



LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA Y EL PROCESO DE BOLONIA: DE LA COMERCIALIZACIÓN AL PROYECTO *TUNING* DE COMPETENCIAS

Hugo Aboites

A través del Proyecto *Tuning América Latina* de competencias, las universidades latinoamericanas ya han sido incluidas en el Proceso de Bolonia. En 2003 fue aprobada por la Comisión Europea una iniciativa de ese Proyecto para América Latina y promovida a partir de entonces en los ministerios, asociaciones de rectores e instituciones latinoamericanas. La iniciativa, sin embargo, presenta problemáticas implicaciones. Se trata de una iniciativa que 1) simplemente copia un modelo europeo y lo aplica sin cambios a América Latina; 2) abre la puerta a una mayor influencia de las grandes empresas en las universidades; 3) mantiene la tesis del “pensamiento único” trasladado a un conjunto único de competencias que se consideran válidas para Europa y América Latina sin tener en cuenta la enorme diversidad cultural, social y política de los países de estas regiones; 4) ofrece una aproximación pedagógica-educativa que fragmenta la formación profesional de los estudiantes y, finalmente, 5) impacta negativamente en el quehacer e identidad de profesores y estudiantes universitarios latinoamericanos como actores centrales de la transformación universitaria. *Palabras clave: Competencias; Proceso de Bolonia; Proyecto Tuning; América Latina; Universidad latinoamericana.*

* Profesor investigador del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, D.F. aavh4435@correo.xoc.uam.mx. Texto originalmente presentado en el Seminario “*Universidad, Crise e Alternativas*” (Asociación de Docentes, Universidad Federal Rio de Janeiro, 2 julio 2009) y publicado en la *Revista de IESALC del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO*. Año 15, No.1, 2010.

Abstract: Through the competences Project Tuning América Latina, the Latin-American universities have been included in the Bologna Process. In 2003 the European Commission approved an initiative of this Project for A.L., which from that moment on, was promoted in the departments, associations of Chancellors and Latin-American institutions. The initiative, nevertheless, presents some problematic implications. It is an initiative that 1) simply copies a European model and applies it without changes to A.L.; 2) opens the door to a greater influence of the big companies in the universities; 3) maintains the thesis of the 'unique thought' transferred to a unique set of competences that are considered to be valid for Europe and Latin America without bearing in mind the enormous cultural, social and political diversity of the countries of these regions; 4) offers a pedagogic - educational approximation that fragments the professional training of the students and, finally, 5) affects negatively the duties and identity of teachers and Latin-American university students as central actors in the university transformation. *Key words:* *Competences, Process of Bologna, Project Tuning, Latin America, Latin-American University*

El llamado *Proceso de Bolonia* ya no puede considerarse sólo como un fenómeno europeo en la medida en que desde la Comisión Europea se ha decidido su ampliación también a América Latina.

Con esto, las instituciones latinoamericanas de educación superior están a punto de ingresar a una nueva etapa en la historia de los distintos procesos de transformación de la educación que se han generado a partir de los acuerdos de integración económica. Hace diecisiete años (1992) se firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN o NAFTA, por sus siglas en inglés) entre Canadá, Estados Unidos y México. Con este y otros acuerdos (incluyendo la propuesta del Área de Libre Comercio de las Américas, ALCA) fue posible conocer exactamente qué significaba el libre comercio para la educación de los países latinoamericanos. Como el hecho de que la educación —y la superior en particular— se convertía en pieza estratégica de la nueva economía del conocimiento, directamente ligada y subordinada a los objetivos de la integración económica. Apareció clara también la tendencia a que las decisiones sobre educación superior se tomaran en espacios con una participación muy restringida, con fuerte orientación comercial y abiertamente pro-empresarial.

En el caso del TLCAN la propuesta de una integración educativa de los tres países arrancó apenas meses después de la firma de ese acuerdo comercial, en Wingspread, Wisconsin. Allí unos cuantos rectores de universidades, funcionarios gubernamentales y grandes



empresarios de los tres países junto con un grupo de académicos delinearon los grandes rasgos de lo que debería ser un sistema único trinacional de educación superior para América del Norte. Con una clara tendencia a la mercantilización de la universidad, se proponía el libre flujo de estudiantes a través de las fronteras (movilidad estudiantil); el paso libre de académicos (movilidad académica), la libre circulación de capitales para financiar investigaciones y, por supuesto, el cruce a través de las fronteras de los servicios educacionales. Más allá de la retórica vacía de colaboración y apoyo mutuo, se trataba en realidad de crear un mercado único y “un sistema único de educación superior en el norte del continente americano,” como lo presentaba el director de la Agencia Estadounidense de Información (USAID) en Wisconsin (Duffey, J. 1993).

Este tipo de acuerdos comerciales reflejaban también las tendencias hegemónicas de las naciones predominantes en el área geográfica y económica, en este caso Estados Unidos. En México, el Tratado de Libre Comercio derivó, por ejemplo, en la decisión a crear exámenes únicos de egreso a nivel trinacional para cada una de las profesiones, algo que ni siquiera se pensó para los otros dos países. También trajo consigo la presión a México para que adoptara procedimientos como la acreditación de programas de estudio e instituciones y para que estableciera estructuras de evaluación con el uso de instrumentos de medición prácticamente idénticos a los existentes en Estados Unidos, como el Examen de Logro Académico (SAT, por sus siglas en inglés). Para este propósito también se creó en México una réplica de la agencia privada encargada de elaborar y aplicar esos exámenes en Estados Unidos, el Servicio de Exámenes de Educación (ETS).

Estos cambios pronto se tradujeron en un clima de competencia y comercialización que se materializó en iniciativas sumamente hostiles para estudiantes y los profesores universitarios y que generaron importantes movimientos de resistencia. Basta recordar los que surgieron contra la evaluación estandarizada “moderna” en la admisión de estudiantes y contra los sistemas de pago según el mérito para maestros y académicos en 1994-1998, en 1999-2000 la huelga de

estudiantes en la Universidad Nacional y las huelgas de maestros y trabajadores universitarios contra el nuevo orden educativo, todavía en el 2008, en México.

El proceso que comenzó en 1992, sin embargo, ha cambiado. Después de casi veinte años los Estados Unidos ya no es el protagonista y punto de referencia central de la transformación de la universidad latinoamericana. Este papel lo tiene ahora el proceso europeo de integración económica. Pero a pesar del cambio de protagonistas, no cambian rasgos como el de decisiones a cargo de pequeños grupos, la fuerte orientación comercial y pro empresarial y las tendencias hegemónicas. Como veremos en este escrito, la transformación universitaria que viene de Europa está mostrando ser mucho más rápida y profunda que la que provenía de Estados Unidos. Todo esto no implica que hayan cesado las políticas neoliberales a nivel latinoamericano que crecieron a la sombra y como parte del TLCAN o que no exista una fuerte tendencia de libre comercio desde Estados Unidos. Sólo significa que en el plano político hoy no estamos discutiendo el proyecto educativo del ALCA sino el del Proceso de Bolonia.

Los primeros vientos de Europa

Cuando en 1992, grupos de académicos mexicanos discutían el significado del Tratado de Libre Comercio recién firmado en secreto, el proceso de integración europeo aparecía como un fuerte contraste. En Europa, la integración económica significaba también libertad de paso de las personas a través de las fronteras, un parlamento europeo, el anuncio de fondos compensatorios para las universidades en mayor necesidad. En el caso del TLCAN se daba prioridad al libre paso de servicios, capitales, refrigeradores y hornos de microondas a través de las fronteras, pero era totalmente indiferente ante la muerte de cientos de hombres, mujeres y niños que intentaban cruzar la frontera hacia los Estados Unidos. Y ciertamente era un tratado que no apuntaba a crear alguna suerte de instancia paritaria de poder supranacional ni contemplaba la existencia de fondos de apoyo



para las maltratadas universidades mexicanas de los años ochenta. Europa aparecía entonces como un ejemplo civilizado de que la integración no era un fenómeno económico, inevitable en su paso y en sus formas, sino que era un acuerdo fundamentalmente político, una construcción cuyos rasgos dependían del consenso y, por tanto, que abría la posibilidad de una relación equitativa entre países.

La ilusión duró poco. Cuando a fines de los años noventa México estableció un tratado de libre comercio con la Unión Europea ya era claro que los países no europeos sólo podían participar en ese tipo de acuerdos en términos que se asemejaban mucho a los del TLCAN. La única diferencia básica es la existencia de una llamada “cláusula democrática”, que obliga al país que desee firmar un acuerdo con los europeos a mantener ciertos estándares de democracia y respeto a los derechos humanos con sus ciudadanos. Pero en todo lo demás los países latinoamericanos eran considerados como naciones diferentes y ajenas, importantes sólo por su potencialidad como consumidores de servicios, capitales y mercancías europeas.

Una primera etapa de la relación Europa-América Latina

Poco después, a fines de los años noventa, América Latina entró en lo que sería una primera etapa de la relación con Europa. Llegó a los países de esta región en la forma de una oleada de ofertas de servicios educativos desde universidades europeas y, comprensiblemente, sobre todo españolas. Grados de *magíster*, y también maestrías y doctorados comenzaron a ser ofrecidos de manera abundante y en forma presencial y a distancia desde Europa. La comercialización de servicios educativos a través de las fronteras se dio también a partir de una revitalización del antiguo concepto (no exento de algún tufillo colonial) de “Iberoamérica” o “Hispanoamérica” en lugar del menos hispanocéntrico de América Latina. El gobierno y la monarquía española aparentemente entendieron bien que una política de promoción y apoyo a la comercialización de productos y especialmente servicios educativos y culturales españoles era mucho

mejor vista si se acompañaba de una promoción cultural precisamente hispanoamericana, integradora de los países de habla castellana, con un discurso que además se materializaba en foros en países latinoamericanos y premios a sus más importantes intelectuales y literatos, así como a instituciones. El hueco dejado por la incapacidad de los Estados Unidos para aprovechar el mercado latinoamericano prontamente comenzó a ser llenado por los países europeos en este momento.¹

Segunda etapa: la integración de instituciones latinoamericanas desde Europa

La comercialización de servicios, sin embargo, fue apenas una primera etapa en la nueva relación que comenzó a tejerse entre Europa y América Latina. Una segunda apareció ya en los primeros años del siglo veintiuno y significó un mayor énfasis en la coordinación de instituciones latinoamericanas directamente desde España. Y es muy significativo que esta nueva experiencia fuera encabezada no por un consorcio de universidades europeas o algún ministerio de educación y cultura, sino por la banca, el Grupo Santander, una de las más importantes corporaciones financieras de España. A través de la creación de una Fundación llamada *Universia*, en un corto plazo el Grupo ya ha logrado afiliar a más de 1, 100 instituciones latinoamericanas entre ellas algunas tan importantes como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la más grande y de las mejores de la región. Santander ha tenido éxito en crear un Consejo de Administración local, y *Universia* organizó hace años y

1 Al menos en México las instituciones y agencias norteamericanas no pudieron o no supieron aprovechar el nuevo territorio que les abrió el tratado de libre comercio. Hubo algunas experiencias de programas conjuntos entre universidades mexicanas y norteamericanas de alto prestigio (Harvard-ITAM, por ejemplo); instituciones norteamericanas con alguna forma de sucursal en México; programas de educación a distancia, pero sumamente reducidas en número e importancia. Las barreras creadas por el idioma y los altos costos de la educación estadounidense pueden explicar también el fracaso de iniciativas desde los Estados Unidos. La liberalización de los mercados sirvió más bien para estimular y fortalecer enormemente el desarrollo de la industria privada educativa mexicana.



con gran éxito, un primer Encuentro Internacional de Rectores de América Latina (el segundo habrá de realizarse en 2010 en Guadalajara, México). Tiene esta Fundación un tráfico en Internet de más de 10 millones de usuarios mensuales y tiene además presencia directa en países de América Latina como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Perú, Puerto Rico, Uruguay, Venezuela y Portugal, además de la reciente ampliación a Costa Rica, El Salvador y Ecuador) (<http://encuentros.universia.net/MX/espanol/ficha-antes-413.html>).

Este éxito fulminante tiene su explicación: *Universia* hace una generosa oferta de apoyos financieros para becas, investigaciones, formación de profesores, movilidad estudiantil y académica, apoyo en la adquisición y capacitación en el uso de nuevas tecnologías, bolsas de empleo, observatorios sobre temáticas específicas, redes sociales, intercambios, foros y encuentros de muy diverso tipo y que tienen que ver con la modernización de la educación superior. Recursos y temas que interesan sobremanera a no pocas instituciones de los países mencionados, que frecuentemente cuentan con poco apoyo de sus propios gobiernos.

Además de la importante presencia que como referente de la educación logra a nivel internacional, la intención más de fondo del Grupo Santander es la de avanzar en la conquista de clientes en la región. El sector universitario es privilegiado social y culturalmente en muchos países y la juventud es una etapa de la vida muy importante para establecer relaciones de lealtad que perduran durante largo tiempo. Más de quince millones de clientes potenciales contando estudiantes y trabajadores académicos y de *staff*. *Universia* incorpora cientos de instituciones bajo la categoría de “instituciones asociadas” por medio de un convenio educativo y cultural que también las convierte en una especie de sucursal de Banca Santander interna a las universidades. Por ejemplo, en una página de *internet* de la fundación (www.universia.net.mx) se invita a los estudiantes y profesores a abrir su “Super cuenta Universia” acudiendo “a [las oficinas] de Servicios Escolares o Recursos Humanos” de la universidad en que estudian o trabajan. Incluso los estudiantes que reciben becas financiadas con recursos públicos se ven obligados a convertirse

en clientes de Banca Santander, pues los fondos gubernamentales e institucionales se les depositan en una cuenta, precisamente de esa institución bancaria.

La publicidad en Internet agrega que esta “es la mejor cuenta para tí, universitario (alumno, administrativos, docente) ya que te permite administrar adecuada y fácilmente tus recursos”. Se trata, agrega el anuncio, “de un apoyo financiero diseñado exclusivamente para estudiantes de instituciones de nivel superior, con ventajas competitivas únicas en el mercado.” (www.universia.net.mx). Con esto, instituciones públicas tan renombradas en México como la mencionada UNAM y la UAM aparecen junto a instituciones privadas como el IPADE (del *Opus Dei*), la Universidad Iberoamericana (jesuítica), La Salle y otras ya agrupadas en torno a el Grupo Santander. El éxito de la fundación ha sido tal que, al firmar el convenio respectivo con la UAM, uno de sus directivos señalaba que *Universia* era “la mayor red integradora de instituciones de educación superior en Iberoamérica.” (*Semanario UAM*: 7). Un nivel de convocatoria e integración que ciertamente no generó el NAFTA ni las agencias estadounidenses.

Tercera etapa: hacia la asimilación en América Latina de la propuesta europea de la formación profesional

En rápida sucesión y en menos de diez años, la relación entre Europa y América Latina ha pasado de la venta de servicios a la integración y coordinación de las instituciones, y de allí a una tercera y todavía más importante etapa. La idea desde Europa es ahora implantar en América Latina la propuesta europea de cómo debe ser el proceso formativo de profesionales, cuáles deben ser sus objetivos y pedagogía, valores, orientación y por supuesto, evaluación. Este propósito es una nueva coordinación desde Europa, pero más centrada en la parte académica y que no sustituye a la coordinación institucional de *Universia*.



El Proceso de Bolonia

Como se sabe, a finales de los años noventa, se materializó en Europa la iniciativa llamada Proceso de Bolonia que representó en su momento inicial el interés de 175 instituciones y 29 gobiernos por avanzar en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior para el año 2010. Se buscaba con esto establecer estándares comunes, una armonización de la arquitectura del sistema de educación superior de Europa a fin de facilitar la movilidad de estudiantes y egresados profesionales en un mercado cada vez más común en ese continente.

El intento por establecer un estándar único de valor académico para cada título profesional, abrió paso inmediatamente a la idea de establecer también un parámetro único de referencia de lo que debía aprenderse a nivel superior en toda Europa. Así, como parte del Proceso de Bolonia, nació el *Proyecto Tuning*. Su nombre recuperaba la palabra que en inglés significa sintonizar en una determinada frecuencia muchos receptores o afinar los instrumentos de una orquesta a fin de que en conjunto produzcan una melodía armónica. En este caso, se trataba de uniformizar a todas las universidades al tono de una sola frecuencia. El *Proyecto Tuning*, sin embargo, no sólo destaca hoy por su propósito de establecer un parámetro de homogeneidad, sino también por su metodología. En lugar de enfocarse a construir a un listado único de contenidos académicos por cada carrera y para toda Europa (cosa que sería completamente irreal), enfatiza que el objetivo debe ponerse en determinar las llamadas “competencias”. Es decir, se busca llegar a un consenso europeo sobre cuáles deben ser las habilidades, tipo de informaciones, valores que los estudiantes deben adquirir para obtener una formación profesional. Así, “la capacidad de abstracción, análisis y síntesis” es una competencia, e igual “la capacidad para organizar y planificar el tiempo”. Otra competencia es “la capacidad de comunicación oral y escrita”, una competencia (que es un valor) es “el compromiso ético”. De tal manera que el perfil del profesionista egresado se presentará...

... a través de competencias. Las competencias representan una combinación de atributos respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa a base del conocimiento); y al saber cómo ser (valores) (Beneitone *et al.*, 2007: 25).

Todavía más en concreto esto significa que la formación de todo profesional estará fincada en la adquisición de un número determinado (cerca de 30) *competencias genéricas* (que serán las mismas para todas las carreras profesionales) del tipo de las ejemplificadas arriba. Y habrá también *competencias específicas*, diferentes para cada profesión. Así, por ejemplo, en la carrera de medicina existen casi tres decenas de competencias genéricas, pero además cerca de 70 competencias específicas que, en conjunto, constituyen el total de la formación del estudiante. Ejemplos de las específicas son: la capacidad del futuro médico para escribir la historia clínica de un paciente y la capacidad para evaluar signos vitales y así sucesivamente (Beneitone *et al.*, 2007: 258-259). En la carrera de Derecho, una competencia específica es la capacidad de hacer el análisis de un caso a la luz de la legislación y determinar cuáles son los argumentos legales válidos para su defensa.

Ésta es, en suma, la idea de la formación profesional que ahora se promueve desde Europa y hacia las universidades latinoamericanas.

Implicaciones

¿Cuáles son las implicaciones y repercusiones de este planteamiento para las universidades latinoamericanas?

Un modelo trasplantado a América Latina

La primera implicación del modelo *Tuning* es que se trata de un modelo desarrollado en Europa, pero que ya se impulsa sin mayores cambios en América Latina. En el 2001 este modelo universitario se consolidó en Europa, y de inmediato, en el 2002 un pequeño grupo de representantes de universidades europeas y latinoamericanas



del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) aprueba adoptar la propuesta europea e impulsar su aprobación ante los órganos europeos bajo el nombre de *Proyecto Tuning-América Latina*. En un documento posterior² los participantes aceptan que “la idea surge en Europa, pero —explican apologeticamente— planteada por latinoamericanos.” (Beneitone *et al.*, 2007: 12-13). El proyecto, sin embargo, es netamente europeo. No sólo porque es una idea concebida, diseñada para esa región y puesta en marcha allá mismo y que luego fue aceptada prácticamente en sus términos por este grupo de académicos latinoamericanos y europeos, sino porque además se informa que ya ha sido presentado ante la Comisión Europea en Octubre del 2003, que fue aprobado y que cuenta con el apoyo institucional, incluyendo fondos para cubrir todos los gastos (viajes, reuniones, publicación de informes etc.) (Beneitone *et al.*: 18).

Con estos apoyos es que fue posible entonces que la decisión de un pequeño grupo pudiera tener una proyección internacional. Así lo narran los propios organizadores.

Una vez comunicada la aceptación de la propuesta por parte de la Comisión Europea y durante los meses de julio y agosto de 2004, 18 países latinoamericanos fueron visitados por los coordinadores generales [del Proyecto] para explicar, dialogar y reajustar la propuesta con los Ministerios de Educación, Conferencias de Rectores e instancias decisorias de los distintos países, en materia de educación superior. Las sugerencias recibidas fueron tenidas en cuenta e incorporadas al proyecto, el cual se inició formalmente en Octubre de 2004 (Beneitone *et al.*, 2007: 14).

Parece que no muchas de las sugerencias fueron aceptadas, sin embargo, pues la versión para Latinoamérica copia tal cual el lis-

2 Un extenso reporte, que es el que aquí se cita abundantemente, da cuenta de este proceso y de sus avances hasta el momento: *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*, cuyos editores incluyen académicos de Argentina, Ecuador, España, Cuba y Países Bajos y es publicado por la Universidad de Deusto y de Groningen. Si en el 2002 eran ocho universidades de otros tantos países las proponentes, en el 2007 se informa que ya son 200 las participantes en el Proyecto, procedentes de 19 países.

tado europeo de competencias; las propuestas de enfoques para la enseñanza, aprendizaje y evaluación y la idea de unificar los créditos académicos. En el caso específico de las competencias, en el reporte del *Tuning* latinoamericano se informa que en Europa las genéricas son 30 y para América Latina, 27. De esas, se señala que 22 son “convergentes” con las europeas, es decir iguales, “cinco competencias del listado europeo... fueron reagrupadas y redefinidas en dos competencias” latinoamericanas y a éstas se añaden tres competencias enteramente nuevas surgidas de la consulta latinoamericana: “responsabilidad social y compromiso ciudadano”, “compromiso con la preservación del medio ambiente” y “compromiso con su medio sociocultural” como un mero gesto que hace una referencia a la desigualdad social y el deterioro del medio ambiente en América Latina (Beneitone *et al.*: 45). Una inocua manera de llenar el vacío creado por una manera de organizar el trabajo académico (el modelo de competencias) que inhibe la posibilidad de integrar la terrible inequidad social y la tragedia ambiental como algunos de los ejes de la formación de los profesionales.

Así, al estilo de anteriores intentos de integración a la sombra de los acuerdos comerciales, también el *Proyecto Tuning-América Latina* viene decidido por un pequeño grupo de funcionarios y académicos de instituciones de educación superior, muy poco representativo del conjunto de las instituciones de cada país. Es una decisión en la que participaron integrantes de apenas ocho universidades latinoamericanas (y ni siquiera todas públicas) y siete europeas. Entre las primeras, la Universidad Nacional de La Plata (Argentina); la Universidad de Chile; la Universidad Rafael Landívar (Guatemala); la Universidad Estadual de Campinas (Brasil); la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia); la Universidad de Costa Rica; la Universidad de Guanajuato (México) y la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela). Por la parte europea, hay representantes de ocho instituciones, como la Technische Universität Braunschweig (Alemania); Universidad de Deusto (España); Universidad Paris IX Dauphine (Francia); Universidad de Pisa (Italia); Universidad de Groningen (Países Bajos); Universidad de Coimbra (Portugal), y la Universidad



de Bristol (Reino Unido). (Beneitone *et al.*, 2007: 14) De tal manera que muy posiblemente menos de treinta personas, sin una verdadera representatividad —no sólo de sus países pero tampoco de sus instituciones (pues no se informa de procesos de consulta o selección internos)— son las que toman la decisión y elaboran el proyecto. La mitad de los participantes, además, son europeos y son quienes logran que instancias tan importantes como la Comisión Europea a través del Programa ALFA, asuman completamente el *Tuning América Latina* como parte de sus tareas.

De esta manera el proceso de Bolonia irrumpe en América Latina. No nace en el seno de los procesos amplios de discusión universitaria latinoamericana, de sus instituciones, organismos estudiantiles y de trabajadores universitarios, ni tampoco aparece como expresión de los intentos de algún grupo de países por buscar otros modelos de integración económica y de la educación basados en la colaboración, sino que surge en forma paralela, ajena y sobre impuesta a las actuales corrientes de integración, diversificación y renovación universitarias latinoamericanas. Simplemente se asumió que lo que era bueno para Europa lo sería también para América Latina.

Hacia la mercantilización de la formación universitaria

La segunda gran implicación que tiene el Proceso de Bolonia en América Latina es la orientación preponderantemente empresarial y mercantilizadora del *Tuning*. Este nace directamente de la decisión que se toma desde los centros económicos europeos de establecer estándares comunes de calidad y de contenidos en los estudios superiores a fin de permitir una más libre circulación de estudiantes y talentos profesionales y de investigación. De ahí que se hable de la “necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de los títulos universitarios” (Beneitone *et al.*, 2007: 12). Se critica a los títulos impresos en un papel y/o los listados de cursos como medidas demasiado gruesas, que no permiten una visión detallada de las características que tiene el capital humano que está llegando

al mercado. “Los empleadores exigen conocer fehacientemente lo que significa en la práctica una titulación determinada” explican los autores del proyecto Tuning-América Latina (Beneitone *et al.*, 2007: 12), y presentan el listado detallado de más de cien competencias por cada profesión (sumando genéricas y específicas) que busca transparentar los atributos de los profesionales. Es posible saber con precisión qué sabe (información), qué puede hacer (habilidad) y cómo es (valores) la persona, gracias a que cada competencia está debidamente descrita, evaluada y calificada. Como en el costado de las cajas de cereales, la tabla de competencias enlista de manera precisa los componentes de la mercancía humana cuya contratación pondera el empresario.

Aún más importante, el modelo de competencias hace posible que empleadores, corporaciones, gobiernos y otros grupos sociales —después de su experiencia con los egresados— puedan sugerir con toda precisión a los organizadores del *Tuning* cuáles son los cambios que deben hacerse en el listado de competencias y a las competencias mismas. Por supuesto, esta es una manera de decir adiós a la autonomía universitaria y, con ella, a la idea y práctica de las comunidades académicas como las socialmente encargadas de estudiar y determinar cuáles son los grandes rubros del conocimiento necesario para la sociedad y materializarlo en los planes de estudio y de investigación. A diferencia de los títulos profesionales universitarios, que son vistos como una “moneda de papel” con un valor demasiado opaco y vago, este nuevo instrumento de intercambio de la mercancía “formación profesional” es mucho más transparente, preciso e, incluso, fraccionable. Competencia por competencia, el empleador puede comparar con toda precisión a dos o más candidatos.

Hacia el pensamiento (y competencias) únicas

Una tercera implicación, es la del carácter único que tiene el *Proyecto Tuning-América Latina*. Éste no hace intento alguno por establecer una mínima diferenciación regional o nacional, un trato o énfasis



distinto de acuerdo con zonas económicas y culturales tan diversas como las que existen en América Latina. Las competencias traen implícito un perfil del profesional construido a partir de lo que debe saber, de lo que puede hacer y de los valores que aparecen como relevantes que, simplemente, se asume son idénticos para toda América Latina. Esto es resultado, entre otros factores, del hecho de que el método de selección de las competencias, a pesar de su apariencia de consulta amplia, es sumamente centralizado.

La propuesta de cuáles deben ser las competencias para América Latina proviene del pequeño grupo antes mencionado y a pesar de que el Consejo Tuning Nacional (CTN) de cada país lo somete a consideración de algunos académicos y de allí pueden surgir alternativas, como se ve, lo que ha ocurrido en la realidad, ha sido copiar tal cual la propuesta europea, agregando sólo algunas competencias adicionales. Aparentemente, entre los académicos e instituciones participantes parece existir un convencimiento inicial, un supuesto invencible de que el proyecto es inmejorable, que las competencias europeas, el método y procedimientos de decisión en que descansa el Proyecto son incuestionables. Esto lo hace prácticamente impermeable a visiones distintas. El hecho de que la integración final de un listado único deba hacerse por consenso, además, borra cualquier posibilidad de que se reflejen posturas minoritarias que apelan a diferencias regionales. Es, en ese sentido, un modelo y un método de selección de las competencias sumamente restrictivo, poco incluyente e inclinado al pensamiento y carácter únicos. Informaciones, habilidades y valores concretos, todo esto supuestamente aplicable en forma idéntica en la Patagonia, en el Amazonas y en el norte de México. Y la idea es, además, crear para cada competencia una sola evaluación y créditos equivalentes a nivel de toda América Latina.

Una cuestionable orientación pedagógica-educativa

Elaborando sobre lo anterior, una cuarta implicación del modelo de competencias, es su muy discutible propuesta académica y pe-

dagógico-educativa. En el enfoque de competencias, es tan escaso el espacio destinado propiamente al conocimiento que éste viene a ser más bien un conjunto de fragmentos, cápsulas informativas que necesariamente ofrecen sólo el conocimiento más inmediato y superficial para ejercer la profesión.

En el terreno académico, la propuesta reduce al mínimo —si es que lo incluye— el pensamiento más elaborado, crítico y amplio sobre la realidad de un país y sobre la forma en que en ella inciden las profesiones. En una aproximación más amplia, el futuro médico podría ser educado de manera que comprenda cómo es en concreto el proceso de salud y enfermedad en diferentes contextos sociales y culturales. De esta manera puede entender a profundidad qué significa la medicina en el contexto de un país o subregión latinoamericana concreta y cuáles las diferencias que afectan directamente el diagnóstico, el tratamiento y la determinación de políticas de salud. Pero en la propuesta de las competencias el futuro médico aprende sólo un listado de cápsulas de información sobre distintos aspectos de una práctica médica de manera abstracta e irreal, buena para cualquier contexto cultural.

Se trata de una formación esencialmente fragmentada, donde cada pieza de habilidad o de información se sustenta por sí misma, sin una corriente profunda de formación intelectual que la sostenga y las integre como un todo flexible y cambiante. Abstraído de los contextos sociales y regionales, el modelo no puede ni intenta siquiera poner al estudiante en contacto con los procesos de conocimiento profundos —descubrimientos, cambios radicales de perspectiva o de tecnología— que están en la raíz de las profesiones. Precisamente es la familiaridad con esos procesos los que han influido poderosamente en la evolución y saltos cualitativos de la medicina, ingeniería, derecho, filosofía, historia, antropología que, además, los que construyeron las naciones latinoamericanas en el siglo veinte. La diversidad, la multiculturalidad y la pluralidad de visiones son hoy las fuentes más poderosas y creativas desde donde pueden revitalizarse y replantearse las profesiones para el siglo veintiuno. En ese camino,



las competencias significan más bien una fuerza conservadora si no es que un paso atrás.

Por otro lado, en la historia de la formación profesional latinoamericana precisamente uno de sus problemas ha sido el olvido de estas visiones más amplias y el enfoque en la formación sólo de habilidades concretas. Esto es sobre todo evidente en la formación de ingenieros, médicos y químicos. El enfoque en competencias viene a reforzar esta tendencia y a clausurar aún más los reducidos espacios existentes en otras profesiones. Véase, por ejemplo, el caso de la carrera de Derecho. Allí las competencias específicas donde podrían haber contenidos teóricos y perspectivas más amplias de la profesión, con dificultades se pueden contar con los dedos de una mano, de un total de veinticuatro. Es decir, competencias como, por ejemplo, “conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico”. No sólo eso, sino que cuestiones sin duda importantes como la competencia que habla de aprender a comunicarse en forma oral y escrita aparece en el conjunto con el mismo valor que algo tan enormemente amplio como esa competencia apenas citada, o la de “conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.” Introducir por la fuerza los conocimientos amplios en el esquema de competencias los reduce a listados de una generalidad tal que dejan de tener un significado claro y preciso, y se convierten en algo tan vago que se vuelve imposible de aprehender. Así, otra de las pocas competencias del Derecho que se refieren a conocimientos, habla de algo tan vasto como “comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros— considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho”. Un tratamiento serio, detenido y a profundidad de estos factores llevaría mucho más tiempo que el que está disponible, por la presión de la escasez de tiempo que plantea la existencia de 50 competencias más. La reducción del tiempo de formación en el conocimiento significativo con las competencias se reduce así en forma extraordinaria.

En el terreno pedagógico-educativo, llama la atención la enorme superficialidad y trivialidad a que puede dar lugar la propuesta de exacerbar la fragmentación del conocimiento y las habilidades y valores. Resulta sumamente cuestionable fraccionar en hasta 80 cápsulas (competencias) la formación universitaria y, al mismo tiempo no pensar siquiera en una aproximación a los valores que haga que estos vengan a permear toda la formación y no queden aislados y como un añadido. Por ejemplo, en un momento dado se considera indispensable que el profesionista adquiera la competencia llamada “Responsabilidad Social y Compromiso Ciudadano”. Parece loable, pero esto viene a ser una cápsula más, desligada del resto de habilidades y conocimientos. Algo que tal vez se impartirá en un taller al final del día y que deja totalmente fuera del horizonte la formación de nuevas generaciones en las dramáticas situaciones de pobreza y desigualdad (a las que el modelo actual universitario por lo menos intenta responder con el servicio social y otros mecanismos concientizadores). La pobreza de la aproximación no sólo está en el carácter fragmentario sino en la concepción misma de que significan esos conceptos. “Compromiso ciudadano” puede significar, por ejemplo, el profundizar en la manera como los profesionales pueden contribuir, haciendo uso del poder político que pueden tener como gremios o participantes en organizaciones, a modificar las políticas públicas, erradicar prácticas dañinas para el tejido social, los derechos humanos, la justicia y la equidad o para la supervivencia del planeta. Sin embargo, en la visión fragmentada y eminentemente reduccionista a que obligan las competencias, el Proyecto *Tuning A.L.* se propone evaluar la adquisición de la “Responsabilidad Social y Compromiso Ciudadano” por parte del estudiante atendiendo al hecho de que demuestra “interés por el bienestar común”. Para evaluar algo tan vago como esto el Proyecto *Tuning* propone que se verifique que el estudiante “participa en actividades deportivas y/o culturales” (Beneitone *et al.*, 2007: 85). Esto último podría significar asistir a algo tan trivial como un partido de fútbol o a una exposición en un museo. Así, no sólo la teoría, la orientación general del profesionista sino las visiones mismas de algo tan importante como



la participación social se empobrecen sustancialmente. La marcha hacia la mayor precisión termina así en un pantano de la más absurda superficialidad.

El impacto en académicos y estudiantes

Una quinta y última implicación es que este Proyecto afecta directamente a los académicos y estudiantes de las universidades latinoamericanas. La decisión de la Comisión Europea, en el sentido de autorizar y financiar que el proceso de Bolonia se extienda ahora a toda América Latina, plantea un serio cuestionamiento a la identidad de académicos y estudiantes como protagonistas del quehacer educativo y un cuestionamiento también para la identidad de las universidades latinoamericanas mismas.

Los académicos de las instituciones latinoamericanas que conocen y estudian los contextos locales desde la perspectiva de las distintas ciencias, desde la biodiversidad hasta las culturas de los pueblos originarios, pasando por los problemas actuales del desarrollo, no fueron consultados sobre esta propuesta. Tampoco lo fueron estudiantes y sus organizaciones, los consejos universitarios, las organizaciones gremiales o asociaciones de académicos y de egresados. Como arriba se decía, unos cuantos sustituyeron a los cientos de miles de profesores e investigadores de América Latina y a más de quince millones de estudiantes que frecuentemente tienen un papel muy importante en la definición de qué es la universidad latinoamericana. A través de comisiones, consejos universitarios y foros, los estudiantes y académicos han tenido, desde hace casi un siglo, una participación institucionalizada en la evaluación y modificación de planes de estudio y de investigación de viejas y nuevas profesiones. Con el modelo de competencias, lo que debe estudiarse se define desde fuera y con todo detalle. Con esto, desvaloriza profundamente el papel que antes tenía cada Universidad y sus actores centrales como impulsores de procesos mucho más amplios de conocimiento. Los académicos se verán obligados a dejar de impartir cursos de amplio espectro sustentados en la investigación, y comenzar a formar

a profesionales de manual. Ya no se requerirán grandes sabios que sean los maestros de los profesionales, sino eficientes proveedores de un listado de competencias a pasivos y dóciles estudiantes.

Este desplazamiento del papel de académicos y estudiantes va a tener un costo muy alto en el desarrollo de las universidades, las profesiones y las sociedades latinoamericanas. Importar desde Europa esta nueva versión de lo que debe hacer la universidad latinoamericana lleva a la pérdida de la multifacética visión de la realidad que los académicos y los estudiantes pueden traer a la universidad y las profesiones y que es tan importante para la comprensión de las complejas sociedades latinoamericanas y sus necesidades de conocimiento.

Además, como nota final, hay que tener en cuenta que el Proceso de Bolonia allá mismo no deja de ser problemático. Viene acompañado de un alza de cobros a los estudiantes, profundas reorganizaciones académicas, modificación en los sistemas de gobierno y una movilidad estudiantil que no acaba de consolidarse (en general todavía involucra a menos del 6 por ciento de los estudiantes) (Croiser, 2009, citado por Siquiera, 2009: 18). Eso explica las críticas y resistencias que allá enfrenta por parte de los estudiantes y profesores europeos.

Conclusión

Para terminar, habría que decir que esta versión eficientista de la educación trae implícito un modelo de país para América Latina. La visión de lo que debe ser la formación que viene desde los grandes conglomerados europeos e internacionales no convierte mágicamente a los países latinoamericanos en socios en pie de igualdad con los países hegemónicos. Ni siquiera se propone hacerlo. Simplemente responde a la necesidad de las corporaciones de tener en América Latina el capital humano provisto de una formación tipo Bolonia para sus iniciativas económicas. Eliminando o reduciendo al mínimo el pensamiento creativo en las ciencias y humanidades; gracias a las competencias, se refuerza el camino que lleva a que los



latinoamericanos se asuman como países productores de materias primas o maquiladores, simplemente ensambladores de productos y servicios desarrollados en otra parte. Y convierte en los egresados en agentes de la inversión y tecnología externa, no en los constructores del conocimiento necesario y las profesiones para las naciones latinoamericanas del siglo veintiuno.

Nuestras universidades requieren de una profunda reforma que nos libere de las largas y dañinas secuelas que dejó la importación del otro modelo europeo, el napoleónico del siglo diecinueve. Este vino a separar los procesos de creación de ciencias y humanidades de la enseñanza profesional. Más que un proyecto *Tuning*, lo que las universidades necesitan es recuperar las dinámicas de reforma que las convirtieron en un factor importantísimo en la construcción de naciones en América Latina durante el siglo veinte.

En concreto, necesitan del espíritu de la Reforma de Córdoba que cuestionó al modelo napoleónico de universidad y las convirtió en espacios autónomos de la ciencia y generadores de nuevas perspectivas para la vida económica y social. Necesitan una voluntad política similar a la que abrió los salones de clase y el conocimiento superior a cientos de miles en sociedades, hasta entonces rígidamente estratificadas, y promovió así cambios profundos y el avance de la democracia. Las políticas neoliberales así como los modelos privatizadores como *Tuning* han cerrado ese camino, pero los países latinoamericanos hoy están repensando su desarrollo y educación, las lecciones del pasado pueden ser analizadas al mismo tiempo que el fracaso patente de las iniciativas de educación neoliberales para crear una educación fuerte y dinámica en América Latina.

Es posible repensar la universidad también a la luz del surgimiento de nuevas experiencias que cruzan a América Latina (en Bolivia, Venezuela, Ecuador y Chiapas, México por mencionar algunas). Es necesario también liberar el potencial de las ciencias y humanidades e incluirlas como parte central de la educación profesional. Y es urgente el reivindicar la importancia de la autonomía de la universidad y su papel como una alternativa a la lógica de la privatización y del poder económico mundial como única manera de garantizar el fu-

turo de un proceso educativo de amplios horizontes y la educación para las y los jóvenes.

Las universidades ciertamente tienen que redefinir su identidad, pero como centros de cultura para el diálogo con las nuevas y antiguas corrientes de conocimiento que pueblan esta vasta región latinoamericana, para abrir las puertas a todos y para investigarlo todo, aun aquello que no es del interés del poder político o la ganancia, pero que puede transformar nuestras sociedades en estructuras de justicia y democracia. Las universidades tienen la necesidad de promover la idea de naciones soberanas, pluralistas y sustentables que son capaces de establecer asociaciones internacionales económicas y políticas en términos de igualdad con otras naciones. Pero los profesionales, estudiantes y profesores e investigadores capaces de enfrentar todas estas tareas muy difícilmente podrán surgir de una universidad sintonizada (*tuned*) a la lógica de los poderes económicos y políticos prevalecientes.

Referencias bibliográficas

Beneitone, Pablo *et al.*, editores, 2007, *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. España, Universidad de Deusto-Universidad de Groningen. Versión electrónica.

Crosier, David. *Higher education in Europe 2009: developments in the Bologna Process*. Conference of European Education Ministers, Leuven/ Louvain, 28 de abril de 2009.

<http://encuentros.universia.net/MX/espanol/ficha-antes-413.html>

Semanario UAM, 10 Oct. 2005, Vol. XII.

Siqueira, Ângela C de, 2009, *O Processo de Bolonha e as políticas para a educação superior*. Ponencia al *Seminário Universidade, Crise e alternativa* Universidad Federal de Rio de Janeiro. Julio. (Versión preliminar). www.universia.net.mx.



Anexo:

Competencias genéricas (comunes a todas las carreras profesionales) del *Proyecto Tuning América Latina*

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad para comunicarse en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Valoración y respeto por la identidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad