

Paulina Perla Aronson
Instituto de Investigaciones Gino Germani-Facultad de Ciencias Sociales, UBA
paronson@fibertel.com.ar
paronson@sociales.uba.ar

Mesa 8: Presupuestos políticos y conformación de sujetos educativos

Competencias y competitividad.

La formación de sujetos universitarios

Resumen

Pese a que el concepto de “competencia” se origina en el campo de la educación técnica terciaria con el propósito de identificar las disposiciones necesarias para desempeñarse en el contexto de economías cambiantes y atadas a intensas exigencias competitivas, el diseño curricular basado en competencias se difunde a gran velocidad en las universidades latinoamericanas. Se trata de reducir la brecha entre educación y mercado laboral, enfoque que conlleva la configuración de sujetos cuyos rasgos se resumen en la capacidad para obtener y mantener un empleo, la captación inteligente de la singularidad y las transformaciones del mercado de trabajo y la habilidad para cambiar de empleo con desenvoltura.

La presente comunicación describe y analiza los nuevos criterios de competitividad que organizan el conjunto de demandas dirigidas a la universidad en lo relativo a 1) la modificación de los planes de estudio; 2) la formación de los estudiantes en la dirección de una adecuación a los requerimientos empresariales; 3) una concepción de la carrera académica de las personas con énfasis en los nuevos modos de trabajo de equipos que compiten entre sí por los productos que elaboran, por el valor que ponen en circulación y por los modos diferenciales de arribar a los hallazgos; 4) el emprendedorismo, o el estímulo de vocaciones para fundar en y desde las universidades nuevas empresas basadas en el conocimiento y la tecnología.

1. Introducción

En América Latina, el diseño curricular fundado en competencias está difundándose a gran velocidad. Universidades de diversos países ya han implementado –o están

llevándolo a cabo– políticas de transformación en esa dirección. La premisa que las inspira procede del diagnóstico que señala la necesidad de disminuir la distancia que separa la educación superior del mercado laboral. Las competencias a ofrecer difieren según las caracterizaciones de las distintas instituciones; empero, todas admiten la emergencia de una nueva figura profesional cuyos contornos se dirimen en términos de competitividad, una cuestión estrechamente vinculada con los requerimientos de personas dotadas de habilidades diferentes de las que imparte el sistema educativo tradicional de nivel superior. El propósito radica en colocar a las poblaciones de jóvenes profesionales de la región en situación de competir en igualdad de condiciones con las de los países desarrollados.

Antes de abordar el conjunto de factores que componen el concepto de competencia, sus efectos sobre el perfil de las instituciones y la conformación de sujetos universitarios, cabe detenerse en la distinción entre adscripción y adquisición; especialmente porque constituye un antecedente relevante con el cual comparar el nuevo alcance del término.

La competencia alude a la generalización del logro como actitud fundamental (Parsons, 1988: 103). A diferencia de la adscripción, proveniente del sexo, la edad y el origen social, la adquisición refiere a la posesión de pautas y orientaciones de valor que sirven para evaluar a las personas no por sus atributos de nacimiento, sino por los resultados concretos que obtienen¹. Como la distribución de recompensas presenta limitaciones, pues en el campo de los bienes materiales y simbólicos rige el principio de escasez, los valores adquisitivos cobran importancia solo a condición de que la sociedad discrimine claramente la diferencia entre “hacer las cosas bien” y “hacerlas mal”. La evaluación acerca de qué significa hacer bien las cosas entraña un juicio comparativo que denota competencia o preparación para desempeñarse en contextos diferenciados que solicitan un nivel de destrezas de alta complejidad. En el marco de la división del trabajo, el imperativo de eficiencia es la herramienta indispensable para adquirir competencias y aportar a la estabilidad social, un principio que también

¹ Mientras la adscripción logra aprobación, la adquisición recibe recompensa (Parsons, 1951: 211), lo que se ajusta al prerrequisito del desempeño de roles en el seno de la colectividad, una operación que en último término es función de la estructura del sistema social.

vale para el ejercicio de roles científicos plenamente impregnados por la pauta del universalismo². No es lo mismo que se espera del empresario, cuya racionalidad de negociante, sin embargo, no disuelve la satisfacción que ambos –científicos y empresarios– experimentan cuando sus acciones concuerdan con las pautas aprobadas (Parsons, 1967: 43).

2. Transformación de los planes de estudio y formación para el empleo

En contraste con dicha perspectiva, los enfoques contemporáneos acerca de la carrera profesional y académica se fundan en tres premisas: la identificación del comportamiento de los competidores, las reglas que definen la legitimidad de las conductas y los criterios de éxito y fracaso (Gibbons et al, 1997: 78). Esas variables, cuya correlación es cada vez más impredecible, se combinan de un modo similar al que dinamiza la competencia económica. De allí que la preparación de los estudiantes deba virar hacia la consecución de destrezas apropiadas para enfrentar provechosamente los avatares del mundo laboral. No obstante, la combinación entre impredecibilidad y éxito genera una evidente paradoja: por un lado, las universidades se hallan comprometidas con la transmisión de competencias para el desempeño de tareas complejas pero, al mismo tiempo, tienen que predisponer a los estudiantes para que admitan que su futuro estará atravesado por el continuo cambio de trabajo y de habilidades. Pese a esa incongruencia, se argumenta que en la trama de la economía globalizada, el sistema universitario formal ya no demuestra idoneidad para aportar al desarrollo, por lo que urge cambiar el paradigma (UNESCO, 2004a) atendiendo al hecho de que «los Estados-nación ya no son los únicos proveedores de educación superior y la comunidad académica ya no conserva el monopolio de la adopción de decisiones en materia educativa» (UNESCO, 2004b: 6). Por consiguiente, uno de los desafíos a afrontar por la universidad radica en la transformación de los modos de suministrar conocimientos, así como de los contenidos que distribuye; ambas cuestiones suponen la remoción de las acostumbradas pautas de enseñanza y la adopción de criterios de aprendizaje dirigidos a ampliar las oportunidades en vistas a la obtención de un empleo que contribuya al desarrollo económico. En virtud de que

² El patrón normativo de esa actividad obliga a producir enunciados objetivos y verdades vinculadas al criterio de calidad (Parsons, 1967:36).

el trabajo constituye un asunto crítico, una forma posible –pero decisiva– de moderar sus efectos, consiste en incitar a los estudiantes a que ganen en imaginación y seguridad en sí mismos, estrategia que demanda de los profesores capacidad para ayudar a su adquisición, aunque a condición de que tengan en claro que la única habilidad verdaderamente valiosa, y que no experimenta obsolescencia, es aprender nuevas habilidades.

En el contexto de lo que ha dado en llamarse “sociedad del aprendizaje”, la enseñanza pierde importancia al vaivén de una concepción que privilegia el proceso durante el cual los individuos interpretan y transforman la experiencia en conocimientos, destrezas, actitudes, valores, creencias, emociones y sensaciones (Jarvis, 2006: 78). Sociedad del aprendizaje es una de las denominaciones para nombrar la sociedad de la competencia global, en la que aprender consiste en prepararse para competir dentro de los límites fijados por las redes del capitalismo cognitivo, el nuevo entorno de las prácticas científicas y profesionales: todo aquel que no se encuentre incluido en una red de conocimientos, corre el riesgo de quedar relegado de los intercambios y de las innovaciones propias de su área. Ello implica no solo el giro hacia la deslocalización de los lugares de aprendizaje, sino el consecuente deterioro de la figura del docente universitario. Aquel poseedor indiscutible del saber, que a través de clases magistrales “cara a cara” difundía sus conocimientos para que los estudiantes los tomaran, convirtiendo el momento de la comunicación en algo decididamente irremplazable, es ahora un elaborador de contenidos cuya divulgación ya no depende exclusivamente de él, por lo que su papel «está cambiando de ser la fuente de toda sabiduría que prescribe el conocimiento, a ser un facilitador del aprendizaje». (Jarvis, 2006.: 76), una especie de consultor o guía del proceso de apropiación de competencias y habilidades.

Precisamente porque las destrezas se hallan sometidas a un proceso de permanente corrección, el aprendizaje carga necesariamente una dimensión cuantitativista y relativamente expeditiva que opaca –y explica insuficientemente– aquellos aspectos vinculados con la persecución de la verdad, Si se trata de aprender a competir, a valorizar el producto elaborado y ponerlo en circulación y, si además, se precisa estar atento a la reacción de los competidores, tienden a prevalecer aquellos conocimientos

que aspiran a diseñar y promocionar un producto o un servicio de utilidad inmediata. Con ello, entre productor y producto se interponen competencias y procedimientos semejantes a los que organizan la actividad lucrativa; y si la universidad no quiere quedar fuera de juego, tiene que asumirlos como propios. En comparación con la competencia entendida como pauta normativa tendiente a la verdad, las nuevas competencias revisten el carácter de una técnica para sobrevivir en el mundo global. Mientras la primera remite al cumplimiento escrupuloso del rol, con niveles crecientes de excelencia profesional en términos de aprobación o desaprobación social, la segunda hace hincapié en la capacidad para luchar por los recursos. Su concreción implica no solo detallar las competencias, sino fortalecerlas para transformarlas en valores.

El conjunto de ideas, entonces, propicia un aprendizaje dentro de cuyos límites el estudiante es un competidor global; entretanto, la cognición, la comunicación y la información son operadores tecnológicos de la esfera económica. De esa forma, la dimensión de verdad queda subsumida en un determinismo cercano al fundamentalismo de la información, un fenómeno que tiende a dissociarse de los contextos de significado de los que surge y de los que toma su sentido. Tal reduccionismo desemboca en la absorción de la ciencia y su enseñanza en fórmulas que le confieren el aspecto de un material para ser usado.

2. a: De las capacidades laborales a las competencias de empleabilidad

En un ambiente signado por el aprendizaje de habilidades aplicadas a la resolución de problemas prácticos, proliferan programas de formación para el trabajo cuya importancia gana terreno en la agenda pública. Y aún cuando las competencias de empleabilidad se orientan particularmente a la enseñanza media técnico-profesional y a la enseñanza post-secundaria no universitaria, sus cánones alcanzan a la universidad³.

En primer término, la empleabilidad alude a la capacidad de adaptación a las variaciones de la demanda de trabajo, sobre la base de que –comparativamente– la oferta de profesionales padece un atraso relativo; por eso actúa a manera de antídoto

³ Cfr. Brunner (2000) y Brunner y Elacqua (2003).

ante el desempleo de personas cuyas calificaciones ya no resultan eficaces. En segundo término, dicha eficacia se extiende a todos cuantos carecen de espíritu emprendedor, un atributo vinculado a la desenvoltura para afrontar tareas difíciles y de carácter azaroso. En el ámbito universitario, la obtención de esas competencias exhorta a la consideración de las exigencias de los estudiantes y a las necesidades del entorno, puntos de partida para elaborar programas y carreras ajustados a la evolución de las actividades y los oficios:

La adopción del enfoque de competencias en la educación superior nace de la necesidad de responder más adecuadamente al cambio social y tecnológico, como también a la organización del trabajo (...) Específicamente, los universitarios deben desarrollar competencias de planificación y aplicación de recursos (humanos, tecnológicos, financieros y materiales) a la solución de nuevos problemas en cada una de las profesiones y en función de las demandas del medio (Corvalán Vásquez y Hawes Barrios, 2006: 2).

Los programas y proyectos destinados a coordinar las currículas con la formación sustentada en competencias son frecuentes en Australia, Estados Unidos, Alemania, Países Bajos y Reino Unido (Descy y Tessaring, 2001). Sus criterios se propagan entre diversas instituciones latinoamericanas, muchas de las cuales están insertas en el *Proyecto Alfa Tuning-América Latina*, cuyos objetivos consisten en «contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles», «Impulsar, a escala latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la educación superior en doce áreas temáticas (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje» y, finalmente, «crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área»⁴.

⁴ Surgido en Europa en 2001, con la intención de formalizar el *Espacio Europeo de Educación Superior*, ha sumado en 2002 a universidades latinoamericanas, conformándose así el *Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC)*. En 2003, se presenta ante la Comisión Europea un informe de carácter intercontinental dirigido a forjar consensos únicos y universales, aunque adaptados a cada realidad. La planificación para el período 2011-2013, cuenta con el aval de responsables de la educación superior pertenecientes a Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Por el lado europeo, participan universidades de Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Lituania, Países Bajos, Portugal y Rumania.

Paralelamente, el aprendizaje se orienta hacia «las competencias laborales ocupacionales, más que disciplinarias» (Dousset, 2002), desplazamiento que implica la ruptura de la estructuración por materias, disciplinas y temarios, y la anexión del concepto de “área ocupacional”. Si «las disciplinas académicas ya no son punto de partida para el desarrollo curricular» (Wesselink, Blemans, Mulder y van den Elsen, 2007: 43), corresponde privilegiar aquellas características individuales que garantizan el rendimiento eficaz o superior en un trabajo. Con ello, las competencias, los resultados y los desempeños envían la comprensión –una de las aspiraciones relevantes que formaron parte de los propósitos educativos a lo largo de la historia– a un plano secundario; a la vez, instauran un nuevo vocabulario que encierra una visión del ser humano «según la cual las relaciones entre el pensamiento y la acción y entre la práctica y la reflexión no son burdas o deficientes, sino que se encuentran prácticamente ausentes» (Barnett, 2001: 114). El peso concedido al aspecto operacional, hace declinar la idea de individuo en cuanto portador de pensamiento, reflexión y capacidad de discriminar entre cursos diversos de acción. Luego,

Los empleadores desean conocimiento experto, pero no se trata de un conocimiento experto en lo proposicional. Se trata más bien de formas de *know-how*, de descubrimiento de los últimos hallazgos, de la capacidad de relacionar esos hallazgos con los problemas prácticos que debe afrontar la organización en un ambiente competitivo, y de la capacidad de compartir esas ideas con otras personas de las empresas (muchas de las cuales carecen de un conocimiento profundo de los campos específicos de investigación) (Barnett, 2001: 125-126).

En consecuencia, la evaluación de competencias se rige por códigos que relegan el conocimiento de las causas e introducen la disposición para hacer frente a situaciones cada vez menos estructuradas; un “saber estar” asociado a competencias blandas como las relaciones interpersonales, la capacidad de trabajar junto a otros, la habilidad para comunicar y liderar y el “querer hacer”, es decir, la responsabilidad, la iniciativa y el compromiso con el logro de objetivos. Esas prácticas establecen un espacio en el cual el sistema educativo pugna por retener una función de la que tiende a distanciarse progresivamente, en razón de que el “saber cómo” no puede enseñarse y transmitirse, a lo que se añaden las dificultades para diseñar programas de larga duración articulados con las demandas del mercado de trabajo y para un estudiantado

masivo. El corolario del razonamiento y las medidas adoptadas se fundan en la idea de que si la educación es un derecho a garantizar por el Estado, no puede dejársela librada a la reproducción de su clásico perfil: resulta indispensable delinear políticas que disminuyan la brecha entre los perfiles profesionales requeridos y los perfiles profesionales reales.

2. b: Estímulo del emprendedorismo

Junto con la adquisición de competencias, el logro de aptitudes emprendedoras tiene que ser parte decisiva de la educación en todos sus niveles; constituye una cualidad que a cultivar desde la infancia hasta la culminación de la formación, ya que «todos somos empresarios: médicos, antropólogos, psicólogos, odontólogos, tapiceros, mecánicos, etc.» (CINTERFOR-OIT, 2003: 48-49). Para crear una sociedad del bienestar que se aparte del “capitalismo caníbal”, resulta imprescindible aplicar técnicas pedagógicas capaces de crear una generación de emprendedores que actúe como apoyo cultural forzoso y acertado. Según se indica, con la colaboración del sector productivo, educativo y gubernamental puede lograrse una conciencia social que establezca sólidos vínculos entre ellos y evite los errores del pasado. A propósito de la concreción de dichos objetivos, las propuestas varían desde la implementación de programas específicos, hasta la conformación de una patronal asociada a los sindicatos, además de foros de encuentro de los diversos intereses con el propósito de equilibrar las fuerzas del empresariado con las competencias de empleabilidad de la población. Se afirma que la nueva economía –el capitalismo mundial integrado– no es de derecha ni de izquierda, una razón suficiente para abocarse al entrenamiento de personas que colmen las necesidades de las empresas cuando tienen que seleccionar profesionales acordes al carácter de sus negocios:

Así como en la empresa se puede aportar a un trabajo de colaboración con los responsables del área educativa para optimizar la performance de las instituciones y los cuerpos docentes para contribuir al avance del cambio, en la Universidad se puede profundizar ese vínculo propiciando sistemáticamente el acercamiento de los profesionales a los claustros y los docentes y estudiantes a las empresas. Desde hace algunos años se observa voluntad de cambio en muchas instituciones educativas y empresas, donde se están dando pasos concretos al respecto; no obstante, (todavía resta) la generación de un espacio sistemático para replantear la

dirección de dichos esfuerzos y reflexionar sobre los objetivos, consistencia o continuidad de los mismos (Rodríguez Ibáñez, 2005: 8).

En Argentina, la Universidad Nacional del Litoral desarrolla un programa para emprendedores compuesto por estudiantes, graduados y docentes que llevan a cabo proyectos de incubadoras de empresas y sus consecutivos planes de negocios. En este caso, el emprendedor es definido como un individuo «constante, determinado, visionario, arriesgado, carismático, planeador, organizado, líder», además de exhibir «una capacidad de trabajo por encima del promedio» (Emprendedores UNL, 2013). Basado en «la necesidad de promover el desarrollo de capacidades emprendedoras», la Universidad Nacional de General Sarmiento conduce el *Programa de Desarrollo Emprendedor (PRODEM)* enfocado a la investigación, la acción y el aprendizaje. Entre otras misiones, busca construir y difundir conocimientos sobre emprendedorismo y «formar profesionales de excelencia que operen como verdaderos promotores y líderes del desarrollo emprendedor en sus ámbitos de influencia» (PRODEM, 2013). Cabe consignar que buena parte de las universidades nacionales integra el programa del Ministerio de Industria de la Nación denominado “Aprendiendo a Emprender” que brinda capacitación en actitudes y aptitudes a jóvenes que quieren iniciar planes de negocios y obtener la financiación necesaria⁵. Entre otros numerosos proyectos en el mismo sentido, la *Red Latinoamericana de Universidades por el Emprendedurismo Social (RedUnEs)* reúne a las universidades de Buenos Aires, Rosario, San Martín, Litoral, Villa María y Tecnológica Nacional –además de otras de gestión privada– que comparten el cometido de promoción y consolidación de la cultura emprendedora dentro de los ámbitos curricular, de extensión e investigación⁶.

3. Nuevo modo de producción de conocimientos

En consonancia con el valor asignado a las competencias de empleabilidad, y al calor de los profundos cambios suscitados en la economía y la política, emerge un nuevo patrón de producción y distribución de conocimientos cuyo avance se ajusta a un también nuevo régimen de regulación social (Pestre, 2003: 22).

⁵ Cfr. página <http://www.industria.gob.ar/aprendiendo-a-emprender/>

⁶ También la integran universidades de quince países latinoamericanos. Cfr. página <http://www.redunes.org/?p=26>

Se trata de inéditas formas de creación que dan cuenta de «la expansión paralela en el número de productores potenciales de conocimiento por el lado de la oferta, y la expansión de la exigencia de conocimiento especializado por el lado de la demanda» (Gibbons et al., 1997: 27). Esos factores originan las condiciones para la propagación de un nuevo modo de producción con repercusiones en el tipo de saber que se genera, en las formas en que se desenvuelve el proceso, en los ámbitos en que se ejercita, en el estilo organizativo que adquiere, en las recompensas que se otorgan y en los dispositivos de control de calidad que se aplican. El nuevo modo irrumpe al compás de modos igualmente originales de producción industrial y organización política y en circunstancias de creciente complejidad social para las que no bastan las soluciones derivadas de los ámbitos disciplinares, y menos aún, de un único conjunto de actores. A juicio de los cultores de ese enfoque, en el campo de las ciencias naturales y exactas, así como en el de las humanidades y las ciencias sociales, se hace cada vez más visible el hecho de que una pequeña minoría de científicos, creadores de formas de trabajo diferentes, se encuentra efectivamente comprometida con la obtención de avances y la búsqueda de innovaciones. La renovación de las prácticas y de los resultados ocurre mientras dichas modalidades de producción son juzgadas negativamente (y hasta ignoradas) por quienes trabajan con los cánones consagrados por la tradición. Sin embargo, se afirma que el rechazo constituye una pauta histórica recurrente entre quienes, más tarde o más temprano, acaban aceptando las innovaciones y hasta atribuyéndose su invención. Si la modernidad forjó una forma específica de concebir el conocimiento que se plasmó en la generalización de procedimientos, ideas, métodos, valores y normas que controlan lo «que se considera como una práctica científica sana» (Gibbons et al., 1997: 13), actualmente se encuentra en retroceso ante otro estilo cuya ampliación pone en cuestión a las instituciones productoras de conocimiento, sean éstas universidades, agencias gubernamentales de investigación o laboratorios de empresas. Se alega que la tendencia desmantela las prácticas sancionadas de investigación y sobreviene en la medida en que el conocimiento adopta el carácter de fuerza productiva de primer orden⁷.

⁷ En la sociedad del aprendizaje y la información, el valor de uso del conocimiento se disipa para convertirse en fuerza productiva: cuenta más que los recursos naturales y resulta decisivo para el

Al ceñirse a una matriz rigurosamente disciplinar, o a lo sumo multidisciplinar, el modo tradicional se vale de la distinción entre conocimiento básico y aplicado. El nuevo modo, en cambio, obra en el interior de amplias estructuras transdisciplinares (sociales y económicas) de carácter práctico, superadoras del plano estrictamente cognitivo; busca resolver problemas definidos, y al hacerlo, se descarga de la diferencia entre conocimiento básico y aplicado pues trabaja en medio de una circulación constante entre niveles. A su vez, se indica que el modo tradicional posee un perfil jerárquico que se traduce en estructuras durables y homogéneas, en contraste con el nuevo modo, cuya horizontalidad configura agrupamientos heterogéneos y transitorios. También se marcan discrepancias en los mecanismos de control de calidad de los productos, ya que mientras uno utiliza una gama restringida de verificaciones que abarca a universidades, academias nacionales y sociedades profesionales de arraigada trayectoria, el otro emplea una escala más amplia de controles internos que no entraña la participación de instituciones estables; su despliegue evidencia –para quienes trabajan con los criterios tradicionales– una regulación distorsionada que utiliza normas inconsistentes y provisionales. En el modo tradicional, es la comunidad de especialistas la que convalida los hallazgos; en el nuevo modo, no es posible identificar dispositivos y estructuras legitimadoras, ya que éstos resultan disfuncionales a la propia tarea.

Asimismo, las diferencias comprenden la definición de los destinatarios: en el modo tradicional, el conocimiento no se dirige a nadie en particular, mientras el nuevo se orienta específicamente hacia quienes demandan conocimiento útil, sea la industria, el gobierno o la sociedad. La valoración de la utilidad es un rasgo característico de los equipos que producen según las nuevas pautas, y no figura entre las inquietudes de quienes practican el modo tradicional; éstos, no pactan con los intereses de actores ajenos al proceso de producción, a la inversa de los primeros, quienes no producen

proceso de producción. Con la diseminación mundial de la economía de mercado, la investigación toma la forma de *commodity*, una mercancía o artículo de consumo que puede ser valorizado en sentido propio. A diferencia de la ciencia –cuyo compromiso se vincula con la búsqueda de la verdad– la investigación es un objeto capaz de satisfacer una necesidad, por lo que se encuentra en condiciones de comerciarse. Las diferencias también remiten al hecho de que la investigación no pretende ser un logro individual asentado en la apertura hacia la “experiencia del ser”, sino una actividad generadora de conocimiento y proveedora de unidades expertas de potencial humano.

hasta tanto están en juego las aspiraciones de todos los actores vinculados con la resolución de un problema particular. El modelo avanza hacia cuestiones que atañen al objeto de estudio: se dice que los científicos tradicionales no demuestran disposición a seleccionarlo tomando en consideración las opiniones de terceros, y si eventualmente se realiza alguna negociación, ésta se reduce a un acuerdo entre los miembros del equipo de investigación y su director. En contraposición, la transacción permanente es lo propio de los grupos que cultivan el nuevo modo, lo que se refleja en el producto final. Quienes ejercitan el estilo tradicional, no toman en cuenta la diversificación de la oferta y la demanda ni producen para el mercado, mientras los nuevos practicantes conciben el conocimiento como resultado de factores estrechamente vinculados con sus variaciones y, por eso mismo, juzgan que la ciencia va más allá de tales ámbitos, pues se difunde por toda la sociedad. Finalmente, el modo tradicional encarna las actividades científicas desarrolladas en la universidad donde los colegas disciplinares son quienes fijan los criterios de excelencia; los practicantes del nuevo modo, en cambio, miden el éxito de sus hallazgos por la contribución que realizan a la solución de problemas de orden transdisciplinar.

En ese marco, la transdisciplina alude a un movimiento que aspira a acompañar el desplazamiento de los intereses científicos hacia un enfoque centrado en problemas: así como la complejidad no admite un análisis realizado con las categorías derivadas de la estructura de las disciplinas, tampoco los resultados son susceptibles de reducirse al saber disciplinar. En otras palabras, la transdisciplina –además de denotar el pasaje desde una idea de ciencia como conjunto unificado de conocimientos, hacia una concepción fundamentada en problemas– informa acerca de un abordaje que elabora un nuevo lenguaje teórico cuya función consiste en guiar la experimentación y proporcionar herramientas adecuadas. Así, el alcance y la importancia del conocimiento transdisciplinar prueba las dificultades de contar con una comprensión intelectual común y con una comunicación fluida entre especialidades. Fruto de la disfuncionalidad de los modos disciplinares para orientar por sí solos la solución de problemas, la transdisciplinariedad adquiere la valía de un instrumento de mayor plasticidad para organizarse en torno a un núcleo teórico-epistemológico que atraviesa diversas disciplinas. Sumado al aporte de conocimientos

de carácter práctico y a la cualidad de constituirse localmente en contextos de aplicación, resulta en posesión de una particular sensibilidad ante las nuevas mutaciones espaciales. Como no persigue el propósito de establecerse a la manera de un nuevo cuerpo disciplinar, ni pretende restaurar la unidad cognitiva sobre bases diferentes, se constituye como una configuración temporal que cambia aceleradamente al vaivén de los problemas a resolver, tópicos cuyo fondo es siempre específico y local. En suma, la transdisciplina no refiere a un saber que se desarrolla antes (por actores distintos) para aplicarse después (por otros actores); inversamente, la solución de problemas se origina y se mantiene permanentemente vinculada al contexto de aplicación, un espacio que es siempre nuevo. Y pese a que incorpora elementos del conocimiento existente, su directriz es la creatividad, de forma tal que los productos son de difícil ubicación dentro de las disciplinas que intervienen en el proceso.

El crecimiento exponencial de oferentes y demandantes, la privatización del producto y la intervención de las empresas y el Estado en el trazado de los planes de estudio, es nombrado con el término “capitalismo académico”⁸. Junto con la evaluación de resultados y la consiguiente disminución del valor de los procesos, tiene lugar una verdadera permutación de roles que da cuenta del desplazamiento del centro de gravedad desde el Estado al mercado (Brunner, 2007: 13). Luego, el nuevo modo de producción de conocimientos establece una relación de reciprocidad con el énfasis en la eficiencia y la efectividad y con la utilización, por parte de los Estados, de incentivos materiales dirigidos a la universidad.

Conclusiones

Del conjunto compuesto por la competitividad y las competencias, cuyos elementos constitutivos son el mercado de trabajo, la empleabilidad y el nuevo modo de

⁸ La expresión, acuñada por Sheila Slaughter y Larry Leslie (1997), designa el «uso que las universidades hacen de su único activo real, el capital humano de sus académicos, con el propósito de incrementar sus ingresos; tiene que ver con un conjunto de iniciativas y comportamientos económicamente motivados para asegurar la obtención de recursos externos» (Ibarra Colado, 2002: 145).

producción de conocimientos, deriva una definición de sujeto educativo que se extiende a la totalidad de la población; por esa razón, el aprendizaje resulta la respuesta más afín a las transformaciones del mundo del trabajo, una medida de la formación, del desarrollo local o regional y el principal parámetro de evolución futura. Como parte de la totalidad heterogénea de aprendientes, el emprendedorismo de los actores universitarios es una función del cambio de rol del Estado nacional; otrora partícipe activo de la función educadora, transfiere su papel de ejecutor y controlador directo de las instituciones a operadores no estatales. La cesión de responsabilidades concluye en «una ruptura de la dicotomía entre lo público y lo privado» (de Ibarrola, 2004: 22), al tiempo que el emprendedorismo afecta tanto a las autoridades universitarias como a los sujetos aprendientes. Ensamblado con la idea de responsabilidad social del conocimiento, y con las abultadas ventajas que los mercados locales extraen de la relación con plazas tecnológicamente más avanzadas, el aprendizaje también redundante en el reconocimiento y certificación internacional de los conocimientos, lo que contribuye al auge de la competencia.

La universidad emprendedora y los sujetos que en ella aprenden, instruyen e investigan, obtienen su perfil de la habilidad para convertir el conocimiento en un producto rápidamente utilizable. Pero además, exhiben capacidad para trocar los frutos de la investigación en propiedad intelectual y actividad comercial, por fuera de sus límites institucionales y con la incorporación de procedimientos organizacionales no estrictamente académicos. Asimismo, el formato emprendedor incluye tanto el asesoramiento a actores extrauniversitarios para la creación de empresas, como el adiestramiento de los estudiantes para que las funden una vez que han egresado y la comercialización de los resultados de la investigación.

Tal como lo indican los informes de distintas instituciones de educación superior, la formación profesional-emprendedora alberga los requerimientos del contexto y facilita la adquisición de capacidades para movilizar saberes que redunden en un exitoso desempeño; sumado a ello, la posesión de habilidades y destrezas «se construye desde la acción profesional, no desde la formación; por tanto, tiene un importante componente contextual» (Maureira, 2003: 3). Ésa es, precisamente, la variable que opera como eje de la reforma curricular: se trata de situarla en el centro

de la nueva armazón formativa, de modo de contribuir al desarrollo de orientaciones que ya no caben dentro de los moldes disciplinares. A diferencia de la enseñanza del pasado, los requerimientos actuales precisan de una reelaboración de los contenidos articulada con las demandas concretas que exige el sistema laboral para profesionales en acción. El modelo pedagógico de aprendizaje de competencias comprende esquemas de evaluación interna para medir sistemáticamente el logro de los estudiantes según la profesión en que se están formando. Dado que la estrategia se centra en el alumno, corresponde elaborar una cartera individual que sintetice sus logros y los niveles alcanzados dentro de competencias definidas, de formar tal que la evaluación caso por caso funciona computando las evidencias de desempeño en relación con una norma, a diferencia de los sistemas tradicionales asociados a un programa y a una escala de puntaje. El seguimiento del estudiante, realizado mediante pautas de medición del alcance de la competencia aplicadas individuo por individuo, determina que el profesor universitario abandone el escritorio para acercarse más a la persona del alumno. En aras del aprovechamiento de toda ocasión para el aprendizaje dentro y fuera de la universidad, importa estimular la atención permanente, la continua superación personal, la adquisición de nuevas habilidades profesionales y personales, una especie de proeza a realizar sin desfallecimientos de ninguna índole. Al igual que el trabajo, el aprendizaje se ensancha al punto de no admitir distracciones ni descuidos, pues el costo a pagar se traduciría en la reducción de posibilidades para realizar un plan personal y para hacer fructificar los talentos y capacidades de creación que proporciona la nueva economía. Entonces, no se trata ya de trabajar, sino de obtener un empleo y, en todo caso, de apropiarse de las habilidades para mantenerlo. Sin embargo, la formación en competencias no puede prometer ni una cosa ni la otra; y ésto, porque no solo se dirige al plano individual, sino porque el trabajo cambia tan aceleradamente que los planes de estudio se ven sometidos a continuas transformaciones. Al dar por constantes cuestiones que son de por sí variables, el modelo desestima la dinámica social de creación general de empleo, sin la cual la formación para el trabajo no tiene ninguna perspectiva de dirigirse hacia finalidades positivas. Por lo demás, concebidos de este modo, los centros educativos

se reducen a la formación de individuos aptos para el desempeño de una función económica productiva de carácter técnico; vale decir que

La instrucción –técnica sobre todo– pasa a ser el modelo nuevamente dominante, pero con otras modalidades. Las reglas de aprendizaje y de procedimiento ya no exigen un fundamento epistemológico –ni mucho menos humanístico–. Son reglas técnicas y operativas, determinadas generalmente por el funcionamiento de los instrumentos de la tecnología, muy especialmente las computadoras, los sistemas informáticos, etc. (Viser, 2005).

Sintetizando, si la enseñanza cede su lugar al aprendizaje, si la vocación muta en profesión, si la universidad pierde sus rasgos institucionales para adquirir las connotaciones de una organización, entonces el sujeto estudiantil se constituye en administrador de su propia vida: después de proveerse de actitudes ligadas al éxito y el progreso, se convierte en gestor de su carrera y de su futura inserción en el trabajo. Pero como no puede hacerlo en solitario, necesita de la participación del otro polo de la relación entre sujetos universitarios: el profesor. Entre ellos, se establece un vínculo mediado por el aprendizaje: los estudiantes demandan competencias prácticas unidas a las solicitudes de los puestos de trabajo; los profesores son incitados a ofrecer dichas competencias. Pero mientras los primeros se conciben como sede de demandas razonables que no requieren modificación alguna pues proceden y responden a la situación económica y tecnológica real, los segundos deben pasar por un proceso de resocialización ante la necesidad de agregar valor a la formación que brindan. El cambio de rumbo –desde la enseñanza al aprendizaje– obedece, entre otras causas, a las características del Estado del capitalismo tardío: con la pérdida progresiva de su capacidad para resolver las crisis periódicas que enfrenta el sistema económico y las equivalentes crisis de motivación social, tiende a apartarse de su misión económica y a interesarse por «el mundo vital de los individuos para intentar resolver la nueva crisis de legitimidad» (Barnett, 2001: 105). Por tal motivo, atiende crecientemente al tipo de vida que promueve el sistema universitario.

Ya no alcanza con ser propietario de una proporción determinada de capital intelectual; ahora se requiere ser empresario de sí mismo, un emprendedor en sentido propio conciente de la volatilidad del patrimonio y de la necesidad de gestionarlo para evitar su depreciación. El destino de los emprendedores que aprenden en la

universidad parece depender mucho más de lo que hagan por sí mismos que del diploma que les otorga la institución. Y dado que la creación y transferencia de conocimiento se erigen en herramientas primordiales del desarrollo económico, el aprendizaje resulta inaplazable, lo mismo que la interiorización de habilidades y actitudes que propendan a la modificación de las conductas. Pero como la transformación solo puede producirse en las personas, el trabajo a realizar para motivarlas en esa dirección es el rasgo que delimita los contornos de la sociedad del aprendizaje.

Bibliografía

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Gedisa Editorial, Barcelona.

Brunner, J. J. (2000), «Competencias de empleabilidad», Informe del grupo de estudios sobre educación superior y sociedad, UNESCO y Banco Mundial, disponible en www.geocities.com/brunner

Brunner, J. J. y G. Elacqua (2003). «Informe. Capital Humano en Chile», Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno, Santiago, Chile.

Brunner, J. J. (2007). «Mercados universitarios: los nuevos escenarios de la educación superior», Informe final Proyecto FONDECYT N° 1050138, en <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Fondecyt/tEXTO140207FS.pdf>

CINTERFOR-OIT (2003). «Competencia laboral y valoración del aprendizaje», en *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, N° 153, Montevideo.

Corvalán Vásquez, O. y G. Hawes Barrios (2006). «Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile», en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 40/1, disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1463Corvalan.pdf>

de Ibarrola, M. (2004). *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*, redEtis (IIPE-IDES), Buenos Aires.

Descy, P. y M. Tessaring (2001). *Training and Learning for competence second report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Dousset, J. S. (2002). «Educación desvinculada del campo laboral», síntesis del Taller “Transformación del diseño curricular, el perfil profesional y la definición de competencias profesionales”, disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/reseasdeprensa/m%20E9xico/07%2D11%2D02%283%29.htm>

Emprendedores UNL (2013), disponible en <http://www.unl.edu.ar/emprendedores/?cat=42>

Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

Ibarra Colado, E. (2002). «Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada», *Revista de la Educación Superior*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), N° 122, México.

Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*, Narcea Ediciones, Madrid.

Maureira Cabrera, O. (2003). «Aproximaciones a un diseño curricular orientado al desarrollo de competencias profesionales: el caso de la UCSH», Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Chile, [http://www.universia.cl/encuentroderectores/ponencias/UCSH\(13\).pdf](http://www.universia.cl/encuentroderectores/ponencias/UCSH(13).pdf)

Parsons, T. (1967). «Las profesiones y la estructura social», en *Ensayos de Teoría Sociológica*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Parsons, T. (1988). *El sistema social*, Alianza Editorial, Madrid.

Pestre, D. (2005). *Ciencia, dinero y política*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Programa de Desarrollo Emprendedor (PRODEM) (2013), disponible en <http://www.prodem.ungs.edu.ar/paginas/ver/6>

Proyecto Alfa Tuning-América Latina, disponible en <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=173&Itemid=201>

Red Latinoamericana de Universidades por el Emprendedurismo Social (RedUnEs), disponible en <http://www.redunes.org/>

Rodríguez Ibáñez, M. (2005). «Herramientas para medición de las competencias genéricas de los futuros ingenieros respecto de las relaciones interpersonales», en *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, vol. 2(6), Laboratorio de Informática Educativa y Medios Audiovisuales de la Facultad de Ingeniería, Universidad de Buenos Aires.

Slaughter, S. y L. Leslie (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore, MD, The John Hopkins University Press.

UNESCO (2004a). «Sociedades de aprendizaje», Exchange Platform on Non-Formal Education, <http://portal.unesco.org/education/es/ev.php>

UNESCO (2004b). «Educación Superior en una sociedad mundializada», Documento de Orientación, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia.

Viser, E. (2005). «El desafío de la cultura tecnológica y la educación globalizada: homogeneidad o diversidad», Monografías Virtuales-Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), N° 5, en <http://www.campusoei.org/valores/monografias/monografia05/reflexion03>

Wesselink, R., H. Biemans, M. Mulder y E. van den Elsen (2007), «La formación profesional basada en competencias vista por los investigadores neerlandeses», en *Revista Europea de Formación Profesional*, N° 40.