos específicos de un modo definitivo en algunos casos (como se puede ver en las altas tasas de desempleo en algunas profesiones). Esto significa, la mayor parte de las veces, una reconversión profesional o una simple derivación del empleo por necesidad. En otras palabras "para un número creciente de personas de nuestra sociedad la formación inicial y la profesión no constituyen ya una marca profesional indeleble para toda la vida, como pudo suceder en otras épocas no muy distantes" (Cobo, 2000: 18).

Otra variable a considerar en la política universitaria en general es un tema ya abordado a propósito de las políticas de financiamiento de la educación superior: por una parte, la escasa oferta de educación permanente de las instituciones de educación superior, encorsetada en reglamentaciones y procedimientos fijos. Y, por otra, el molde rígido sobre cuya base se diseñan los planes de estudio, sumado a los vicios y/o escasa previsión en la contratación del personal docente. Ambos aspectos se deben considerar seriamente. Incluso antes de cualquier estudio de mercado, la institución debe configurar el perfil profesional, el perfil docente y la flexibilidad curricular, dado que la mayoría de las destrezas profesionales (competencias) se adquieren en el contacto con situaciones directas de trabajo. Y, de un modo muy similar, las competencias académicas se adquieren con años de preparación, estudio e investigación en una o más disciplinas.

Un tercer factor, tal vez el más importante de todos, es el cambio acelerado del tipo de necesidad económica, laboral y educacional que afecta a los actuales egresados de la educación superior en el mundo. Desde esta perspectiva, la *adquisición de competencias* se relaciona directamente con la adaptabilidad de los profesionales a situaciones cambiantes e incluso a las transformaciones laborales y de ocupación que seguramente les afectarán. El informe de la UNESCO propone que las instituciones de educación superior, en cuanto formadoras de profesionales, deben prever estas situaciones considerando la formación inicial como *punto de partida* para una educación permanente y dar paso a lo que se denomina el *I-Aprendizaje* o educación para toda la vida. Afirma que "la educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a combatir el flagelo del desempleo" (UNESCO, 1998:47)⁵.

Lo anterior se relaciona con la política interna de las instituciones de educación superior en la que insiste la UNESCO reiteradamente: la *formación del personal*, o el perfeccionamiento académico. Al respecto dice que "se deberían establecer directrices claras sobre los **docentes de la educación superior** a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, garantizándoseles condiciones profesionales y

⁵ El mismo documento, n.º 4, señala explícitamente: "Las instituciones de educación superior debe adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que les confieran un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto (...) tienen que transformarse en centros aptos para facilitar la actualización, el reentrenamiento y la reconversión de profesionales, y ofrecer sólida formación en las disciplinas fundamentales junto con una amplia diversificación dar programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas".

financieras apropiadas, y velándose asimismo por la **excelencia de la investigación y la enseñanza...**" (Dec. Mundial, 8).

3. ALGUNAS CONSECUENCIAS PRÁCTICAS

De las consideraciones anteriores podemos deducir varias consecuencias a propósito de nuestra desafío inicial, como las siguientes:

1. Los organismos de política educativa y de financiamiento educativo recomiendan reformas en la educación superior que la hagan transitar desde el *credencialismo* al concepto social y económicamente adaptativo de *competencia*.
2. Las reformas o transformaciones de las instituciones deben situarse en la línea del *liderazgo académico*, de la *formación profesional*, del *perfeccionamiento y actualización* y de la *formación superior general*.
3. Las instituciones multilaterales de financiamiento de la educación están dispuestas a dar recursos para reformas institucionales que produzcan cambios en los gobiernos institucionales y garanticen un régimen de incentivos que premie la eficiencia y la calidad. Estos préstamos no requieren de financiamiento complementario.
4. Además de lo anterior, el BID y el BM ven con beneplácito las solicitudes que contemplen los siguientes tres objetivos:
 - I. Reformas de calidad y eficiencia mediante sistemas de información, evaluación, certificación, exámenes, elaboración y actualización de planes de estudio y materiales didácticos.
 - II. Programas cuyo beneficio social sea significativamente superior a las ventajas que obtienen los estudiantes. Básicamente liderazgo intelectual, fomento de valores ciudadanos, investigación y desarrollo tecnológico, cambios en la administración institucional y mejoras del desempeño económico.
 - III. Préstamos destinados a mejorar la equidad (becas para estudiantes e instituciones ubicadas en regiones pobres y postergadas).

En todo caso, siempre se contemplará una partida para las reformas institucionales y fondos competitivos para apoyar a las instituciones individuales.

5. Los objetivos de la reforma institucional deben contemplar una serie de contenidos relacionados con los siguientes aspectos específicos:
 - I. Las instituciones deben incorporar prontamente el concepto de *educación para toda la vida* o educación permanente (UNESCO, 1996). La adquisición de saberes y de conocimientos prácticos ha de garantizarse sobre la base de herramientas como las electrónicas.
 - II. Deben flexibilizar sus estructuras orgánicas, jurídicas y administrativas de modo que puedan recuperar las funciones *crítica* y *de previsión* de las nuevas tendencias y necesidades sociales, económicas, culturales y políticas. La pertinencia y formación de competencias debe evaluarse de acuerdo a la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen.
 - III. Las instituciones de educación superior deben incorporar procedimientos de evaluación, autoevaluación y acreditación permanentes. Ello incluye los sistemas de información, admisión, bienestar, perfeccionamiento del personal administrativo y docente, transparencia en los procesos de toma de decisiones institucionales, infraestructura de investigación y relaciones interinstitucionales.
 - IV. Las instituciones deben centrar su interés en los alumnos para considerarlos participantes y protagonistas esenciales de los procesos de renovación institucional.

4. SUGERENCIAS FINALES

Para realizar reformas institucionales en la educación superior hay que garantizar la relación armónica entre distintas variables. En este sentido menciono algunos aspectos que deben ser revisados y evaluados de acuerdo a los planteamientos de las actuales políticas de educación superior y de las consecuencias prácticas que enumeramos en el anterior apartado. Éstas son:

- I. *Las modalidades de certificación:* Es necesario revisar este aspecto en dos variantes identificables, a saber: a) la congruencia de las calificaciones con la demanda efectiva de profesionales con un perfil no sometido a esta evaluación o parámetro de concordancia; b) el carácter estático y cerrado de las admisiones tradicionales en confrontación con la inserción de una política de educación permanente, diversificada y flexible de las certificaciones dirigidas al reconocimiento de competencias adquiridas.
- II. *Los mecanismos de evaluación de programas y planes de estudio:* Debe facilitarse la creación de un sistema profesional de evaluación y autoevaluación que permita corregir programas incluso acreditados, o en vías de acreditación, y crear mecanismos de revisión permanentes o periódicos dentro de los planeamientos estratégicos, de los planes de estudio de todas las formaciones profesionales y de perfeccionamiento de postítulo y postgrado.
- III. *Los mecanismos administrativos:* Es sugerible revisar y delimitar las líneas de competencia del aparato administrativo institucional bajo el criterio administrativo de la profesionalización y el perfeccionamiento funcionario. Asimismo, se requiere introducir servicios de información eficientes y suficientemente flexibles como para facilitar el manejo racionalizado de la institución, permitiendo encontrar respuestas adecuadas a problemas emergentes y a las necesidades previsibles en el corto y medio plazo.
- IV. *Los órganos de política institucional:* La flexibilización institucional admite y hace necesaria la presencia de organismos técnicos asesores inmediatos de los órganos de política institucional. En este sentido son útiles los organismos intermedios de decisión y participación en las políticas institucionales.
- V. *Las estructuras institucionales operativas:* Una estructura operativa y directiva debe responder a una identidad institucional y a las necesidades, prioridades y decisiones institucionales. Es necesario insistir en la debida correspondencia de estas estructuras (directivas, administrativas, académicas, etc.) con las opciones institucionales. De acuerdo a esto, dichas estructuras deben responder a cuatro aspectos básicos de la actual política de educación superior globalizada: a) la diversificación de perfeccionamiento y la flexibilización de las acreditaciones; b) la función de liderazgo académico (investigación, publicaciones, perfeccionamiento académico y pedagogía universitaria); c) la función social de la institución (en términos de la ventaja entre los costes y el beneficio social de las formaciones profesionales y de la extensión universitaria); d) la proactividad y previsión de las nuevas necesidades sociales, económicas, políticas y culturales. Bajo estos parámetros deben situarse estructuras derivadas que respondan a otras necesidades complementarias y que pueden ser asesoradas por organismos técnicos.
- VI. *Las distintas unidades académicas:* La reforma debe encaminarse a modificar los programas docentes y los planes de estudio para abrir formaciones profesionales y de perfeccionamiento a alumnos distintos de los tradicionales, con especializaciones adecuadas a la demanda, aunque, naturalmente, en coherencia con la identidad institucional. Deben, además, sobre todo en aquellas formaciones que no demandan altos costes asociados a infraestructura y práctica, explorar caminos de educación a distancia y titulaciones y formaciones por la vía virtual y/o electrónica.

En suma, se trata de sugerencias que se desprenden de las consecuencias prácticas de las recomendaciones de los organismos nacionales e internacionales de política de educación superior. El paso desde la mera *calificación* a la adquisición y reconocimiento de *competencias* es una necesidad avalada por los datos de la realidad, sobre todo en los casos de las formaciones profesionales y en la formación superior general. En cualquier caso, este tránsito institucional debe hacerse en forma crítica y participativa. Tanto las transformaciones institucionales como la generación de las normas son más vinculantes en la medida en que son más participadas. La adopción o no de estas directrices de política no puede estar exenta de una serie de consideraciones valóricas, asociadas indefectiblemente a las distintas identidades o funciones institucionales, y este asunto no se puede obviar. Luego, será necesario revisar tanto los contenidos como los procedimientos de reforma institucional a la luz de lo que la institución cree ser y de lo que efectivamente muestra de sí misma a la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2000): *La Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documento de Estrategia*. Santiago de Chile, CPU.

CEPAL (1996): *La educación: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, CEPAL.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (1998): *El impacto de la globalización en la educación superior chilena*. Santiago de Chile, MINEDUC, División de Educación Superior.

UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI*. Informe Delors. Madrid, Santillana.

UNESCO (2000): *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Informe Final. Santiago de Chile, CPU.

BANCO MUNDIAL (1994): *Educación superior: las lecciones de la experiencia*. Washington, D.C., Banco Mundial.

BANCO MUNDIAL (1995): *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, D.C., Banco Mundial.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI