



# Consideraciones sobre acreditación, mercantilización y regulación en las universidades latinoamericanas

## Compiladoras

Elsa Becerra y Dolores Leonor Oliva.

## Autoras

Elsa Becerra

Graciela María Carletti

Ana María Corti

Silvia M. de la Cruz

Jesús Francisco Galaz Fontes

Mónica Laurentina del Valle Gatica

Carmen María Belén Godino

Esperanza Viloría Hernández

María Cecilia Montiel

Jaquelina Edith Noriega

Dolores Leonor Oliva



# **Consideraciones sobre acreditación, mercantilización y regulación en las universidades latinoamericanas.**

**Compiladoras:**

**Elsa Haidee Becerra y Dolores Leonor Oliva.**



**EDICIONES LAE**  
Laboratorio de Alternativas Educativas

Editado por  
**EDICIONES LAE**



**Laboratorio de Alternativas Educativas**  
**Facultad de Ciencias Humanas**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
Av. Ejercito de los Andes N° 950 – IV Bloque  
D5700 HHW – San Luis – Argentina  
Sitio Web: <http://lae.unsl.edu.ar>

Becerra, Elsa Haidee

Consideraciones sobre acreditación, mercantilización y regulación en las universidades latinoamericanas/ Becerra, Elsa Haidee y Oliva, Dolores Leonor - 1a ed. - San Luis: L.A.E. - Laboratorio de Alternativas Educativas, 2010.

Video.

ISBN 978-987-1504-15-2

1. Enseñanza Universitaria. 2. Evaluación. I. Oliva, Dolores Leonor II. Título

CDD 378.007

Fecha de catalogación: 04/01/2010

Diseño de tapa:  
María Constanza Vergés.

Tapa:  
Pintura Ojo de Horus.  
Artista plástica: Susana Oliva.

Diagramación y corrección:  
Cristina Tempestini.  
Guillermo Jorge Lasko

Copyright: Ediciones LAE  
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723  
San Luis. Argentina  
2010



Universidad Nacional de San Luis  
Facultad de Ciencias Humanas  
San Luis - Argentina

# ÍNDICE

	Página N°
<b>Capítulo 1</b>	7
Campos, profesiones y cultura académica en una universidad pública mexicana. Por Esperanza Viloría Hernández y Jesús Francisco Galaz Fontes.	9
<b>Capítulo 2</b>	21
Sistemas de acreditación y evaluación de la Educación Superior en América Latina. Una mirada retrospectiva. <i>Por Dolores Leonor Oliva y María Cecilia Montiel</i>	23
<b>Capítulo 3</b>	37
Reforma educativa y cambio institucional en las Universidades: Las regulaciones en el campo de las ingenierías. <i>Por Ana María Corti.</i>	39
Hacia la acreditación de la carrera de Psicología. <i>Por Silvia M. de la Cruz.</i>	65
La acreditación de carreras en Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. UNSL. <i>Por Mónica Laurentina del Valle Gatica.</i>	85
<b>Capítulo 4</b>	107
Profesión docente en la Universidad pública argentina: reflexiones sobre la situación actual. <i>Por Jaquelina Edith Noriega y Carmen María Belén Godino.</i>	109
Las profesiones en el contexto de la mercantilización universitaria. Reflexionando acerca de las profesiones en la pos-modernidad. <i>Por Dolores Leonor Oliva y Elsa Becerra.</i>	123
<b>Capítulo 5</b>	139
Desde donde analizar las prácticas en la universidad hoy: nuevos desafíos para la gestión. <i>Por Graciela María Carletti.</i>	141



## **CAPÍTULO 1**

### **Campos, profesiones y cultura académica en una universidad pública mexicana**

*Esperanza Vioria Hernández  
Jesús Francisco Galaz Fontes*





# **Campos, profesiones y cultura académica en una universidad pública mexicana<sup>1</sup>**

**Esperanza Viloría Hernández<sup>2</sup>  
Jesús Francisco Galaz Fontes<sup>3</sup>**

El documento tiene como finalidad presentar algunos resultados del estudio en proceso, sobre campos profesionales y cultura académica en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El objetivo de la investigación fue describir las culturas académicas que caracterizan a diferentes campos profesionales (ingeniería, contabilidad, derecho y medicina) dentro de la UABC. Particularmente, el proyecto busca caracterizar la forma como los académicos en diferentes campos profesionales conciben:

- (1) La naturaleza de la educación superior.
- (2) Los criterios de estratificación dentro de la profesión y/o el trabajo académico.
- (3) Su relación con diferentes actores de su contexto (colegas, estudiantes, personal administrativo, autoridades, institución como un todo, organizaciones profesionales, etc.)
- (4) La naturaleza de su trabajo.

Para ello, el documento se encuentra organizado en cuatro secciones: (1) universidad, campo profesional y profesión académica, (2) algunas posturas sobre el estudio de la cultura académica, (3) algunos resultados del estudio sobre campos profesionales y cultura académica en la Universidad Autónoma de Baja California y finalmente, (4) conclusiones.

## **La universidad, campo profesional y profesión académica**

Las características de las profesiones como la conocemos ahora, han ido cambiando a lo largo de la historia del mundo, particularmente con el surgimiento de los primeros centros educativos, de las exigencias del contexto socioeconómico de la época y el desarrollo de la ciencia. El origen de las profesiones se encuentra relacionado también con el desarrollo y transformación de las sociedades, de las

---

<sup>1</sup> Trabajo preparado para el 6º Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad, "El Papel de la Universidad en la Transformación de la Sociedad." Puebla, Puebla, México; 1-3 de Junio de 2006.

<sup>2</sup> Dra. Esperanza Viloría Hernández. Coord. Laboratorio de Investigación del Comportamiento (LICOM). Docente Investigadora Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Baja California. E-mail: viloriaesperanza@yahoo.com.mx

<sup>3</sup> Dr. Jesús Francisco Galaz Fontes, Docente Investigadora. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Baja California. E-mail: galazfontes@gmail.com

ciudades y de las instituciones educativas.

La palabra profesión proviene del latín *profesio* que significa acción o efecto de profesar. Dicha concepción es usada para hacer alusión al empleo, la facultad u oficio que se ejerce públicamente. Las definiciones de una profesión son muy diversas, pero en la mayoría se enfocan en tres criterios principales. Primero, en general se considera una profesión como una ocupación basada en un cuerpo definido de conocimiento organizado, un grado de expertez que deriva de un entrenamiento académico. El entrenamiento profesional y las universidades están estrechamente unidos en un escenario institucional que certifica calidad y competencia. Segundo, una profesión involucra un compromiso moral de servicio al público, que va más allá de la oferta y demanda del mercado o del deseo de un beneficio personal (Hatch, 1988). El ideal de muchas profesiones es que la medida del éxito no sea solamente una ganancia financiera, sino un propósito mayor en donde se busque el beneficio público, el cuidado de los débiles, el avance de la ciencia, o el mantenimiento de la justicia (Cogan, 1953). Tercero, la vida profesional involucra una relativa independencia o autonomía de los miembros de las profesiones.

En cuanto a los antecedentes de la actual noción de profesión Cogan (1953), presenta algunos datos históricos del surgimiento de la profesión que se pueden ubicar en la cultura griega. Sin embargo, la existencia más clara de los antecedentes de la profesión los reporta en el siglo XI en Europa, cuando en Bolonia, París y Salamanca se establecieron los centros de altos estudios desarrollados en las escuelas catedrales en las que se enseñaba teología, medicina y derecho; las artes, por su parte, eran enseñadas fuera de las catedrales. Dichos centros de estudios no se pueden considerar universidades como las conocemos ahora, pero fueron centros de entrenamiento de líderes intelectuales de la época medieval (Haskins, 1957).

En otro momento de la historia de las universidades, los nuevos conocimientos se desarrollaron en el siglo XI y XII gracias a los investigadores árabes de España y a través de Italia y Sicilia. Las leyes romanas y la medicina árabe, fueron saberes que construyeron la base de la comunidad de maestros y de estudiantes que se reunieron en gremios, conocidos como *Univesitas Magistrorum et Scholarium* que posteriormente constituyó su carácter de universidad (Haskins, 1957).

Así, el desarrollo de las profesiones se encuentra fuertemente vinculado al surgimiento de las universidades, por lo que las profesiones fueron orientadas por la ideología imperante en estas instituciones. De esta manera las primeras universidades estaban bajo el control de la Iglesia, y ello obligaba a los estudiantes a formar parte de órdenes eclesiásticas. Esta situación se mantuvo durante un largo periodo de la historia de las universidades europeas, lo que motivó a grupos de maestros y

estudiantes a desarrollar trabajo intelectual fuera de las universidad, formando grupos de académicos que dieron continuidad al trabajo científico (Cogan, 1953).

Simultáneamente con el desarrollo de España como la potencia líder del mundo, Salamanca sobrepasó a las universidades de Europa con sus 4.000 estudiantes y su comunidad de 6.000 personas. La universidad en general adquirió un prestigio que operó fuertemente en la creación de universidades en América, por tales instituciones europeas. Fueron los españoles los que impusieron sus escuelas bajo el modelo del viejo mundo. En nuestro país, el desarrollo de la universidad tuvo una fuerte influencia del proceso de evangelización y de las universidades españolas. Así, en la colonia en 1525 ya se leían (enseñaba) gramática, arte y teología. Sólo se permitía la enseñanza de estos cursos, ya que tenían como finalidad la evangelización. Pasaron algunas décadas para la fundación de la Real y Pontificia Universidad en 1551 y se aceptó por el Virrey la lectura de teología, derecho canónico, derecho civil y medicina que se impartían en otras universidades en Europa (Galaz Fontes, 2001; Lanning, 1940).

Reflejando una tendencia mundial de aquel entonces, las profesiones de la colonia estaban relacionadas con los cursos de la universidad previamente señalados. Por otro lado, el ejercicio profesional de la época estaba en manos de la Real Audiencia, mientras que el Ayuntamiento examinaba y otorgaba licencias (Arce Gurza, 1982).

Continuando con el surgimiento de las universidades en el caso de Estados Unidos, se debe buscar su origen en la Europa medieval con el desarrollo de la Universidad de París y posteriormente de la creación de las universidades de Oxford, Cambridge y Berlín.

Las transformaciones de la universidad en Alemania jugaron un papel determinante en la educación superior en Estados Unidos. Entre los cambios ocurridos en Alemania que influyeron fue su refundación, en 1693. Halle dejó de usar exclusivamente el latín, en 1736 en Gotingen se inicia la enseñanza de la historia, pero el evento más importante fue la fundación de Berlín en 1809 por Wilhelm Humboldt. Se puso énfasis en la filosofía, la ciencia, la investigación, la instrucción de graduados, la libertad de académicos y estudiantes; se crearon los departamentos e institutos y el profesor se estableció como una gran figura dentro y fuera de la universidad. El plan Berlín se difundió rápidamente por toda Alemania, la cual entraba entonces en un periodo de industrialización e intenso nacionalismo, que siguió a la derrota a manos de Napoleón. La universidad cargó con dos grandes fuerzas: la ciencia y el nacionalismo, pero su desarrollo se detuvo por la postura acrítica de la figura del gran profesional que regía de por vida su departamento e instituto, aunque esto no le quita el valor al

hecho de que la universidad alemana fue de las más vigorosas del siglo XIX (Perkin, 1991).

En Estados Unidos en la época colonial, los colegios se apoyaron en los modelos ingleses ya conocidos como el de Oxford y Cambridge. Se fundaron nueve colegios antes de 1770: Harvard, William y Mary, Yale, Nueva Jersey, King's, Filadelfia, Rhode Island, Queen's y Dartmouth.

Los colegios americanos coloniales a pesar de su denominación religiosa no tuvieron como objetivo la evangelización, ni el reclutamiento de seguidores para guerras religiosas, ni el entrenamiento de sacerdotes, pero sí el desarrollo intelectual de hombres calificados, virtuosos y personas de nobles principios. Los colegios fomentaban el aprendizaje, formaban líderes políticos en beneficio de la sociedad, combatían la ignorancia y el barbarismo. Un colegio era un apoyo para el Estado, instruía en lealtad, en ciudadanía, en los dictados de la conciencia y la fe. Los colegios desarrollaron un sentido de unidad en una sociedad creada con muchas naciones de Europa (Perkin, 1991).

La llegada de la revolución industrial transformó las sociedades y las formas de relación entre las instituciones universitarias y las nuevas formas políticas. En dicho periodo se establecieron los cimientos laicos en las organizaciones y las universidades consolidan un lugar en los sistemas de educación en todas las naciones. Es en esta época en la que se establecen las primeras concepciones modernas de profesión con los trabajos de Flexner, en 1915 propuso 6 dimensiones. Se puede afirmar que es en dicho periodo de la historia en que las profesiones son establecidas y legitimadas en la sociedad. La profesión académica por su parte se encuentra vinculada por un lado a la transformación de las estructuras sociales, la economía y a la organización interna del conocimiento tecnológico y científico en las universidades.

La profesión académica, como señala Burton Clark, es una profesión singular, compuesta de muchas disciplinas, desde las ciencias naturales, sociales, humanidades hasta llegar al arte. Tiene entre sus funciones el entrenamiento para otras profesiones, sus miembros incluyen: doctores, abogados, arquitectos, ingenieros, y otras profesiones avanzadas. Su nombre es la variedad, por su inevitable conglomerado de intereses en cuyos propósitos y tareas continuamente se divide entre grupos de materias de conocimiento y servicio a clientes.

Esta profesión poco común fue relativamente simple en la época medieval, abarcó sólo unos pocos campos y unos pocos clientes. Pero el crecimiento en el conocimiento que comenzó de manera acelerada en el siglo XIX y la expansión en el número de estudiantes que ha sido la marca de las décadas recientes, ha conducido a sistemas nacionales con instituciones descomunales que requieren un profesorado

muy complejo La profesión académica involucra a una congregación académica grande y difusa cuyos miembros sirven no sólo como fuerzas centrales del trabajo de universidades y colegios sino como los principales portadores de los valores de la ciencia y el aprendizaje superior (Clark, 1987).

### **Algunas posturas sobre el estudio de la cultura académica**

En los análisis y propuestas más recientes para el mejoramiento de la educación superior mexicana, los académicos juegan un papel fundamental, ya que las actividades que realizan son una fuerza motriz del desarrollo institucional (ANUIES, 2000). En congruencia con la aceptación de esta relevancia, en los últimos tiempos ha aparecido un mayor número de estudios relacionados con el mismo (e.g., Galaz Fontes, 1999; García Salord, Landesmann y Gil Antón, 1993; Gil Antón et al., 1994), aunque todavía quedan muchos aspectos por explorar.

Una temática que hasta estos momentos ha sido poco atendida de una manera directa, en el caso de México, es la relacionada con la cultura propia de la profesión académica. En algunos estudios y reflexiones se han abordado aspectos relacionados, como son la participación de los académicos en la toma de decisiones (Galaz Fontes, 2002; Tapia Uribe, 2000), los criterios para avanzar dentro de la carrera académica (Villa Lever, 2001), las tareas básicas del trabajo académico (Garriz Ruiz, 1997) y otros, pero no se tienen estudios empíricos que, de manera integral, aborden la caracterización de la cultura académica desde la perspectiva de ellos mismos.

El concepto de cultura académica ha sido incorporado de la teoría organizacional, la cual a su vez lo importó de la antropología, residiendo su importancia pragmática en el hecho de que contribuye a mejor comprender el desempeño individual y organizacional, así como las actitudes de los integrantes de una organización hacia la misma (Schein, 1989; Tristán Pérez, 1997).

Ya en el contexto de la profesión académica ha sido utilizado por Clark (1987) para describir la vida académica en instituciones de educación superior estadounidenses que constituyen “mundos pequeños, mundos diferentes”, en términos de los propósitos que se le asignan a la educación superior la esencia del trabajo académico (crear o transmitir conocimiento, etc.), valores como la honestidad intelectual, la libertad de cátedra, la noción de comunidad de expertos, jerarquías de prestigio, etc.

Becher y Trowler (2001), por su cuenta, han utilizado los conceptos de tribus y territorios como una analogía en su análisis de las disciplinas. Por último, Austin (1989) ha trabajado la noción de cultura académica en términos de creencias,

compromisos y conductas de los académicos, así como de algunos valores que parecen unir a los académicos que comparten una profesión.

En este contexto, se propone estudiar las culturas académicas en cuatro campos profesionales de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Los campos profesionales considerados son los de ingeniería, contabilidad, derecho y medicina, en función de que representan una muestra de disciplinas que varían a lo largo de una dimensión pura – aplicada, y de otra dimensión dura – blanda (Biglan, 1973, citado en Austin, 1990) y por otro lado, constituyen áreas importantes dentro de la UABC.

Además de incrementar nuestra comprensión de la profesión académica en México, la realización de la investigación que aquí se propone contribuiría a conocer mejor la dinámica de vida académica dentro y fuera de la UABC, y con ello, se posibilitaría el tomar medidas para mejorarla.

El objetivo de la investigación fue describir las culturas académicas que caracterizan a diferentes campos profesionales (ingeniería, contabilidad, derecho y medicina) dentro de la UABC. Particularmente, el proyecto busca caracterizar la forma como los académicos en diferentes campos profesionales conciben:

(1) la naturaleza de la educación superior, (2) los criterios de estratificación dentro de la profesión y/o el trabajo académico, (3) su relación con diferentes actores de su contexto (colegas, estudiantes, personal administrativo, autoridades, institución como un todo, organizaciones profesionales, etc.) y (4) la naturaleza de su trabajo.

Para lograr el objetivo se identificarán a cuatro académicos de tiempo completo y cuatro profesionistas que laboren fuera de la universidad que:

- (a) No ocupen un puesto administrativo,
- (b) tengan al menos cinco años de laborar en la institución como personal de tiempo completo,
- (c) sean señalados como elementos distinguidos de su comunidad académica en entrevistas exploratorias con diversos miembros de la misma.

El instrumento central para recopilar la información en este proyecto fue una entrevista semi-estructurada (Sierra, 1998; Spradley, 1979; Strauss, 1987).

### **Algunos resultados del estudio sobre campos profesionales y cultura académica en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC)**

En este momento se han realizado cuatro entrevistas de las ocho que se tienen contempladas. Tres de los entrevistados trabajan de tiempo completo en la institución, el cuarto trabaja por su cuenta fuera de la UABC. Todos son egresados de la

universidad y tienen maestría, son dos hombres y dos mujeres, ver Tabla 1.

<b>Tabla 1. Distribución de los académicos y profesionistas entrevistados por las dimensiones de disciplina, tipo de contrato, grado académico y género.</b>				
Disciplina	Tipo contrato	Institución de egreso Licenciatura	Último grado académico	Género
Ingeniería	Tiempo Completo	UABC	Maestría	Mujer
Ingeniería	Ejercicio Profesional	UABC	Maestría	Hombre
Derecho	Tiempo Completo	UABC	Maestría	Mujer
Medicina	Tiempo Completo	UABC	Especialidad	Hombre

Con respecto a las entrevistas realizadas, a medida que se analizaron los contenidos y se saturaron algunas categorías, se puede destacar que la percepción de los académicos sobre el papel de la universidad se puede ver a un nivel general y particular. En general opinan que la universidad como sistema, en todo el país, no se encuentra vinculada con los problemas sociales y no está resolviendo de manera eficiente y oportuna las demandas sociales. En lo particular, en el estado reconocen la importancia y el esfuerzo de la UABC por adaptarse a la realidad del centro del país, así como su condición de ser una ciudad en la frontera norte de México. Entre los cambios que consideran importantes destacan la reestructuración de los planes de estudios y las actividades de vinculación.

*En la carrera de ingeniería con los cambios tan fuertes en la información, debes estar actualizando, los contenidos de los cursos, sobre todo en el posgrado. Un ingeniero que no se encuentra actualizado se queda fuera de la actividad. El cambio es nuestra vida. El estar alerta de las problemáticas de la industria, puedes tener respuesta eficiente y vender la información, vía cursos, programas o entrenamiento. (Ingeniero, académico de tiempo completo).*

*La universidad no está resolviendo los problemas sociales del país, falta ser más autocríticos. Siento que la universidad, (hablando del Estado) necesita valorar su papel y analizar los planes de estudio ya que no son los correctos. En mi negocio recibo egresados que tienen problemas con matemáticas aplicadas y tengo que mandarlos a posgrados, así ellos tardan más tiempo en incorporarse a resolver problemas prácticos, el plan de estudios debe regresar a como estaba antes con matemáticas 1, 2, y 3 (Ingeniero dueño de empresa con reconocimiento nacional).*

Ambos profesionistas retoman el tema de los planes de estudio pero su concepción y contenido responden a dos realidades diferentes. El académico universitario valora la actualidad de la información en el desarrollo de los planes de estudio en la ruta de continuar con el posgrado y el ingeniero empresario destaca el entrenamiento para la incorporación de los estudiantes al mercado de trabajo

(práctica) lo más rápido posible, en dicho aspecto se fundamenta su opinión sobre la calidad y pertinencia de la educación superior.

Con respecto a las rutas que han seguido los académicos en la institución para su contratación y permanencia, se puede afirmar que son muy similares, los tres académicos (Ingeniería, Derecho y Medicina) iniciaron como maestros de asignatura, es decir, que ya egresados tenían trabajo en alguna institución y dedicaban sólo una parte de su tiempo a la docencia. El trabajar como maestro era para complementar su desarrollo personal más que por lo económico. Un aspecto determinante para su contratación de tiempo completo, fue su activa participación en proyectos con los estudiantes y las relaciones laborales con diferentes instancias fuera de la universidad.

*Me gusta la docencia, pero primero quería trabajar, contar con práctica profesional. Cuando inicié como maestro tenía varios grupos por la noche y estudiaba la maestría. Con el tiempo, mi trabajo y compromiso con los estudiantes me distinguieron sobre los demás maestros de asignatura y fue así que me invitaron para coordinar un proyecto y desde hace más de 10 años me quedé como maestro de tiempo completo (Ingeniera de tiempo completo).*

*Yo cuando egresé trabajaba para un despacho de abogados y daba una clase en la universidad, de hecho la misma que imparto actualmente. Con el tiempo me invitaron a colaborar en la coordinadora de un área de la escuela de derecho. Tomé la decisión de quedarme en la escuela ya que me permitía seguir estudiando y bueno podía combinar el ser madre, esposa y maestra... más que abogada (Maestra de tiempo completo)*

Los maestros manifiestan que hasta la fecha se continúa con el mismo sistema para la contratación y permanencia de los maestros. Consideran que quien realmente toma la decisión son los coordinadores y subdirectores académicos, creen que dada las características de calidad de la universidad ya no debería funcionar de esa manera, que deberían existir mecanismos más claros y transparentes. Sin embargo confían en la autoridad.

*Desde que trabajo en la universidad, creo que en dos ocasiones me han pedido mi opinión sobre una maestra para que cubra una vacante por un semestre; sin embargo aunque no se pida mi opinión, confío en que lo hacen correctamente, ya que hasta este momento todo funciona. (Maestra de la facultad de Ciencias Administrativas).*

*Cuando fui coordinador de la carrera y seleccionaba a los maestros de asignatura pedía a los maestros del área me recomendaran a una persona para que impartiera un curso o buscaba entre los alumnos más destacados, la verdad era más de "ojo". Creo que no me equivoqué pero sí necesitamos trabajar en mejores formas de selección. (Ingeniero de tiempo completo)*

*Cuando egresé de la licenciatura había trabajo en la maquila, sobre todo en la construcción y diseño de las empresas. Me ayudó mucho, de hecho creo me entrené en el estudio de los metales, más bien en la resistencia de los metales en la maquiladora. Posteriormente estudié una maestría en España y me independicé,*



*actualmente somos las que ganamos los concursos para desarrollar proyectos, por encima de otras empresas internacionales. Somos expertos en resistencia a los metales, ofrecemos precio competitivo y seriedad en el trabajo. No fue fácil aprender a competir.*

Los académicos entrevistados manifestaron preocupación por los estudiantes en la formación académica que están recibiendo, consideran importante la experiencia de los maestros que no necesariamente se encuentra relacionada con el título académico. Valoran que la preparación y la lectura de los cambios en la sociedad, es una tarea fundamental de los académicos, tanto los que se encuentran en la actividad docente y sobre todo los dedicados a la investigación. Es muy importante para los ingenieros y contadores el buscar la vinculación con los diferentes sectores ya que dichos vínculos los ven como vía, en primer lugar para conseguir fondos, en segundo lugar para dar a conocer su trabajo, en tercer lugar para incorporar a los egresados y viceversa. Es decir, que este proceso de vinculación permite que los alumnos por medio de las prácticas profesionales establezcan lazos de trabajo y al mismo tiempo los maestros consiguen dar asesorías, cursos o desarrollar proyectos. Dichos procesos los ven como muy positivos sobre todo para los estudiantes, pero no así para las relaciones entre colegas. Algunos maestros señalan que la relación entre maestros se ha dividido entre los académicos altamente valorados por traer recursos por medio de la vinculación, que buscan cambios permanentes en los planes y programas respondiendo a la realidad social y los otros académicos tradicionales que centran su trabajo en la docencia. Dichas diferencias han generado grupos en conflicto que dan una imagen de desunión y rivalidad entre maestros, que han cambiado el respeto y el reconocimiento de los alumnos.

*Cuando yo era estudiante la sola presencia del maestro inspiraba respeto, por sus conocimientos, por la manera en que trabajaban y ahora pienso que ellos representaban un grupo con fuertes vínculos entre ellos, que se manifestaban en todas sus actividades. Hoy en día esa imagen de grupo ha cambiado para mal, ya que estamos compitiendo por vincularnos, juntar papeles para la beca, pertenecer a una academia y eso lo notan los estudiantes, estoy segura que ellos no tienen ese sentimiento de respeto por nosotros como maestros.... como yo lo tenía por los míos (Ingeniera tiempo completo).*

## **Conclusiones**

Los estudios de la profesión académica han descrito las muchas similitudes con el origen de otras profesiones. Por medio siglo, los argumentos han crecido en como definir una profesión, varios enfatizan la expertez, el entrenamiento, la certificación, la autodeterminación (autonomía), los controles normativos y el servicio altruista. La profesión académica es una ocupación que se regula a sí misma a través

de un entrenamiento regulado y una disciplina colegiada; que tiene una base en un conocimiento técnico, especializado; y que ve en el servicio, algo más que una orientación de obtención de ganancias y se encuentra implícito en su código de ética (Ben-David, 1992; Clark, 1987; Dingwall, 2004; Freidson, 2001). En los estudios sobre la profesión académica desde sí mismos, en nuestro país es un espacio poco atendido en lo que respecta al estudio de las creencias, valores y tradiciones de los académicos. No se tienen suficientes estudios de los procesos del recorrido que realizan los maestros para convertirse en académicos universitarios, sobre los mecanismos para ejercer la profesión, la naturaleza de su trabajo, de los procesos de estratificación para ejercer en el campo profesional o en la profesión académica. Finalmente los resultados preliminares presentados abren un panorama para el desarrollo de nuevas metodologías para su estudio y una comprensión de la cultura académica como una variable fundamental en el desarrollo de las organizaciones universitarias.

## **Bibliografía**

- Arce Gurza, F. (1982). "Historia de las profesiones en México". México: El Colegio de México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). "La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES". México: Autor.
- Austin, E.A.(1989). Faculty Cultures. En Clark, B.R. (Ed.). The encyclopedia of higher education: An Encyclopedia (Vol.3, pp.1614-1622). New York: The University of California pergamon Press.
- Clark, B.R. (1987). "The academic life: Small worlds, different worlds". Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, B.R. (Ed.) (1987). "The academic profession: National, disciplinary and institutional settings". Berkeley, CA: University of California Press.
- Cogan, M.L. (1953). "Toward a definition of profession". Harvard Education Review, 23(1), 33-50.
- Becher, T., & Trowler, P.R. (2001). "Academic tribes and territories" (2<sup>nd</sup> ed.). Buckingham, Great Britain: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Dingwall, R. (2004). "Las profesiones y el orden social en una sociedad global". Revista electrónica de Investigación Educativa, 6 (1). Consultado el día 27 de

marzo de 2006 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol6no1/contenido-dingwall.html>

- Flexner, A. (1915/ 955). "Is Social Work a Profession? School and Society", 1, citado en Cogan, M.L. (1955). "The problem of defining a profession". The annals of the american academy, Vol.297 January, 105-111.
- Galaz Fontes, J.F. (1999). "Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana". Sociológica, Año 14, No. 41, 13-39.
- Galaz Fontes, J.F. (2001). "El catedrático novohispano: una semblanza general", en Piñera Ramirez, D. (Comp.). "La educación superior en el proceso histórico de México": Tomo I, México, Secretaría de Educación Pública, Universidad
- Galaz Fontes, J.F. (2002). "La Satisfacción en el trabajo en académicos de tiempo completo en una universidad pública estatal". Perfiles Educativos. Vol. XXIV, Núm 94, 47-72
- García Salord, S., Landesmann, M., y Gil Antón, M. (1993). Académicos. México: Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Garritz Ruiz, A. (1997). "Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: El docente y el investigador". Revista de la Educación Superior, Vol. XXVI(2), No. 102, 9-25.
- Gil Antón, M., et al. (1994). "Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos Mexicanos". México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Haskins, C.H. (1957). "The rise of universities". Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Hatch, N.O. (1988). "Introduction: The Professions in a Democratic Culture". In N.O. Hatch (ed.), "The Professions in America History". Notre Dame, University of Notre Dame Press
- Lanning, J.T. (1940). "Academic culture in the Spanish colonies". London: Oxford University Press.
- Perkin, H. (1991). "History of universities". In P.G. Altbach (Ed.), International higher education: An encyclopedia (Vol. 1, pp. 169-204). New York: Garland.
- Tapia Uribe, M. (2000). "Equilibrio y consenso en el gobierno de la universidad pública en México". En D. Cazés Menache, E. Ibarra Colado, y L. Porter Galetar (Coords.), "Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: El papel de las políticas" (pp. 113-124). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Tristán Pérez, B. (1997). "Cultura organizacional. Culturas académicas" (Temas de hoy en la Educación Superior, No. 21). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Schein, E.H. (1989). "Organizational culture and leadership". San Francisco:

Jossey-Bass.

- Sierra, F. (1998). "Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social". En J. Galindo Cáceres (Coord.), "Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación" (pp. 277-345). México: Pearson, Addison Wesley Longman.
- Spradley, J.P. (1979). "The ethnographic interview." New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, A.L. (1987). "Qualitative analysis for social scientists". New York: Cambridge University Press.
- Villa Lever, L. (2001). "El mercado académico: La incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, No. 11, 63-77.

## **CAPITULO 2**

# **Sistemas de acreditación y evaluación de la Educación Superior en América Latina. Una mirada retrospectiva.**

*Dolores Leonor Oliva*

*María Cecilia Montiel*



# Sistemas de acreditación y evaluación de la Educación Superior en América Latina. Una mirada retrospectiva.

Dolores Leonor Oliva<sup>1</sup>  
María Cecilia Montiel<sup>2</sup>

## Marco contextual de surgimiento

En los años '70, varios países de América Latina introducen el tema de la calidad en sus propuestas de reforma de la Educación Superior. Sin embargo, el tema de la evaluación se instaura en la agenda de los países a mediados de los '90, en el marco de fuertes transformaciones en sus sistemas de Educación Superior originados, entre otros factores, por la disminución del gasto público destinado a la universidad, el creciente reemplazo del llamado financiamiento benevolente por un financiamiento condicional con énfasis en la rendición de cuentas "accountability" (se utiliza como sinónimo de responsabilidad, de dar cuenta, responder por, dar cumplimiento, básicamente a nivel de gestión pública); presión ejercida por el Estado para que las universidades lleven a cabo procesos de autoevaluación, complementados con evaluaciones externas, incremento en la presencia de valores y prácticas de mercado y orientación a la demanda. (Alcántara, A y Silva, M. sitio Web RISEU)

Así también, la evaluación de la Educación Superior surge como consecuencia de dos fenómenos complementarios: el incremento de la demanda por educación superior, y el desarrollo del sector privado empresarial. El incremento de la demanda está asociado al éxito de los programas de desarrollo de la educación primaria y secundaria, junto con la complejización creciente del sector productivo. Pero inevitablemente, esta mayor demanda significó cambiar el modelo selectivo y elitista de la educación superior latinoamericana por una perspectiva más inclusiva, asociada a una población estudiantil de menores recursos económicos.

¿Es posible pensar en este marco, que la democratización en el acceso a los estudios universitarios se estaría concretizando?. Sousa Santos (2005), manifiesta que, a diferencia de lo ocurrido a mediados del siglo XX en donde el desarrollo de la educación universitaria se apoyó en las conquistas de las luchas sociales por el derecho a la educación, en la década de los '70 se produce una contradicción entre la

---

<sup>1</sup> Diplomado Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión de las Instituciones Educativas; FLACSO. Prof.de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación; UNSL. Profesorado de Enseñanza Primaria Ramón M. Pidal. Docente-Investigadora categorizada. F.C.H.-UNSL.

<sup>2</sup> Prof y Lic en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas UNSL Docente e Investigadora. Integrante del proyecto de Investigación "Reforma Educativa y cambio institucional: las profesiones en el contexto de la mercantilización universitaria".

reducción de la inversión pública en educación superior y la intensificación de la competencia entre empresas. La búsqueda de innovación tecnológica generaba la necesidad de un conocimiento técnico-científico que lo hiciera posible y por lo tanto, la formación de una mano de obra altamente calificada. Al mismo tiempo, la incorporación de nuevos proveedores privados generó en la mayoría de los países un fuerte cuestionamiento a la legitimidad y calidad de partes importantes de la oferta educativa superior.

Más tardíamente, a principios de la década en curso, surge el tema de la acreditación como una preocupación generalizada en toda la región, como resultado de la centralidad que ha adquirido la educación superior en el encuadre de lo que se ha denominado la sociedad del conocimiento o la era de la información, y su rol como componente primordial del desarrollo de los países. Asimismo, adquiere relevancia por la emergencia, según algunos autores, de un Estado Evaluador de “segunda generación” de sistemas de evaluación, en el marco de cambios tendientes, fundamentalmente, a la internacionalización de la educación superior. (Marquina, M; 2006)

Se puede visualizar que en América Latina prima enfatizar la importancia de desarrollar modelos nacionales y centrar los procesos de aseguramiento de la calidad en agencias también nacionales. No se puede desconocer que este énfasis nacional se asocia fuertemente a la búsqueda de arreglos integradores, en los cuales las agencias nacionales se consolidan con ciertos objetivos regionales con el fin de llegar a procesos de reconocimiento mutuo. Es el caso, por ejemplo, del MERCOSUR, donde mediante un acuerdo sobre estándares y procedimientos se llegó a acuerdos de reconocimiento mutuo de las carreras acreditadas. En términos del desarrollo y fortalecimiento de los sistemas de enseñanza superior, la importancia de los procesos y prácticas de evaluación y acreditación se presenta como instrumento estratégico para fortalecer: a) la formulación e implementación de políticas públicas en educación superior, a nivel nacional y regional; b) la creciente calidad de los sistemas nacionales y su reconocimiento por sus comunidades internas, pero también por otros países; c) las políticas comprometidas con el incremento de la calidad de la producción científica, considerando que en la región de Latinoamérica el grueso de tal producción se concentra en las instituciones de enseñanza superior e investigación, sobre todo de forma asociada a los programas de posgrado; d) la posibilidad de crear parámetros de legibilidad mutua entre los sistemas nacionales y, en consecuencia, establecer bases de comparabilidad que permitan discutir de manera segura y transparente cuestiones como reconocimiento de títulos y acreditación; e) la puesta en marcha de programas de movilidad docente, de estudiantes y de profesionales.



En este punto se tendría que hacer hincapié en prestar atención al proceso seguido en la Unión Europea (UE), que tiene puntos de contacto con lo señalado anteriormente. Con el objetivo de crear un espacio universitario europeo se diseñaron políticas (universidades de la Sorbona y de Bolonia) tendientes a la elaboración de reglas comunes en cuanto a estructuras curriculares, sistemas de certificación y de evaluación, etc con el fin de facilitar la movilidad de estudiantes y profesores al interior de la UE y de garantizar coherencia a la oferta europea cuando se lance de forma más avanzada a la transnacionalización. Y es aquí donde se presenta el punto crítico señalado por algunos autores, en tanto esta estrategia, comparte de modo general los objetivos de la transnacionalización del mercado universitario, es decir, la transformación de la educación superior en una mercancía educativa, y con ello el avasallamiento a cualquier política nacional de educación que asuma la educación como bien público y al servicio de un proyecto de nación.

### **Diferentes instancias en el proceso de evaluación de la calidad**

Aseguramiento de la calidad, es un concepto integrador que incluye las acciones de distintos actores tendientes a mejorar y promover la calidad de la educación superior, abarcando los procesos internos de evaluación y de mejora de la calidad, contemplados por las instituciones de educación superior, a aquellos que se promueven desde las autoridades de gobierno y sus instrumentos de política para tal efecto. La principal distinción que suele hacerse es aquella entre procesos internos y los procesos externos, más comúnmente asociados al licenciamiento, evaluación o acreditación. Los procesos externos, suelen agruparse de acuerdo a los propósitos buscados. Si el propósito principal es controlar la calidad, es decir, asegurar que sólo operen instituciones que satisfagan criterios mínimos de calidad, el instrumento utilizado es el de licenciamiento. Si lo que se busca es garantizar la calidad de una institución o programa, el instrumento más apropiado es el de acreditación, mediante el cual se verifica el cumplimiento de ciertos criterios públicamente conocidos.

Si en cambio, la finalidad principal es el desarrollo de procesos de mejora continua de las instituciones, sus carreras y programas, el principal instrumento es el de auditoría académica, centrada en la evaluación de los procesos internos de aseguramiento de la calidad.

En todos los casos, se utiliza la autoevaluación y la evaluación externa como un mecanismo de verificación. Sin embargo, el peso relativo de ambos procesos es diferente en cada caso: en el licenciamiento prima la evaluación externa, en la acreditación ambas son igualmente significativas, y en la auditoría, la evaluación

interna adquiere una importancia preponderante. Todos estos procesos suelen englobarse en algunas de las macropolíticas nacionales de evaluación de calidad de la educación superior de la región y, en algunos de ellos, de forma integrada al control de la calidad que se lleva a cabo en todos los niveles de enseñanza.

Marquina (2006), realiza un interesante aporte sobre lo anteriormente señalado, a partir de una investigación que efectúa sobre la evaluación por pares en el sistema de aseguramiento de la calidad que se lleva a cabo en seis países, entre ellos México y Colombia. Aquí, se analizan algunas tendencias comunes seguidas por los casos estudiados en el marco de las segundas generaciones de sus sistemas de evaluación. En primer lugar, “hay una tendencia que va de mayor autonomía por parte de las instituciones, comunidad académica o profesional, hacia mayor control por parte de los gobiernos”; en segundo lugar, se manifiesta “una tendencia que va de procesos de evaluación orientados al mejoramiento de instituciones o programas a mecanismos de acreditación, básicamente de programas, que tienen como fin el aseguramiento de niveles mínimos de calidad”, y con ello, el pasaje del carácter voluntario a obligatorio de los procesos de evaluación, “así como un cambio en los efectos de los resultados, orientados inicialmente a la mejora, a efectos de tipo punitivos”. Así también, la autoevaluación, la evaluación externa por parte de equipos de pares, el informe de evaluación y dictamen final por parte de la agencia, constituyen, tal como lo señala la autora, los procesos seguidos por los sistemas de evaluación estudiados.

Comprender la evaluación de la calidad de la educación en cuanto un fenómeno social, conforme lo apunta Stubrin, y no propiamente reducido a la concepción y aplicación de un conjunto de herramientas y procedimientos de naturaleza técnica, requiere de los actores una comprensión de su inserción en el seno de la sociedad, de sus expectativas, de sus formas de compromiso, de una combinación equilibrada entre factores y parámetros de orden cuantitativo y cualitativo. Evidentemente, la expansión de los sistemas nacionales, la masificación de ofertas de cupos, sobre todo a nivel de grado, tienden a fortalecer como una garantía de implementación y factibilidad del proceso a corto y mediano plazos. En este sentido, a los países que presentan sus sistemas de evaluación más desarrollados y consolidados, como es el caso de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México, les corresponde ejercer un rol histórico en la formulación y ejecución de las políticas públicas de educación superior en la región.

La expansión y la consecuente complejización de los sistemas educativos han conducido a los países e instituciones a una búsqueda de alternativas de constante perfeccionamiento de procesos y procedimientos de evaluación, tornando su dinámica crecientemente más compleja y de difícil manejo, tanto por parte de los gobiernos

como de las propias instituciones. Según observa Janine Ribeiro, para responder a esta dificultad se podría recurrir a “un sistema simplificado de evaluación, en el que se tomen en cuenta los puntos fundamentales y no una plétora de datos que pueden ser redundantes”.

Hay una marcada tendencia a que diferentes instancias de un mismo sistema educativo ejerzan papeles y funciones sobrepuestas, parcial o totalmente, lo que provoca, por un lado, una innecesaria y perversa sobrecarga en los actores involucrados, y por otro, un funcionamiento sistémico caótico y con sus finalidades perdidas en sí mismas. Los síntomas o efectos son inevitables y recorren desde la desmotivación y pérdida gradual del compromiso de los actores con los procesos de evaluación, hasta la parálisis del sistema y de su capacidad para dar cumplimiento a su finalidad última: la promoción de la calidad de los sistemas educativos. En este sentido, las experiencias más bien destacadas contemplan el ejercicio de papeles y funciones complementarias por los distintos actores: Estado, agencias públicas o privadas e instituciones de educación superior. De manera similar, como lo señala Trebino, las buenas prácticas incluyen “la intervención de comités de pares evaluadores” como una forma de legitimar al proceso de evaluación externa “puertas adentro de las instituciones universitarias”.

Ali (2008) apunta a la necesidad de construir alianzas en el campo de las políticas de investigación y de la educación superior como una estrategia para maximizar la eficacia en su implementación y así mismo evitar la duplicidad de esfuerzos.

En ese marco, se constata un incremento significativo en el intercambio de experiencias y prácticas en el campo de la evaluación, tanto a nivel de gobierno como de instituciones, que se está concretando a través de los acuerdos de cooperación técnica, de los programas de movilidad de expertos y académicos, especialmente de aquellos que están vinculados a redes, cátedras dedicadas al tema y proyectos de integración regional llevados a cabo por organismos de distinta naturaleza. Para los sistemas en fase de expansión y desarrollo, las distintas formas de intercambio constituyen una posibilidad u oportunidad valiosa, en términos de optimización del tiempo, de la formación calificada de recursos humanos, de la opción por parámetros e indicadores que contemplan, en hecho, sus políticas de desarrollo nacional.

### **Organismos de acreditación en América Latina**

Los sistemas de acreditación obedecen a distintos regímenes, particularmente en lo que se refiere a su dependencia. Hay por lo tanto agencias públicas, pero

autónomas respecto del gobierno, como es el caso de Colombia, Chile, Ecuador, Perú, Puerto Rico; de gobierno (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, México, República Dominicana, Uruguay); privadas (Chile, Panamá, Puerto Rico); o dependientes de instituciones de educación superior (Bolivia, Costa Rica, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay). En varios casos, existen diversas alternativas en el mismo país.

La reciente y rápida expansión de los procesos y mecanismos de acreditación puede ser ilustrada con el dato que de seis a ocho países con procesos de aseguramiento de la calidad en 1991, se pasó a más de 120 agencias miembros de INQAAHE, en más de 70 países.

En América Latina, el desarrollo se inició en 1990 y a la fecha existen sistemas consolidados en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, Cuba, México, El Salvador, Jamaica y República Dominicana. Algunos de estos países ya han iniciado procesos de revisión y ajuste de los procedimientos y mecanismos, como es el caso de Brasil, de Colombia y de Chile. A su vez, los siguientes países han iniciado la instalación de estos mecanismos con distintos grados de implementación: Paraguay, Ecuador, Uruguay, Perú, Bolivia, Panamá, Nicaragua, Trinidad y Tobago.

Existen también iniciativas regionales, tales como el mecanismo de reconocimiento mutuo de los procesos de acreditación y de la validez académica de títulos en el MERCOSUR, recientemente aprobado por la Reunión de Ministros de Educación y denominado Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las Respectivas Titulaciones (ARCU-SUR), y las nuevas agencias regionales especializadas creadas en Centroamérica para la acreditación de carreras de Ingeniería y Arquitectura, carreras del área agroalimentaria y programas de posgrado.

Las agencias latinoamericanas desarrollan sus funciones con distintos propósitos. Algunas cuentan entre sus objetivos el licenciamiento, la evaluación de condiciones mínimas o la autorización de funcionamiento, brindando así una medida básica de control de calidad. Argentina, Brasil, Chile, Colombia, El Salvador y República Dominicana están también trabajando en la acreditación de instituciones.

Un proceso interesante es la acreditación de acreditadores, que se está realizando de manera incipiente y restringida en Argentina.

Hay que resaltar también que hay una preocupación por estudiar alternativas de solidez de la calidad que sean financiera y operacionalmente sustentables en el tiempo. Una tendencia es la de centrar los procesos en la acreditación institucional, que se justifica por ser menos costosa y más comprehensiva. Es un instrumento que facilita la toma de decisiones de financiamiento público, y permite abordar temas de

gestión que en la acreditación de carreras tienden a quedar de lado. Un enfoque alternativo, junto con reconocer que la acreditación de carreras es muy costosa, resalta sus ventajas en cuanto contribuye a la movilidad, proporciona información más relevante para las decisiones de estudiantes y, sobre todo, constituye un aporte al desarrollo de una cultura de la calidad, ya que pone la preocupación por la evaluación y los planes de mejora en la base de la institución.

Es posible observar que la pertinencia y la eficacia de los mecanismos de aseguramiento de la calidad se juegan en su capacidad para abordar los siguientes aspectos:

- La necesidad de trabajar con definiciones flexibles y amplias de calidad, que den cuenta de la diversidad de instituciones, de estudiantes, de demandas.
- La ausencia de un trabajo sustantivo de análisis de nuevos modelos institucionales que hagan posible avanzar y especificar precisamente esas definiciones más amplias de calidad.
- La necesidad de enfatizar resultados, sin olvidar insumos y procesos.
- El profesionalismo de los evaluadores, incluyendo la presencia de evaluadores extranjeros.
- La necesidad de vinculación del proceso con otros instrumentos de política, pero no de manera lineal o directa; en efecto, la acreditación es un instrumento que adquiere su verdadera eficacia cuando se complementa con mecanismos de apoyo, regulatorios, de financiamiento u otros
- La consolidación de los procesos de acreditación, para hacerlos menos vulnerables a los cambios y reducir el riesgo de su pérdida de legitimidad.
- La búsqueda de mecanismos sustentables para la acreditación, que permitan conservar los beneficios de la acreditación de programas y, al mismo tiempo, reducir el costo asociado a los mecanismos tradicionales de evaluación.

Entre los mecanismos posibles se pueden mencionar, por ejemplo, reservar la acreditación de carreras a aquellas reguladas, incorporar en los procesos de acreditación institucional la exigencia de que las propias instituciones desarrollen algún proceso de evaluación externa de sus carreras, combinar acreditación institucional con acreditación de carreras reguladas o iniciar procesos de acreditación de unidades académicas, tales como facultades, más que de carreras individuales.

La mayoría de los países ha hecho una apuesta por la creación y desarrollo de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad. Aun en el caso en que se ha llegado a acuerdos subregionales, como es el caso del MERCOSUR.

Una de las características más significativas en este proceso ha sido el acento

puesto en la necesidad de que los arreglos de aseguramiento de la calidad dispuestos por cada país se instalen en las instituciones de educación superior, generándose así, las condiciones para que sean las propias instituciones las que puedan generar procesos de mejora paulatina y continua.

En el MERCOSUR, la capacitación de evaluadores es uno de los requisitos formalmente establecidos para la participación en el mecanismo regional de acreditación, y las agencias nacionales destinan parte importante de sus recursos y su tiempo también a generar las capacidades necesarias para instalar, en el país y en las instituciones de educación superior, los procesos de evaluación y acreditación.

En 1998, los Ministros de Educación del MERCOSUR suscribieron un memorando de entendimiento con el fin de establecer y poner en marcha un mecanismo experimental de acreditación, centrado en carreras definidas por la Reunión de Ministros, sobre la base de criterios de evaluación definidos de manera participativa e implementado por las agencias nacionales de acreditación de cada país, con el fin de llegar al reconocimiento de la validez académica de los títulos otorgados por carreras acreditadas.

Entre 1999 y 2002, representantes de los países miembros y asociados del MERCOSUR desarrollaron perfiles de egreso y criterios de evaluación para las carreras seleccionadas (Medicina, Ingeniería y Agronomía), así como normas y orientaciones para los procedimientos de acreditación, manuales y otros materiales y se ocuparon del entrenamiento de evaluadores y de la validación de criterios y procedimientos.

En 2002 se aprobó el resultado de este trabajo y se puso en marcha la aplicación del Mecanismo Experimental de Acreditación MERCOSUR (MEXA) para las tres carreras en los seis países, proceso que se completó en 2006.

La evaluación de la etapa experimental permitió verificar que el modelo aplicado, mediante el cual se definieron estándares básicos para la formación en tres áreas disciplinarias diferentes, resultó ser eficaz y de fácil aplicación.

Como resultado del proceso, la Reunión de Ministros de Educación extendió la aplicación desde el ámbito experimental a uno ya establecido, mediante la creación de ARCU-SUR y la extensión del sistema a las carreras de Odontología, Enfermería, Arquitectura y Medicina Veterinaria.

La experiencia de acreditación que alcanza mayor amplitud en la región es, sin duda, la de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, RIACES. RIACES se constituyó en Buenos Aires, en 2003, con la participación de dieciocho países y el apoyo de organismos internacionales como UNESCO-IESALC, OEI y CSUCA. Es una red que pretende llegar a todos los países

de la región, razón por la cual su membresía se define en términos inclusivos, pudiendo participar en ella no sólo las agencias de acreditación establecidas sino diversos organismos públicos o privados cuyo propósito principal sea el fomento de la calidad de la educación superior.

RIACES ha tenido avances significativos durante su periodo de operaciones. Ha apoyado en forma sostenida a las agencias de Acreditación y Calidad (AC) existentes y trabajado para desarrollar la capacidad de la AC en los países o subregiones donde ésta se encontraba todavía incipiente.

Se ha continuado trabajando en la armonización de estándares y procedimientos para la evaluación de programas de Ingeniería, Agronomía y Medicina y se espera llegar a establecer algunos acuerdos de reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación en al menos una de estas áreas.

Sin embargo, resulta particularmente interesante el énfasis puesto en el impacto de los mecanismos de aseguramiento de la calidad sobre los sistemas de titulación. En efecto, la emergencia de procesos de aseguramiento de la calidad en los distintos sistemas ha hecho patente la necesidad de definir criterios más específicos para catalogar las diversas certificaciones y títulos extendidos en los diversos sistemas, poniendo una cierta urgencia en estos procesos, en los que se evidencian distintos niveles de avance. De esta forma, estos procesos pueden hacer una contribución significativa hacia la definición más clara y definida de los marcos normativos y regulatorios, así como el paso de una regulación esencialmente burocrática hacia una regulación sustantiva que permita reconocer las capacidades, habilidades y conocimientos que están implícitos en una certificación particular, sin tener que recurrir a un análisis país por país.

El ejemplo MERCOSUR ya analizado es un paso significativo. Otra iniciativa interesante es el establecimiento de acuerdos bilaterales, en el que los países firmantes acuerdan utilizar la acreditación como una "vía rápida" para el reconocimiento de títulos. Argentina ha suscrito convenios de este tipo con Colombia y con Chile, en los cuales se establece que los profesionales que provengan de una carrera acreditada por la agencia nacional correspondiente podrán revalidar su título en forma automática, sin pasar por el lento y engorroso trámite burocrático vigente en la actualidad.

En algunos países, los sistemas de aseguramiento de la calidad se instalan sin contar con los necesarios recursos legales, administrativos, financieros o humanos que les permiten desempeñar una labor eficaz. La labor de organismos internacionales (como UNESCO-IESALC), las redes regionales (RIACES) o globales (INQAAHE), es fundamental para apoyar y promover mecanismos que permitan asegurar que las

instancias de aseguramiento de la calidad cumplen con estándares de calidad aceptados internacionalmente, y no corren el riesgo de convertirse en accreditation mills.

La invasión de proveedores transfronterizos en el campo de la educación superior, sin aval de calidad, ya es una realidad en la región y debe ser enfrentada con medidas de protección contra el comercio educativo predatorio sin referencia de calidad, tanto en el ámbito de las políticas públicas nacionales, como de las redes y agencias supranacionales reconocidas en alianza con los organismos multilaterales asociados a los Estados-miembros.

En términos de las medidas de protección de los sistemas educativos nacionales contra la invasión de ofertas transfronterizas, suele registrar que UNESCO-IESALC llevó a cabo una encuesta sobre las directrices de calidad para los proveedores transfronterizos de la educación superior en la región, cuyos datos indican una tendencia aún reciente de los gobiernos de crear e implementar normativas y marcos regulatorios para el cumplimiento de tal finalidad.

### **Tendencias y alcances del sistema de acreditación de la calidad de la Educación Superior en América Latina**

En este contexto enmarcado por la diversidad y complejidad de intereses y modelos de evaluación y acreditación, es posible mirar a la región latinoamericana y destacar algunas tendencias. La primera de ellas es el desarrollo de sistemas integrados de aseguramiento de la calidad, en un proceso progresivo que contempla - en el orden más apropiado para cada país- la instalación de mecanismos de control de calidad, de acreditación de carreras, de acreditación institucional o de medición de los resultados de aprendizaje. Una segunda tendencia, que América Latina comparte con el resto del mundo, es el desarrollo prioritario de sistemas de acreditación institucional. Esto obedece a diversas razones: es menos costoso evaluar instituciones, aunque sólo sea por un asunto de números; es más eficiente evaluar instituciones, porque muchos de los problemas de las carreras provienen de decisiones de política institucional, y no son abordables a nivel de unidades académicas. Desde el punto de vista del gobierno del sistema, la acreditación institucional aporta una información más útil para la toma de decisiones sobre financiamiento, regulación u otros aspectos.

Junto con la evaluación y acreditación de programas de grado o pregrado, se observa un desarrollo importante de la evaluación de programas de posgrado. La experiencia sugiere que éstos serán más eficaces y aceptados en los distintos países en la medida en que se efectúen en función de criterios convergentes, identificados



como tales por el conjunto de países participantes. Así mismo, es importante centrar la evaluación en las propuestas académicamente más consolidadas: las maestrías y doctorados que son ofrecidos por universidades, excluyendo los tipos de posgrado e instituciones que representan una posibilidad de divergencia y que por lo tanto requieren de un tratamiento y discusión previos.

Lo anterior sugiere la necesidad de explorar y fomentar procesos de evaluación y acreditación innovadores, que permitan generar una cultura de la evaluación al nivel más básico de una institución y entregar información útil a potenciales usuarios de la educación superior.

Existe un movimiento todavía inicial hacia la utilización de los resultados de los procesos de aseguramiento de la calidad, para mejorar la armonización de criterios y procedimientos, incrementar la legibilidad de los títulos obtenidos en distintos países, avanzar hacia la comparabilidad de los mismos y eventualmente, facilitar el reconocimiento de estudios y de títulos y por consiguiente, la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales.

Finalmente, se observa una tendencia clara hacia la definición y verificación de criterios de calidad para las agencias de aseguramiento de la calidad, labor en que organismos como UNESCO-IESALC y las redes de agencias de aseguramiento de la calidad (RIACES, INQAAHE, ENQA) han jugado un rol importante.

En síntesis, y como conclusión, podemos resaltar algunos elementos significativos en el ámbito regional.

La evaluación y acreditación de la calidad ha pasado de ser una recomendación teórica a una política efectivamente implementada en América Latina, al igual que en otras regiones del mundo. Un rasgo interesante en la mayoría de los países de la región es el énfasis que se ha puesto en el desarrollo de una "cultura de la evaluación" en las propias instituciones de educación superior, lo que confiere a los procesos evaluativos un rol estratégico para el futuro de este nivel educativo.

Existen algunas indicaciones - incipientes todavía - de que la evaluación de la calidad ha ido transformándose, de un concepto elitista y centrado en la excelencia, en uno que, manteniendo la rigurosidad en la evaluación, privilegia la pertinencia y la capacidad de las instituciones de educación superior para dar respuesta a los desafíos que enfrentan en un contexto de masificación y diversificación.

Los procesos de aseguramiento de calidad exitosos son aquellos que han logrado combinar de manera adecuada la preocupación institucional por la autoevaluación con la apertura a la mirada externa, tanto en la definición de criterios como en los procesos evaluativos.

Por otro lado, para que los procesos de aseguramiento de la calidad

mantengan y actualicen su potencial para la mejora de la educación superior, es esencial que se desarrollen mecanismos e instrumentos para medir su impacto efectivo sobre la calidad de programas e instituciones. Asimismo, deberán buscar la forma de promover la innovación responsable, para que sean mecanismos no sólo de control o garantía externa de calidad, sino de promoción y fomento de procesos de mejora continua, tanto en calidad como en pertinencia.

De lo expuesto, surgen algunas recomendaciones y sugerencias que se sintetizan a continuación.

En primer lugar, es preciso buscar una mejor comprensión de los conceptos de globalidad y regionalidad frente a los retos que surgen en consecuencia de una competitividad global que desconoce los límites y capacidades de los distintos países miembros de cada región, en particular los que integran la ALC.

En este escenario urge apoyar el fortalecimiento de las políticas públicas y acciones a nivel interministerial e interagencial para crear espacios de intercambio y armonizar los sistemas de acreditación y evaluación de carreras y programas de educación superior, aquí entendidas como experiencias de cooperación entre gobiernos y agencias que deben ser fomentadas y diseminadas en toda la región. Es necesario fomentar una cultura sostenible de acreditación de los postgrados que atienda a los intereses y necesidades crecientes de los países y de la región, capaz de gestar confianza entre los sistemas nacionales de Educación Superior (ES).

Un segundo aspecto importante surge de la verificación de que en muchos países no existen bases de datos actualizadas en el campo de la educación superior, y que las que existen suelen no ser compatibles.

En tercer lugar, se espera para el futuro un agravamiento de tensiones y conflictos de interés entre los sectores público y privado de educación superior, con reflejos inmediatos en los sistemas de acreditación de carreras y programas de postgrados.

Por último, es recomendable e imperativo que las propias agencias de aseguramiento de la calidad asuman el desafío de identificar elementos diferentes a los que suelen utilizar en sus evaluaciones, y desarrollarlos de otra manera: nuevas modalidades de enseñanza, nuevos tipos de programas, formas y modos que se hagan cargo de una realidad en que docentes y estudiantes tienen una dedicación parcial a las actividades académicas, búsqueda de alianzas con socios externos, nuevos arreglos institucionales, que desarrollan otras funciones o las combinan de maneras nuevas. Es preciso abrirse a la innovación, lo que incluye, en definitiva, una apertura a nuevas formas de identificar y definir calidad.

## **Bibliografía**

- Alcántara, A. y Silva, M. (2006). "Semejanzas y diferencias en las políticas de educación superior en América Latina: Cambios recientes en Argentina, Brasil, Chile y México". Publicado en RISEU: 2007-12-14 11:24:15
- Ali, E. (2007). UNESCO
- Brunner, J.J. (2007). "Educación superior en Iberoamérica". Informe 2007, CINDA. Chile, p. 101.
- Brunner, J.J. (2006). "Mercados Universitarios. Ideas, instrumentaciones y seis tesis en conclusión". En: *RISEU. Red de Investigadores en Educación Superior*.
- Dias Sobrinho, J. (2006). "Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe". En: *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Global University for Innovation-GUNI. Madrid. Ediciones Mundi-Prensa.
- Didou, S. (2008). "El Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior de la UNESCO: funciones y potencialidades para la homologación de títulos extranjeros en América Latina y el Caribe". UNESCO-IESALC
- Janine Ribeiro, R. (2007). "Evaluación del posgrado: experiencia y desafíos en Brasil". En: *Educación Superior y Sociedad: universidades latinoamericanas como centros de investigación y creación de conocimiento*. Año 12, Número 1, Agosto 2007, pp. 223-236.
- Lemaitre, M.J. y Atria, J.T. (2006). "Antecedentes para la legibilidad de títulos en países latinoamericanos". UNESCO-IESALC. [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)
- [www.riaces.net/glosario](http://www.riaces.net/glosario).
- Marquina, M. (2006). "La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior. Un estudio comparativo de seis casos nacionales".
- Mundet, E.R. (2003). "Innovaciones y reformas en el sistema de educación superior de Argentina, sus antecedentes, implementación y resultado. Argentina. IESALC / UNESCO.
- Pires, Sueli. (2007). "La acreditación de los posgrados en América Latina y el Caribe en escenarios de expansión, integración y desarrollo regional". Documento de trabajo para IESAL-UNESCO, sin publicar. En: *Riseu. Red de investigadores en Educación Superior*.
- Silva, M. Rocha Silva, A. (1999). "Reformas da educação superior na América Latina: estudo de dois casos (Brasil e Chile)". São Paulo: PROLAM/USP. (Tesis de maestría).

- Stubrin, A. (2008). "Importancia de la noción de calidad en educación superior y de su evaluación para la cooperación e integración regional". UNESCO-IESALC. "Acreditación y Prospectiva de las Universidades (ACAP) para programas de posgrado". Agencia de Acreditación Centroamericana de la Educación Superior en el Sector.

## **CAPITULO 3**

### **Reforma educativa y cambio institucional en las Universidades: Las regulaciones en el campo de las ingenierías.**

*Ana María Corti*

### **Hacia la acreditación de la carrera de Psicología.**

*Silvia M. de la Cruz*

### **La acreditación de carreras en Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. UNSL.**

*Mónica Laurentina del Valle Gatica*



## **Reforma educativa y cambio institucional en las Universidades: Las regulaciones en el campo de las ingenierías**

Ana María Corti<sup>1</sup>

### **Las profesiones en el contexto de la mercantilización universitaria**

Para describir la forma en que se manifiesta la mercantilización en la cultura interna de la universidad, tomamos como indicadores una serie de modificaciones producidas en los últimos quince años que han ido impactando en sus prácticas internas:

1. Uno de ellos es la iniciativa de reforma curricular basada en el concepto de Competencia Profesional que emergió en los años ochenta como elemento del debate en los países industrializados, sustentado en la necesidad de mejorar la relación del sistema educativo con el productivo, en orden a impulsar una adecuada formación de la mano de obra.  
Su desarrollo como punto de encuentro entre formación y empleo ha tenido lugar, progresivamente, durante la primera mitad de los noventa a partir de las distintas experiencias internacionales que desde este enfoque se fueron materializando.
2. La acreditación de carreras con la intervención de los colegios profesionales y agencias de evaluación nacional y privadas que se han ido impulsando en los diversos países. En Argentina, en particular por medio de la CONEAU se han iniciado procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras que han tenido un fuerte impacto en las modificaciones de las prácticas internas y en los criterios de formación. Este impacto ha sido diferencial según el campo profesional.
3. La necesidad de fijar un currículum flexible que acompañe el criterio de transnacionalización de la educación. Este criterio se complementa con la fijación de competencias por rama profesional.

En este sentido los avances han progresado más en la comunidad europea que en América, si bien existen programas en ejecución como el Tuning tendientes a fijar

---

<sup>1</sup> Ana María Corti. Licenciada en Ciencias de la Educación.(UNMdP) Master en Sociología con orientación en Educación (FLACSO). Especialista en Administración de sistemas educativos (CONICET/OEA/UNSL) Docente Titular e investigadora de la FCH-UNSL .Directora del Departamento de Educación y Formación Docente.(FCH-UNSL)- Investigador categoría II Programa Nacional de Incentivo. Evaluadora del Sistema Nacional de CYT. [acorti@unsl.edu.ar](mailto:acorti@unsl.edu.ar)

estándares de comparación internacionales, aún no se han producido acuerdos que impacten en las reformas educativas de cada país.

4. La reasignación de funciones que en muchos campos significó el cambio en las prioridades de trabajo mediante la fijación de salarios basados en productividad, que dieron un fuerte impulso a la investigación y a la competencia de fondos concursables.

Estas nuevas regulaciones<sup>2 (1)</sup> han hecho necesario reactualizar el repertorio de pautas compartidas (instituido de la tribu profesional/ académica) con el consiguiente reposicionamiento de los grupos internos que deben adecuarse a las nuevas condiciones establecidas, desplazando a los grupos que no cuentan con identidades de la misma consistencia.

Los mecanismos de acreditación de carrera de grado y posgrado fueron un mecanismo de regulación sistémica que promovió cierta homogeneidad en las ofertas al determinar parámetros y estándares comunes a las diferentes carreras.

Aunque de manera indirecta, el fortalecimiento de los sistemas de información, se constituyeron también en mecanismos de regulación sistémica ya que dotaron al gobierno central de elementos que hicieron comparable el funcionamiento de las instituciones y los individuos. En este sentido, como parte del Programa de Reforma de la Educación Superior, la Secretaría de Políticas Universitarias organizó el Sistema de Información Universitaria (SIU) con el objetivo de dotar al Sistema de Educación Superior, a las Universidades y a la Secretaría de Políticas Universitarias de elementos que permitieran mejorar la calidad de la información, entendiendo por calidad, confiabilidad, completitud, disponibilidad e integridad.

Asimismo, los procesos de categorización de los docentes - investigadores y el Programa de Incentivos proporcionaron valiosa información acerca del desempeño y producción académica. La información se convirtió así en una herramienta valiosa para establecer prioridades en torno a políticas de asignación de recursos.

La creación dentro del ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias del programa Fondo Universitario para el Desarrollo Nacional y Regional (FUNDAR), con el objetivo principal de promover y fomentar acciones universitarias para el desarrollo nacional y regional tendientes a la mejora de la calidad y pertinencia de las

---

<sup>2</sup> Susana Belmartino define regulación "como el conjunto de mecanismos destinados a la conservación del orden social, incluyendo la coordinación de la actividad económica, la gestión de conflictos, la asignación de recursos y el establecimiento de normas destinadas a orientar las prácticas de diversos agentes sociales, defender bienes o valores sociales prioritarios y desalentar o sancionar posibles conductas desviadas. Hace referencia a "la existencia de reglas explícitas o implícitas, formales o informales, originadas en relaciones de autoridad e instancias de negociación o sostenidos por pautas culturales, con diferente capacidad sancionatoria, destinada a ordenar las relaciones de muy diferente índole en todo tipo de sociedades, desde aquellas dotadas de estructuras relativamente simples hasta las complejas sociedades contemporáneas. Tales reglas conformarían instituciones: creaciones sociales destinadas a delimitar posibilidades y limitaciones en el comportamiento de los individuos y grupos" (Belmartino, 1999:17).



universidades nacionales, generó un mecanismo de asignación de fondos a las instituciones universitarias a través de proyectos especiales diseñados por la SPU, dirigidos al desarrollo de líneas estratégicas de políticas públicas para el sistema universitario y de Contratos Programa Plurianuales celebrados entre la SPU y las instituciones universitarias nacionales. (Resolución Ministerial N° 260/05). La idea central de estos programas fue que el gobierno retomara la iniciativa en la definición de prioridades de educación superior para la asignación del financiamiento en consenso con las instituciones.

Estas acciones incrementan la capacidad del gobierno central para formular e implementar políticas para todo el sistema, restringiendo las autonomías particulares y promoviendo mecanismos de homogenización del sistema y la estandarización de programas. Este cambio de modalidad de control apela, por un lado, a la autorregulación institucional, y, por otro, a sistemas cada vez más elaborados de rendición de cuentas ante la autoridad pública. (Nosiglia, 2044).

Es así como, las profesiones sufren el avance de estas regulaciones así como las de sus propios grupos de colegiación reasignando posiciones en la estructura de poder interna. Siguiendo a Tenti Fanfani y Gómez Campo, diremos que las profesiones son un caso particular del desarrollo general de los campos de producción de bienes simbólicos; y en este sentido, es factible apelar a la idea de que el espacio profesional está estructurado por posiciones que ocupan ciertos actores mediante una lucha que supone una estructura de poder. Dicha estructura y los avatares de esa lucha delimitan quienes poseen y quienes están excluidos de la posesión de ciertos bienes simbólicos, y por consiguiente quienes están legitimados para ejercer el monopolio de esos bienes.

En el campo de las profesiones universitarias, un ejemplo de ello es la disputa por la regulación de las incumbencias profesionales.

Es así como la constitución en el campo académico de carreras y especialidades supone un grupo de especialistas que reivindican para sí, el dominio de ciertos saberes y normas, sistematizados en instituciones (universidades), mediante una cierta acción pedagógica. (Planes de Estudio).

Claro está que la separación entre capacidad técnica y apropiación de poder simbólico es un campo de disputa. Es por eso, que el dominio de las instituciones académicas, es una estrategia importante para la apropiación del poder por parte de muchos grupos profesionales. Otro elemento a considerar en este escenario de articulación es la instalación de sistemas meritocráticos que bien o mal inspirados, operan por intermedio de programas y/o agencias de acreditación y que muchas veces esconden los intereses de determinadas corporaciones profesionales

En Argentina, este proceso se vio cristalizado en acciones de evaluación que conformaron sistemas de relegitimación de pertenencia, oficializados en el marco de la reforma educativa de las universidades y que estuvo inspirado por la necesidad de generar procesos de validación basados en la acreditación de la calidad.

Este tema en particular, comienza a afirmarse en el escenario y en la agenda de la educación mundial con el advenimiento del denominado “Estado evaluador” (Neave, 1988), a principios de la década de los noventa. La calidad en la educación fue un concepto clave en tanto se consideró un bien público y se declaró como un factor determinante de la competitividad de un país. Desde comienzos de los años ‘90 comenzó a funcionar la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) y se organizaron procesos de evaluación institucional con universidades que estaban interesadas en estos procesos.

Con la sanción de la Ley 24.521 de Educación Superior (1995) se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Este organismo comenzó a organizar evaluaciones externas de las universidades, mientras que las mismas debían asegurar sus autoevaluaciones. A su vez, la intervención de la CONEAU en el sistema universitario argentino, ha servido para consolidar el consenso en torno a la necesidad de fortalecer los mecanismos de acreditación para mejorar la calidad, tanto de instituciones como de carreras. En términos comparativos, pese a las contradicciones locales, la experiencia argentina ha sido una de las más avanzadas en el MERCOSUR.

A su vez, existen diversas instituciones destinadas a acordar aspectos referidos a la acreditación del sistema de educación superior en Latinoamérica, con los cuales la CONEAU interactúa, entre ellas: **Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. (RIACES)** constituida formalmente en Buenos Aires en mayo de 2003, (asociación privada sin fines de lucro constituida por agencias y organismos de evaluación y acreditación de la calidad en ES); y el **Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB)** constituido en Cartagena de Indias (Colombia) en noviembre de 2002, es una organización no gubernamental que se configura como una red de redes de las universidades iberoamericanas.

A nivel institucional, este proceso produjo una serie de cambios en la cultura interna de la universidad, cuyas modificaciones han ido impactando en sus prácticas internas, entre ellas:

- La iniciativa de reforma curricular basada en el concepto de Competencia Profesional que emergió en los años ochenta como elemento del debate en los países industrializados, sustentado en la necesidad de mejorar la relación del sistema educativo con el productivo, en orden a impulsar una adecuada formación

de la mano de obra.

Su desarrollo como punto de encuentro entre formación y empleo ha tenido lugar, progresivamente, durante la primera mitad de los noventa a partir de las distintas experiencias internacionales que desde este enfoque se fueron materializando.

- La acreditación de carreras con la intervención de los colegios profesionales y agencias de evaluación nacional y privadas que se han ido impulsando en los diversos países. En Argentina, en particular por medio de la CONEAU se han iniciado procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras que han tenido un fuerte impacto en las modificaciones de las prácticas internas y en los criterios de formación. Este impacto ha sido diferencial según el campo profesional.
- La necesidad de fijar un currículum flexible que acompañe el criterio de transnacionalización de la educación. Este criterio se complementa con la fijación de competencias por rama profesional. En este sentido los avances han progresado más en la comunidad europea que en América, si bien existen programas en ejecución como el Tuning tendientes a fijar estándares de comparación internacionales, aún no se han producido acuerdos que impacten en las reformas educativas de cada país.
- La reasignación de funciones que en muchos campos significó el cambio en las prioridades de trabajo mediante la fijación de salarios basados en productividad. Esto produjo un fuerte impulso en la investigación y en la competencia de fondos concursables. Este requerimiento de “performatividad” investigadora (según Becher y Trowler 2001), ha cambiado la naturaleza del trabajo académico y cambiado las identidades académicas (Henkel, 2000) y el rol de éstos en la mejora de la productividad del sistema universitario y de su subsistema científico y tecnológico

### **1. Estructura de regulación oficial de la carrera en Argentina: Proceso de Acreditación**

La Secretaría de Políticas Universitarias se crea 1993 y en 1994 el Ministerio de Cultura y Educación creó la Comisión de Acreditación de Postgrados (CAP). Este organismo realizó durante 1995 una convocatoria a la acreditación voluntaria de maestrías y doctorados académicos. Posteriormente, estas funciones son transferidas a la CONEAU (desde su creación por la Ley de Educación Superior de 1995 y puesta en funcionamiento desde 1996), dando por terminadas las funciones de la CAP.

En 1993 el Ministerio de Cultura y Educación Argentino firmó 16 convenios con universidades nacionales, dos con asociaciones de facultades y uno con una universidad privada que buscaban planear e implementar procesos de evaluación institucional. Estos acuerdos buscaban el asesoramiento para la realización de autoevaluaciones, (procedimiento que realizan las propias instituciones) y la asistencia para constituir y coordinar comités de evaluación externa. Como resultado de esto, en 1995 se completaron las evaluaciones de tres universidades nacionales: la Universidad Nacional del Sur, la Universidad de la Patagonia Austral y la Universidad Nacional de Cuyo, tomando la CONEAU bajo su responsabilidad, la continuación de las evaluaciones externas de los convenios restantes.

Finalmente, la Ley de Educación Superior N° 24.521 en su artículo 43°, estableció la obligatoriedad de acreditar periódicamente aquellas carreras de grado, cuyo desempeño profesional estuviera regulado por el Estado y que pudieran comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes.

### **1.1 Caracterización de la acreditación de programas académicos**

Como ya se ha expresado, una de las funciones de la CONEAU es la acreditación periódica de carreras de grado cuyos títulos corresponden a profesiones reguladas por el Estado.

Para ello, el Ministerio de Educación determina, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de títulos cuyo ejercicio profesional pudiera poner en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes (artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521).

Los siguientes títulos fueron incluidos en la primera nómina de profesiones reguladas por el Estado:

- Ingeniero Aeronáutico
- Ingeniero en Alimentos
- Ingeniero Ambiental
- Ingeniero Civil
- Ingeniero Electricista
- Ingeniero Electromecánico
- Ingeniero Electrónico
- Ingeniero en Materiales

Ingeniero Mecánico  
Ingeniero en Minas  
Ingeniero Nuclear  
Ingeniero en Petróleo  
Ingeniero Químico

El 24 de octubre de 2002, por Resolución N°1054, el Ministro de Educación agregó a las trece carreras mencionadas dos más:

Ingeniero Agrimensor  
Ingeniero Industrial

Así mismo, la acreditación de carreras de grado por parte de la CONEAU requiere de la aprobación previa de estándares de acreditación por parte del Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades.

El proceso de acreditación de carreras de grado se inició formalmente en agosto de 1999 cuando se incluyó el título de médico entre las profesiones de interés público, y fueron aprobados sus correspondientes estándares. Para esto la CONEAU realizó la primera convocatoria de carácter voluntario (1999 -2000), y programó la segunda de carácter obligatorio que se realizó entre el 2000 - 2001.

## 1.2 Definición

La **acreditación** es un proceso por el cual una carrera satisface un conjunto de normas y estándares **mínimos** de calidad establecidos por el Ministerio de Educación de la Nación a través de Resoluciones tales como la 1232/2001 o la 1054/02 en las que se enuncia: "Si se cumple satisfactoriamente con las normas y los estándares, se asegura un proceso de enseñanza - aprendizaje eficiente. Y si se somete un grupo de alumnos a un proceso de enseñanza aprendizaje que es eficiente, se obtienen profesionales que cumplen con las condiciones exigibles por el Estado".

La Ley N° 24521 establece las siguientes condiciones generales mediante las cuales se llevan a cabo los procesos de acreditación:

Se acreditan los títulos de carreras cuyo ejercicio pueda comprometer el interés público.

Los planes de estudio deben respetar tanto la carga horaria mínima como los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades.

Los estándares mediante los cuales se desarrollan los procesos de acreditación son fijados por el Ministerio de Educación en acuerdo con el

## Consejo de Universidades.

Los objetivos de la acreditación de programas académicos son:

Otorgar a la sociedad garantías de calidad respecto a las carreras de interés público.

Proporcionar a las carreras una oportunidad y un instrumento técnico para el mejoramiento de la calidad.

Informar a la sociedad sobre estos procesos, ya que los resultados obtenidos de los mismos tienen implicancias públicas.

### 1.2.1 Procedimiento y metodología

La CONEAU, ha establecido mediante la Ordenanza N° 005/99 los procedimientos y pautas para la acreditación de las carreras de grado.

En el articulado se expresa que el proceso consta de las siguientes etapas:

**Autoevaluación.** Se realizará en un período de cuatro meses a través de pautas establecidas en la documentación técnica de la CONEAU.

**Actuación de los Comités de Pares** (análisis de autoevaluación, visitas y elaboración de dictámenes).

Proceso de toma de decisiones de parte de la CONEAU.

La autoevaluación se realiza durante un período de hasta cuatro meses de acuerdo con las dimensiones de cada unidad académica. El producto de esta etapa es un informe de autoevaluación que incluye tanto información sistematizada y comparable, como un análisis pormenorizado de las condiciones en que se desarrollan las carreras y sus resultados. Finalmente, incluyen, si fuere necesario, la formulación de planes de mejoramiento que permitan alcanzar a futuro el cumplimiento de los requisitos de calidad previstos por los estándares.

La actuación del comité de pares comprende el análisis del informe de autoevaluación y otras informaciones pertinentes (relevamiento técnico de laboratorios, centros de documentación, resultados del ACCEDE, etc.), la visita a la sede de la carrera y la elaboración de un dictamen. Dicho dictamen contiene un juicio evaluativo seguido por recomendaciones.

Las carreras serán acreditadas de acuerdo con los estándares definidos por el ME, en consulta con el CU. La resolución considerará las siguientes alternativas:

Acreditación por un período de 6 años

Acreditación por un período de 3 años

No acreditación

Los comités de pares recomendarán la acreditación por el período que corresponda o la no acreditación.

Para cada una de las etapas de este proceso, la CONEAU proporciona instrumentos que guían su desarrollo.

La Guía de Autoevaluación ha sido diseñada con el objeto de organizar y coordinar el trabajo de la autoevaluación en las unidades académicas.

La Guía de Pares, está pensada como una secuencia lógica que permite analizar las condiciones en las que se encuentra la carrera, relacionar sus características entre sí y con las prácticas que ha desarrollado la comunidad académica desde la perspectiva de la formación de grado. Está compuesta por secciones que contienen núcleos de análisis que han sido diseñados para verificar el cumplimiento de los estándares.

## **1.2.2 Estándares de acreditación de CONEAU para las INGENIERIAS**

### **1.2.2.1. Entidades reguladoras nacionales e internacionales**

#### ***CONFEDI***

El Consejo Federal de Decanos de Facultades de Ingeniería (CONFEDI) de la República Argentina, nace en marzo de 1988 a partir de la inquietud de un grupo de Decanos de conformar un ámbito en el cual se debatan y propicien, a partir de experiencias propias, soluciones a las problemáticas universitarias planteadas en las Unidades Académicas de Ingeniería. Durante más de quince años de existencia la actividad se desarrolló con una alta participación de todas las unidades académicas involucradas. Se organizan dos Reuniones Plenarias al año en donde se delimitan los temas prioritarios del sector, tanto en lo referido a los planes de estudio, duración, investigación, como a los temas que surjan vinculados al trabajo de los egresados. En virtud de la importancia prioritaria determinada por el Ministerio Nacional al campo de las ingenierías, los miembros del **CONFEDI** acordaron auspiciar y participar en el Congreso Mundial INGENIERÍA 2010 - ARGENTINA: Tecnología, Innovación y Producción para el Desarrollo Sostenible, a realizarse en Buenos Aires en el último trimestre de 2010, organizado por la **UADI (Unión Argentina de Asociaciones de Ingenieros)** y el **CAI (Centro Argentino de Ingenieros)**

#### ***Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería ASIBEI***

Esta asociación se crea en Madrid, el 7 de noviembre de 1997, en la sede del

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), durante el I Encuentro Iberoamericano de Directivos en las Enseñanzas de Ingeniería; quienes acuerdan constituir la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de Ingeniería.

Entre los criterios que deben adoptarse para los acuerdos básicos en el diseño de los programas y en elementos comunes que faciliten la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores figuran los siguientes acuerdos identificados:

- Políticas de ingreso de nuevos estudiantes. El nivel mínimo de conocimientos básicos de los estudiantes al ingresar a los programas de ingeniería debe ser comprobado a través de pruebas diseñadas y aplicadas de acuerdo con el respectivo contexto educativo nacional, pero adecuadas para determinar niveles mínimos adoptados para la región.
- Relaciones con los niveles precedentes del sistema educativo. Se determina como necesario que los gobiernos dirijan esfuerzos y recursos al aseguramiento de la calidad en los niveles básicos y medios, como parte de las estrategias de articulación con la educación superior para establecer un sistema de evaluación que facilite la homologación de resultados en el ámbito iberoamericano.
- Construcción de indicadores: Se considera importante definir y construir indicadores comunes para la medición de aspectos relacionados con variables como eficiencia terminal, ingreso, egreso, retención, actualización de contenidos, entre otros aspectos asociados al diseño y evaluación curriculares.
- Utilización de créditos académicos: El uso de créditos académicos en el diseño de los planes de estudio, la revisión y actualización permanentes de contenidos y estrategias de aprendizaje en los programas de ingeniería ofrecidos en la región, son prácticas deseables.
- Duración nominal de los programas de ingeniería: En la valoración y análisis de los tiempos de formación deben considerarse las particularidades y conveniencias de cada país, sin que la presión de las tendencias económicas y los requerimientos coyunturales del mercado resulten determinantes en la definición de la duración y caracterización de los programas.
- Alternativas de formación: Se aconseja alentar el uso de modalidades que faciliten el acceso de los jóvenes a programas de calidad empleando opciones de formación a distancia y educación virtual, siempre y cuando satisfagan los requisitos de calidad y pertinencia adoptados para el efecto en la región.
- Ciclos de formación: Se recomienda, en virtud del compromiso con el aprendizaje permanente, a definir nuevas fronteras y metas para los distintos ciclos de formación y aceptar que el papel complementario de la empresa en la formación de



los ingenieros exige la identificación de nuevas condiciones, estrategias y mecanismos de relación entre los programas curriculares y el sector externo.

- Evaluación y acreditación: Se considera fundamental reconocer y apoyar el trabajo que vienen desarrollando los organismos acreditadores de los países iberoamericanos. En este sentido se considera deseable que ASIBEI participe de manera decidida en la definición de criterios, estrategias, mecanismos e instrumentos de aseguramiento de la calidad de la educación en ingeniería en la región.
- Mejoramiento permanente: Las instituciones y los programas de formación de ingenieros en Iberoamérica deben comprometerse con prácticas que aseguren un lugar, dentro de la cultura institucional, a las prácticas de autoevaluación y mejoramiento permanente, independientemente del uso que los resultados de esas prácticas tengan dentro de los procesos de certificación y acreditación.
- Formación de profesores e intercambio de experiencias pedagógicas: La exigencia de profesores con mayor bagaje cultural para la educación superior es urgente, dada la gran complejidad de las expectativas sociales y la rapidez con la que se producen nuevos conocimientos. Si en otras épocas la divulgación de la información era más difícil y se realizaba lentamente, una de las características definitorias de nuestro tiempo es la enorme cantidad de información que se genera y las presiones e intereses para acelerar su difusión y comercialización.

Además de estas Asociaciones, el campo de la Ingeniería ha definido a través de la National Academy of Engineering. (2005), las Proyecciones para el 2020 en la enseñanza de la ingeniería, en donde se delinearán aspectos que debería incorporar la educación del ingeniero del 2020, adaptando su formación a las tendencias de la ingeniería para el nuevo siglo. (Título original en inglés: *Educating the engineer of 2020. Adapting engineering education to the new century*)

### **1.2.2.2 El proceso para programas de ingeniería**

La comunidad académica de ingeniería y la comunidad universitaria participaron activamente desde 1998 en el proceso de elaboración de las pautas y parámetros para la acreditación de las carreras de ingeniería de la República Argentina. Entre estos organismos estuvieron involucrados: el CONFEDI, el CIN, la CONEAU y el CU.

En 1998, el CONFEDI junto con la CONEAU, organizó un taller sobre acreditación de carreras de grado en el área de ingeniería, iniciándose así el proceso

para acordar los estándares para estos programas académicos. Posteriormente, durante 1999 y 2000, este tema formó parte de la agenda de las reuniones periódicas y se estableció un mecanismo de comunicación con las Facultades de Ingeniería del país, el cual buscaba difundir y acordar los documentos que se generarían.

El proceso concluyó con la elaboración del documento: "Manual para la acreditación de las carreras de ingeniería en la República Argentina (Documento CONFEDI año 2000)". En este documento, conocido como Libro Verde, se propusieron diez dimensiones de análisis o estándares. Sobre estos se formulan un conjunto de indicadores como requisitos obligatorios y complementarios.

En marzo de 2001, la CONEAU, presentó ante el Consejo de Universidades el documento: "Aportes para la reformulación de la propuesta CONFEDI radicada en el Consejo de Universidades atendiendo a los requisitos previstos en los artículos 42 y 43 de la Ley 24521".

Este documento se presentó como un aporte técnico en función de la experiencia realizada por el organismo. Planteaba una reformulación del material del CONFEDI para facilitar la reflexión del mismo. Esta reformulación fue realizada tomando en cuenta el antecedente de los estándares aprobados para las carreras de medicina, el análisis de la experiencia internacional y algunas observaciones puntuales que surgieron de los grupos de trabajo convocados.

En abril de 2001 el Secretario de Educación Superior invitó al CONFEDI y a la CONEAU a conformar una comisión que, basado en los trabajos previos del CONFEDI y de la CONEAU, elaborara un documento dirigido al Consejo de Universidades. Producto de esa reunión se elaboró el documento: "*Informe final de reformulación de la propuesta CONFEDI para acreditación de carreras de grado de ingeniería*", el que se presentó al Consejo de Universidades en octubre del mismo año.

La Comisión de Asuntos Académicos de este Cuerpo (en las sesiones del 2000/2001) analizó las distintas propuestas y realizó consultas a consejos profesionales y expertos en el tema. Luego de un profundo debate, tomando como base el documento presentado por CONFEDI / CONEAU, en forma conjunta, el 10 de octubre aprobó un despacho el cual fue tratado en el plenario del Consejo de Universidades el 14 de noviembre de 2001.

En esa fecha, el Acuerdo Plenario N° 13 estableció una primera nómina de títulos incluidos en el Art.43 de la Ley N° 24521; los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios para fijar la intensidad de la formación práctica, la nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido dichos títulos y los estándares de acreditación para las carreras de Ingeniería.

El Ministerio de Educación, en concordancia con el *Acuerdo N° 13 del Consejo*

de Universidades, el 20 de diciembre de 2001 aprobó por Resolución N° 1232 las pautas para iniciar el proceso de evaluación y acreditación de las carreras de Ingeniería declaradas de interés público en la República Argentina.

A partir de ese momento, se lanzó una convocatoria voluntaria en tres etapas para la acreditación de carreras de Ingeniería cuyos títulos se asimilan a los mencionados en el listado de carreras de interés público.

En resumen, este proceso significó una progresiva y continua serie de reuniones de integración y consenso en torno a los requerimientos de la evaluación, sus criterios, estándares y procedimientos. A saber:

En el año 2000 se realiza un Acuerdo Plenario del CIN (Acuerdo Plenario 382/00) en donde en acuerdo con el artículo 42,43, y 44 de la Ley de Educación Superior N° 24521 determina las condiciones del proceso de acreditación de las ingenierías. Allí se expresa que “Los procesos de acreditación son una traducción lo más fiel posible de los aspectos subjetivos, de reflexión y de interpretación del quehacer académico de una carrera, en la emisión de juicios de valor en una línea definida, con el objeto de emitir un dictamen de acreditación fundamentado en bases comunes y lo más homogéneas posibles, para cualquier carrera que sea sometida a proceso. La acreditación de una carrera específica se define como el reconocimiento a la satisfacción de un conjunto de normas y estándares mínimos de buena calidad previamente establecidos, de tal manera que ello permita un proceso eficiente de enseñanza y aprendizaje y la formación de profesionales de calidad-.” Constituye así la acreditación la garantía pública de que hay una calidad en el quehacer académico igual o superior al límite establecido”.

En ese plenario del CIN se analizó la propuesta presentada con el CONFEDI que se había elaborado tomando como base las siguientes fuentes:

ABET “Criteria for Accrediting Programs in Engineering Technology, For Programs Evaluated During the 1999-2000. Accreditation Cycle- Baltimore MD USA, Noviembre 1998. CACEI Manual de Acreditación del CACEI, México, Noviembre 1998. CONAEVA Comité de Ingeniería y Tecnología “Marco de referencia APRA el evaluador (CIT DOCUM19-061094), México, Octubre 1994. CONEAU Taller sobre la acreditación de carreras de grado en el área de las ingenierías, 19-30 Junio 1998. CONEAU Procedimientos y pautas para la acreditación de las carreras de grado en Medicina- Etapa de Autoevaluación,. Buenos Aires, Enero 2000. CONEAU Procedimientos y pautas para la acreditación de las carreras de grado. Ord 005/99, Buenos Aires, Diciembre 2000. CONFEDI Unificación Curricular en la enseñanza de las Ingenierías en la República Argentina Proyecto ICI- CONFEDI, Buenos Aires, 1996. CONFEDI Acreditación de Programas de grado en Ingeniería, Documento

emitido en el XXIII Reunión Plenaria del CONFEDI Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Mayo 1998. MERCOSUR Comisión Consultiva de expertos de la carrera de Ingeniería Acta 1/99, Buenos Aires, Septiembre 1999. MERCOSUR Comisión Consultiva de expertos de la carrera de Ingeniería Acta 2/99, Montevideo, Noviembre 1999. Ministerio de C y E: Comisión SPU Res 28 Estándares para la acreditación de carreras de Ingeniería, Buenos Aires, Noviembre 1998. Ministerio de C y E: Res 535/99 Contenidos Básicos Curriculares y Criterios sobre la Formación Práctica para las Carreras de Medicina”, Buenos Aires, Agosto 1999. Secretaría de Educación Superior: Principios básicos que orientan la política de Educación Superior. ([http : // www.mcy.gov.ar/secretaria/spu/pes.html](http://www.mcy.gov.ar/secretaria/spu/pes.html))

WFEO Committee on Education and Training Accreditation of Engineering Studies IDEAS N°2, Diciembre 1994.

### **1.2.3 Etapas del proceso de acreditación**

Según lo establece la CONEAU, y se establece en el Manual para la Acreditación de Ingenierías, las etapas en la acreditación de las carreras de Ingeniería son:

#### **1. Preparación**

Creación de condiciones

#### **2. Presentación**

Voluntaria

Obligatoria

#### **3. Autoevaluación**

Unidad de análisis: carrera

Duración: 4 meses

Desarrollo: según Guía establecida por la CONEAU

#### **4. Evaluación externa**

Actuación Comité de Pares

- Análisis de documentos
- Visita a la sede
- Elaboración de dictamen: recomendará la acreditación por el período que corresponda

## 5. Toma de decisiones. CONEAU

- Período para presentar observaciones al dictamen de los pares, por parte de las carreras.
- Dictado de Resolución
- Publicación

La resolución final revisada por la CONEAU produce tres resoluciones posibles:

La acreditación por 6 años, para las carreras que cumplan con el perfil de acreditación previsto por los estándares y demás condiciones fijadas en las respectivas Resoluciones Ministeriales.

La acreditación por 3 años, en los casos en que, a pesar de no haber logrado alcanzar el perfil previsto, existieran elementos suficientes para considerar que la unidad académica puede desarrollar estrategias de mejoramiento para alcanzar el perfil.

No acreditación. En este caso la CONEAU puede recomendar la suspensión de la inscripción de nuevos alumnos hasta subsanar las deficiencias detectadas.

## Estándares de Calidad

A partir de la propuesta hecha por el CONFENDI se establecieron 51 estándares a evaluar, agrupados en las siguientes cinco dimensiones:

- Contexto institucional (10 estándares)
- Plan de estudios y formación (16 estándares)
- Cuerpo académico (8 estándares)
- Alumnos y graduados (6 estándares)
- Infraestructura y equipamiento (11 estándares)

## Criterios

Es la norma para juzgar, estimar o conocer que se aplica a cada uno de los parámetros y estándares dentro de la respectiva categoría de análisis. Para la acreditación son entre otros:

**Suficiente:** Bastante para lo que se necesita. Apto o idóneo. Es un juicio que se emite en relación con la amplitud o grado de cobertura mínimo para garantizar buena calidad.

**Eficaz:** Se refiere a la descripción o forma de enunciar adecuadamente los requisitos

que se deben cumplir.

**Eficiente:** Comprueba que las normas establecidas, los procesos que se llevan a cabo y las metas alcanzadas son los idóneos, han cumplido con los objetivos planteados y han logrado mejores resultados.

## **2. Situación de las ingenierías en UNSL desde 1973 al 2008**

### **2. 1.- Primera etapa: institucionalización de los estudios de Ingeniería en la UNSL**

La Universidad Nacional de San Luis fue creada en 1973, sobre la base de las dos facultades de la Universidad Nacional de Cuyo que funcionaban en la ciudad de San Luis. La Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales (FICES) de la sede Villa Mercedes, comienza a funcionar en 1974 en el edificio del actual Decanato que era un viejo hospital. Aunque desde su creación la oferta académica de la Unidad Académica estuvo centrada en las ingenierías (Ingeniería Agronómica, Ingeniería Química Industrial, Ingeniería Electromecánica), la misma estuvo también originalmente constituida por carreras del área de administración y trabajo social.

Posteriormente en pleno auge de la radicación industrial que se dio en San Luis se creó en 1989 la carrera Ingeniería Electricista Electrónica sobre la base de tres años comunes con Ingeniería Electromecánica y la creación de cargos específicos para conformar el área de Electrónica.

En 1994 se inauguró lo que actualmente se conoce como Campus Universitario.

Entre 1997 y 1998 se llevó adelante un proceso de cambio de los tres planes de estudio sobre la base del proceso de unificación curricular llevado adelante por CONFEDI. Esto permitió unificar materias básicas y complementarias y parte de las tecnologías básicas y profesionales específicas.

Sobre la base de esta unificación y del cambio de plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Administración se creó en 1999 la carrera de Ingeniería Industrial, al contar con más del 90% de los recursos necesarios para el dictado de la misma. Además de esto, y atento al Parque Industrial existente en la región, especialmente en la ciudad de Villa Mercedes, esta carrera era solicitada desde hacía un tiempo, especialmente por la Cámara de la Industria de la Ciudad de Villa Mercedes y Región. Los contenidos curriculares establecidos fueron los establecidos por CONFEDI en el marco del proceso de Unificación Curricular.

La carrera de Ingeniería en Alimentos se creó en el año 2001 en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económicas y Sociales (FICES) de la sede Villa Mercedes y en

la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQByF) de la sede de San Luis, Capital, separadas por unos 80 km. En la Comisión de la Carrera de Ingeniería en Alimentos (Ordenanza 24/01-CS) están representadas las dos facultades y en ella se elaboran y articulan en forma conjunta los aspectos referidos al Plan de Estudios. También en el 2001 y sobre la base de proyectos institucionales de la UNSL, en función de las necesidades de la provincia y la región y sobre la base de las potencialidades existentes en los centros universitarios de San Luis y Villa Mercedes, se creó la carrera de Ingeniería Electrónica, la cual se dicta en conjunto con las Facultades de Química, Bioquímica y Farmacia y Ciencias Físicas Matemáticas y Naturales.

Entre 1995 y 2001 se observó un crecimiento sostenido de la matrícula, excepto en los años 1997 y 1998, verificándose un incremento de 4,26 veces. La oferta de carreras resulta en su mayoría totalmente acertada, ya que el 70% de la actividad industrial de la Provincia de San Luis se realiza en torno a la ciudad de Villa Mercedes, absorbiendo la casi totalidad de los graduados de la Unidad Académica. Todas las carreras tienen un comportamiento ascendente en el número de alumnos con excepción de una tendencia a la baja en Ingeniería Electromecánica. En Ingeniería en Alimentos el número de alumnos es reducido debido a su reciente creación. De acuerdo a la estructura de la UNSL que se divide en Facultades y éstas en Departamentos que a su vez se dividen en áreas de integración curricular, cuya finalidad es brindar servicios académicos a las carreras, la carrera recibe a la vez los servicios de los Departamentos de Ciencias Básicas y de Ingeniería. Existe una Comisión de Carrera que ejerce un control de gestión sobre los servicios mencionados.

El dictado de las Ciencias Básicas y Complementarias fue unificado para las carreras de Ingeniería de la Unidad a partir de 1998 - 1999 y de acuerdo a la propuesta del CONFEDI.

En la carrera de Ingeniería Electrónica y en el área de Electricidad también se han unificado asignaturas básicas y complementarias y parte de las tecnologías básicas. Ello tiene por objeto la optimización del uso de recursos.

En lo que se refiere al impacto en la sociedad, las carreras de mayor demanda han sido las ingenierías: Electromecánica, Química y Electricista Electrónica.

Pero a su vez, esta demanda generó la incorporación al sector productivo de estudiantes. Los perfiles profesionales buscados son los definidos por la unificación curricular de CONFEDI y las incumbencias profesionales fijadas por el Ministerio de Educación, ratificadas en su mayoría en la resolución 1232/01 y 1054/02.

El 17 de marzo de 2005 se reunieron en la FICES rectores, decanos y otros

representantes de universidades del CPRES-COES (Córdoba, Mendoza, San Juan, La Rioja y San Luis) donde se dictan carreras de Ingeniería con el fin de participar de la presentación del programa de la SPU. PLURIANUAL 2005-2007. Este programa tiene la misión de ayudar con financiamiento tendiente a garantizar el Plan de Mejoramiento que CONEAU ha recomendado en el proceso de acreditación de las carreras, a efectos de poder cumplir con las acciones aconsejadas. PROYECTO DE MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE LA INGENIERÍA (PROMEI)

## **2.2 UNSL. Carreras de Ingeniería acreditadas y en proceso, llevado a cabo en septiembre de 2008**

Ingeniería Agronómica – ACREDITADA POR CONEAU

Ingeniería Electromecánica [Plan 07/03] – ACREDITADA POR CONEAU.

RESOLUCIÓN N°: 089/08: mediante esta Resolución la CONEAU extiende por un período de tres años la acreditación de la carrera de Ingeniería Electromecánica de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales de la Universidad Nacional de San Luis.

Ingeniería Química [Plan 002/03] - ACREDITADA POR CONEAU.

RESOLUCION N°: 230/04 La CONEAU no hace lugar al recurso de reconsideración presentado por la Universidad Nacional de San Luis con respecto a la Resolución CONEAU N° 442/03 referida a la acreditación por tres años con compromisos de mejoramiento de la Carrera de Ingeniería Química de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económicas y Sociales. Considerando: Que las razones para reducir el plazo de acreditación de seis años a tres años, con compromisos de mejoramiento, surgen de la evaluación realizada por la CONEAU a partir de los considerandos del dictamen de los pares y están orientadas a que la institución logre mejorar la eficiencia de la estructura de gobierno de la Unidad Académica, como así también, a que logre agilizar los órganos de relación entre la Unidad Académica y la Universidad para facilitar la superación de las deficiencias de modo cooperativo entre carreras afines o iguales dependientes de distintas unidades académicas. Al respecto, la institución no presenta en el recurso de reconsideración propuesta alguna.

Que otra de las razones de la reducción del plazo de acreditación apuntan a que la institución logre mejorar la relación docente / alumno en las asignaturas de ciencias básicas y asegure la formación experimental adecuada y suficiente, tanto en el área de física como de química, dotando los laboratorios del equipamiento y personal técnico necesarios en función de la cantidad de alumnos. Además, se sugiere



a la institución optimizar el aprovechamiento de la planta docente de la unidad académica y con relación a otras unidades académicas de la Universidad, logrando un balance correcto de cargos, especialidades y edades que complemente las actividades de enseñanza con investigación, vinculación y extensión. Procurando que la institución pueda lograr que el sistema de evaluación periódica de docentes cumpla los fines para los que fue creado. Al respecto, la institución no presenta en el recurso de reconsideración propuesta alguna.

En otro sentido, la resolución considera necesario incrementar la participación del rubro edilicio en el presupuesto de inversión de la Unidad Académica, asignándolo al reacondicionamiento y/o construcción de laboratorios para materias de ciencias básicas, elementos de seguridad e instalación de sistemas de refrigeración y calefacción en el edificio ubicado en la Avenida 25 de Mayo. Al respecto, la institución no presenta en el recurso de reconsideración propuesta alguna.

Además, sugiere crear un sistema de seguimiento de los alumnos, disponiendo de índices de deserción, cronicidad y desgranamiento. En especial, orientar los estudios al análisis de la tendencia descendente de la carrera de Ingeniería Química a partir de la implementación de la Ingeniería de Alimentos. Al respecto, la institución no presenta en el recurso de reconsideración propuesta alguna.

En lo referido a I+D, considera que la institución debe intensificar la política de investigación explicitada definiendo una distribución de proyectos que guarde un adecuado equilibrio entre disciplinas y asegure un financiamiento continuo de estas actividades para el logro de un desarrollo sustentable y armónico, propiciando el progreso en las calificaciones como investigadores de los docentes, para contar con más investigadores en categorías I, II y III del Programa de Incentivos u otros. Procurar el apoyo a los investigadores de categorías III y IV para su recategorización como II y III respectivamente e incorporar nuevos integrantes y asesores externos con categorías más elevadas. Al respecto, la institución no presenta en el recurso de reconsideración propuesta alguna.

En cuanto a la calidad académica de la carrera, fundamentalmente, se observan serias deficiencias en infraestructura edilicia y los laboratorios no cuentan con condiciones de seguridad apropiadas. La infraestructura para las prácticas experimentales presenta algunas deficiencias. Las instalaciones de los laboratorios de Química son muy antiguas, los espacios reducidos y se notan insuficiencias en el equipamiento disponible y en los insumos básicos para la realización de las actividades. Los laboratorios para Química, que se comparten con Alimentos operan con deficiencias edilicias y con normas de seguridad que deben mejorar. A pesar de que se garantiza el dictado de las actividades curriculares, los laboratorios existentes

para las materias básicas deben mejorar. La adecuación a las normas de seguridad vigentes y el mantenimiento de las instalaciones constituyen un objetivo permanente aunque de complicado alcance según las observaciones del Comité de Pares. Los equipamientos de seguridad no son suficientes y en algunos sectores están ausentes, se detecta falta o insuficiencia de elementos de seguridad (matafuegos), por ejemplo en biblioteca. Por otra parte, no están previstas actividades sobre normas de seguridad con docentes y alumnos.

La institución tiene previsto diversas acciones para superar estas deficiencias, tales como la finalización de la construcción y total habilitación del Campus Universitario donde se trasladarían las áreas de Química, Procesos Físicos y Procesos Químicos, y la puesta en funcionamiento de la planta piloto; todas acciones que ya se han considerado adecuadas.

Al respecto, en el recurso de reconsideración existe un reconocimiento explícito de las deficiencias que presenta el edificio y se destaca el esfuerzo de los docentes para cumplir sus roles y posibilitar el acceso de los alumnos al cumplimiento de los requisitos de formación práctica.

Por otra parte, en la Resolución CONEAU N° 442/03 se realizan nuevas recomendaciones tendientes a profundizar las actividades de investigación científica y tecnológica; realizar un profundo análisis del plan de estudios a fin de disminuir en forma efectiva la duración real de la carrera, atendiendo especialmente a pautar la duración del trabajo final; mantener la carga horaria semanal en 25 horas y brindar a los alumnos la posibilidad de realizar tareas extracurriculares; implementar estrategias pedagógicas específicas para los dos primeros años de la formación, atendiendo a establecer una adecuada relación docente/alumno, al asesoramiento de los estudiantes respecto de las cuestiones relativas a sus obligaciones, opciones y a los tiempos en que deben realizarse; y establecer una evaluación continua.

A este respecto, en el recurso de reconsideración la institución sólo destaca la Ordenanza C.D. N° 022/00 que establece que el cronograma de realización del Trabajo Práctico Final no debe ser superior a un año calendario, y el Informe Final del Proyecto ICI-CONFEDI sobre "Unificación curricular en la enseñanza de las Ingenierías en la República Argentina" que establece la carga horaria mínima total del plan de estudios en 3750 horas, desarrollada en cinco años, tal como está incluido en la Resolución ME N° 1232/ 01.

En síntesis, se considera que el cumplimiento de todas las acciones presentadas en el Informe de Autoevaluación, en la respuesta a la vista y en el recurso de reconsideración, incluidas las recomendaciones establecidas en la Resolución ME N° 442/01, permitirán que a futuro la carrera se enmarque en las características

previstas por la resolución ministerial N° 1232/01.

RESOLUCION N°: 230/04 ASUNTO: No hacer lugar al recurso de reconsideración presentado por la Universidad Nacional de San Luis con respecto a la Resolución CONEAU N° 442/03 referida a la acreditación por tres años con compromisos de mejoramiento de la Carrera de Ingeniería Química de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económicas y Sociales.

Ingeniería Industrial [Plan 04/04] - ACREDITADA POR CONEAU

Ingeniería en Alimentos [Plan 24/01] - En período de acreditación

RESOLUCION N°: 527/03:. Acreditar la carrera de Ingeniería en Alimentos de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis por un período de tres años con compromisos de mejoramiento.

Ingeniería Electrónica [Plan 07/02] - En período de acreditación.

Ingeniería Electrónica [Plan 17/07] - En período de acreditación.

La Comisión. Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) acreditó las carreras Ingeniería Electrónica con Orientación en Sistemas Digitales e Ingeniería en Minas, de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales de la UNSL.

En el año 2008: A través de la Resolución CONEAU 661/08 se acreditó la Ingeniería Electrónica con Orientación en Sistemas Digitales, por un período de seis años (el máximo posible), y por Resolución CONEAU 567/08, se acreditó la Ingeniería en Minas, por un período de tres años.

### **3. Proceso de transnacionalización de la formación del ingeniero**

En el libro **“Cultura, profesión y acreditación del ingeniero latinoamericano”** (ASIBEI, 2003, Colombia) se describe como la educación transnacional adquiere poco a poco relevancia en el planteo de la internacionalización de los sistemas universitarios. En este sentido el GATE (Global Alliance for Transnacional Education) – una agencia que acredita la educación superior- define en un documento publicado en 1998 por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina que: la educación transnacional es “cualquier actividad de enseñanza o aprendizaje en el cual los estudiantes están en un país diferente (país huésped) del cual pertenece la institución proveedora (país proveedor). Esta situación requiere que las fronteras nacionales sean cruzadas por información educativa y por los profesores y/o materiales educativos”. En este sentido el GATE propone seis formas diferentes de

llevar a cabo la educación transnacional: 1. Educación a distancia; 2. Educación a distancia, apoyada localmente, 3. Programas gemelos, 4. Programas articulados, 5. Sedes locales de instituciones extranjeras, 6. Acuerdos de franquicias.

Acompañando este criterio, los EEUU han propuesto desde el 2005 el ALCA (Asociación de Libre Comercio de las Américas) con fines de globalizar mercados y propender a instalar un intercambio en el cual los títulos tengan regulaciones transnacionales; de igual forma la Unión Europea a través del documento de 1999 llamado la Declaración de Bolonia, basado a su vez en la Declaración de La Sorbona de 1998 y complementados por el Comunicado de Praga del 2001 definen un plan estratégico de transnacionalización del sistema de educación superior europeo que deberá estar unificado en el 2010. Entre los objetivos es generar titulaciones que sean comparables y que garanticen la competitividad laboral y profesional. Para ello procuran establecer dos niveles de títulos (grado y postgrado), un sistema de créditos, un detalle de competencias basados en estándares comunes que posibiliten la movilidad y la calidad mediante programas integrados de estudio y títulos.

En este libro se fijan pautas que delimitan las características que debiera tener el ingeniero latinoamericano con el fin de garantizar su competitividad en el mercado formador.

La determinación de los rasgos esenciales del ingeniero con impronta iberoamericana es fundamental para:

- La creación de un *espacio común iberoamericano de enseñanza de ingeniería* que facilite la adopción de acuerdos sobre el diseño de currículos de ingeniería sustancialmente equivalentes, sensibles a las diferencias y características propias de cada uno de los países, pero concebidos como mecanismos para el reconocimiento y equivalencia de las titulaciones.
- Establecer acuerdos que favorezcan la movilidad académica, la búsqueda de líneas de integración para abordar la problemática compartida de la realidad iberoamericana, la identificación y eventual adopción de estructuras curriculares con elementos troncales comunes que faciliten evaluaciones comparables entre los diferentes países.

En un documento preparado para ASIBEI por el profesor Marcelo Antonio Sobrevila,(2003).” Cultura, profesión y acreditación del ingeniero iberoamericano”, Publicación de ASIBEI, Bogotá, se propone como tesis de partida una definición de ingeniero iberoamericano que, para los propósitos de este documento, puede ser asimilada en la generalidad de sus términos, acaso con un mayor énfasis en el compromiso con la región.

### **3.1 Regulación de la Ingeniería en la Comunidad Europea**

Las competencias para el ejercicio de la profesión en el campo de la Ingeniería Industrial a nivel europeo están sujetas a las medidas derivadas de la directiva europea 89/84/CEE sobre reconocimiento de títulos y calificaciones profesionales correspondientes a títulos con más de tres años de educación post-secundaria.

Esta directiva y la directiva 92/51/CEE (relativa a títulos con menos de tres años de educación post-secundaria) establecen la distinción entre profesiones reguladas y profesiones no reguladas. El caso de la Ingeniería Industrial, y en concreto el ejercicio libre de la profesión, en general entra dentro de lo contemplado como profesión regulada en el segundo párrafo de la letra d) del artículo 1 de dicha directiva. En ella se establece que se considerará profesión regulada la que es ejercida por miembros de una asociación u organización cuyo objetivo sea mantener un nivel elevado en el ámbito profesional de que se trate y dicte normas relativas al ejercicio de la profesión. El nivel de regulación y el procedimiento para la misma es, sin embargo, ampliamente variable de unos países a otros en el ámbito europeo. En cualquier caso, el ejercicio de la profesión de ingeniero y la movilidad de los mismos en el ámbito europeo están estrechamente relacionados con el tema de la acreditación de los estudios y la comparación de los estudios universitarios entre los diferentes países europeos, que por otra parte, es uno de los objetivos derivados de la declaración de Bolonia.

Todos los países basan el control de la profesión en la existencia de un organismo o asociación especializado en las tareas profesionales de los ingenieros. Sin embargo, las restricciones legales al ejercicio libre de la profesión son bastante variables de unos países a otros. Así, mientras algunos países, especialmente los del sur de Europa (España, Portugal, Italia, Grecia) tienen un procedimiento de visado o control de firma de los proyectos, especialmente en el caso de proyectos que deban ser registrados en la administración o relacionados con la construcción, otros países permiten el libre acceso a la profesión (Holanda, Dinamarca y los países escandinavos) y otros realizan una regulación indirecta a través del establecimiento de registros de ingenieros, controlados por las asociaciones de ingeniería o colegios correspondientes (Irlanda, Reino Unido, Suiza). En determinados países el acceso a la profesión liberal está muy limitado, de modo que existe un número reducido de ingenieros con capacidad de firma de proyectos, como es el caso de Polonia.

En el caso de los países en el que la regulación de la profesión es indirecta, a través de la existencia de un registro, existen asociaciones o instituciones de ingeniería específicas de cada ámbito que se encargan de controlar el proceso de

registro de los ingenieros de su ámbito, normalmente mediante la exigencia de un título universitario con acreditación, y a veces, mediante la realización de exámenes de entrada y la exigencia de un cierto periodo de experiencia profesional (Portugal, Reino Unido, Irlanda, Suiza).

La acreditación de los títulos universitarios que da acceso al ejercicio de la profesión es llevada a cabo por las propias asociaciones de ingeniería. Así el Engineering Council (EC) británico y la Institución de Ingenieros Irlandeses (IEI) son los encargados de establecer los procedimientos de acreditación de programas de formación y mantienen listados de títulos acreditados. Según SEFI “el papel de las organizaciones profesionales en la acreditación es crucial” y debe evitarse la existencia de dos procesos de acreditación: el realizado por las instituciones oficiales y las universidades y el realizado por las asociaciones profesionales. SEFI también opina que no es realista la creación de una agencia centralizada a nivel europeo (similar a la ABET americana), sino que el procedimiento de acreditación debe basarse en acuerdos similares al Washington Accord establecido en 1998 por un grupo de países de lengua inglesa.

A diferencia de lo que ocurre en España, en la mayor parte de los países no existe una asociación dedicada a todo el ámbito industrial, sino que suele haber varias, más especializadas en las diferentes ramas de la ingeniería de este ámbito: Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería de Control, Ingeniería Energética, etc.

## **Bibliografía**

- Belmartino, Susana (1999). Nuevas reglas de juego para la atención médica en la Argentina. ¿Quién será el árbitro?, Lugar editorial, Buenos Aires.
- Mollis, Marcela y Carlino, Florencia (1997). Políticas Internacionales, gubernamentales e interinstitucionales de evaluación universitaria. Del Banco Mundial al CIN. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VI, N° 10.
- Mollis, Marcela; comp. (2003). Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?; La cosmética del poder financiero. Clacso, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E y Gómez Campo, V. (1989). Universidad y Profesiones. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.

## **Documentos**

Estándares para ingeniería CONEAU

Acuerdo 382 Ingenierías

Resolución ministerial 1054

Memorias: “El Sistema Argentino de Evaluación y Acreditación Universitaria”.  
Ernesto F. Villanueva. Primer Seminario Internacional Educación Superior,  
Calidad y Acreditación

**Vínculos**

Ministerio de Educación: <http://www.mineduc.cl/>

Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado : <http://www.cnap.cl/>

Consejo Superior de Educación: <http://www.cse.cl/>

Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado:  
<http://www.conicyt.cl/acreditacion>

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Argentina.  
<http://www.coneau.gov.ar/index.html>

CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) – Argentina

CONFEDI (Consejo Federal de Decanos de Ingeniería) - Argentina  
[www.fich.unl.edu.ar/confedi/](http://www.fich.unl.edu.ar/confedi/)

Academia Nacional de Ingeniería (Argentina)

UADI (Unión Argentina de Asociaciones de Ingenieros) - Argentina

CAI (Centro Argentino de Ingenieros) - Argentina

Colegio de Ingenieros Especialistas

Facultad de Ciencias Exactas Ingeniería y Agrimensura. Universidad Nacional  
del Rosario [www.exa.unne.edu.ar](http://www.exa.unne.edu.ar)

Universidad Nacional de Córdoba Argentina [www.unc.edu.ar](http://www.unc.edu.ar)





# Hacia la acreditación de la carrera de Psicología

Silvia M. de la Cruz<sup>1</sup>

## El Proceso de acreditación: Breve panorama latinoamericano

En América Latina, a partir de los años noventa, varios países han desarrollado denodados esfuerzos con miras a la posibilidad de establecer un ámbito regional para debatir el tema de la acreditación universitaria, establecer mecanismos de cooperación internacional, y avanzar hacia el establecimiento de un marco de acreditación de carácter regional.

Un primer acercamiento, en ese sentido, se dio en la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizado en La Habana, Cuba, en noviembre de 1996. Una de las mesas de trabajo, fue “Calidad, evaluación y acreditación institucional”, y si bien el tema de la acreditación no se trató específicamente, estableció, entre sus conclusiones, la necesidad de crear equipos multilaterales como vía para compartir experiencias y socializar respuestas en torno a los problemas de evaluación y calidad de la educación superior.

Posteriormente, en enero de 2002, en el marco de la Conferencia realizada en Madrid, sobre “Calidad, Transparencia y Acreditación de la Educación Universitaria”, representantes de agencias y gobiernos de países de América Latina y el Caribe, en presencia de instituciones similares de la Unión Europea, manifestaron interés por constituir una Red Iberoamericana dedicada al tema de la calidad universitaria. En ese encuentro se programó una segunda reunión, a ser realizada en el marco del Seminario Internacional “Educación Superior, Calidad y Acreditación, organizado por el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (julio de 2002). En la mencionada reunión, los representantes de organismos acreditadores y unidades de evaluación de la calidad de la educación superior, firmaron el Acta de Intención para la constitución de la Red Iberoamericana para la Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (Rodríguez Gómez, R. 2002).

Finalmente, el 27 de noviembre de 2002, los Ministros de Educación de los países de Iberoamérica (España, países latinoamericanos y países de el Caribe), expresaron la voluntad de promover las iniciativas y mecanismos existentes, y

---

<sup>1</sup> Mgter. “Poder y sociedad desde la Problemática de Género”, UNR; Lic en Psicología, UNSL; Prof. De Enseñanza Media y Superior en Psicología, UNSL. Docente Investigadora UNSL. Profesora Adjunta Excl. Becaria de CONICET 2004-2008. Integrante Proy de Investigación “Reforma Educativa y cambio institucional: las Profesiones en el contexto de la mercantilización universitaria”.

establecer nuevas posibilidades, en torno a los temas de acreditación y aseguramiento de la calidad académica. Asimismo, acordaron participar en la iniciativa europea en torno a la formación de un espacio regional de educación superior que incluya a Europa e Iberoamérica (Rodríguez Gómez, R. 2002).

Estos antecedentes propiciaron la formación y establecimiento de una red iberoamericana relativa al tema de la acreditación.

El 7 de mayo de 2003 se constituyó la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), en una reunión realizada en las instalaciones de la CONEAU de Argentina. La sesión culminó con la aprobación del Estatuto, la designación de autoridades y la creación de comisiones de trabajo temáticas. El objetivo de la red fue constituir “un espacio amplio de conocimiento recíproco, cooperación técnica e intercambio humano e intelectual entre los sistemas universitarios, potenciando los fines similares que presidieron la creación de las agencias y unidades de evaluación y acreditación en cada uno de los países” (RAICES, 2003).

El estatuto de la red, integrado al Acta Constitutiva de RIACES, considera los siguientes objetivos generales:

- a) Promover la cooperación y el intercambio de información y de experiencias entre organismos y entidades de Iberoamérica cuyo objeto sea la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior.
- b) Facilitar la transferencia de conocimientos e información para el desarrollo de actividades en cada país que busquen el fortalecimiento y cualificación de los procesos de evaluación y acreditación de titulaciones o programas académicos e instituciones de educación superior, así como de las entidades que los realizan - agencias evaluadoras y otras- y de las entidades gubernamentales involucradas en la conducción de estos procesos.
- c) Contribuir al desarrollo progresivo de un sistema de acreditación que favorezca el reconocimiento de títulos, períodos y grados de estudio, y programas académicos e instituciones de educación superior, para facilitar la movilidad de estudiantes, miembros del personal académico y de profesionales, así como de los procesos de integración educativa regional en los países cuyos organismos y agencias de evaluación y acreditación forman parte de la RIACES.
- d) Colaborar en el fomento de la garantía de la calidad de la educación superior en los países iberoamericanos a través de actividades propias y con apoyo de agencias y entidades nacionales e internacionales de cooperación.
- e) Apoyar la organización de sistemas, agencias y entidades de evaluación y acreditación, en aquellos países de la región que carezcan de éstos y manifiesten

su interés por dotarse de los mismos.

- f) Impulsar la reflexión sobre escenarios futuros de la educación superior en Iberoamérica desde la perspectiva de la evaluación y acreditación, como instrumento de mejora permanente de la calidad de las instituciones y de los programas que imparten.

### **Antecedentes del proyecto de acreditación sub-regional: Mercosur**

Sabemos que, el MERCOSUR está formado por Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay y surge de la firma del Tratado de Asunción el 26 de marzo de 1991. En la Cumbre de Ouro Preto (diciembre de 1994), se aprobó el Protocolo Adicional al Tratado de Asunción que otorga al acuerdo personería jurídica internacional. Si bien se adoptaron los instrumentos de política comercial común, también se buscó ampliar los mecanismos de cooperación en aspectos no comerciales, como es el caso de los proyectos educativos y culturales.

En 1998 los Ministros de Educación del MERCOSUR, con la integración de Bolivia y Chile, suscribieron un Memorandum de Entendimiento para formar un mecanismo experimental de acreditación de carreras y el reconocimiento de los títulos en la región. A raíz de ese acuerdo-base, se formó un grupo de trabajo de especialistas en evaluación y acreditación, cuya misión era organizar un proceso para lograr los propósitos del Memorandum. Asimismo, se formaron comisiones consultivas con especialistas en tres disciplinas: agronomía, ingeniería y medicina para determinar los estándares de calidad susceptibles de ser acreditados. En el grupo de trabajo se diseñaron procedimientos para otorgar garantías recíprocas a los países incluidos en el acuerdo.

Una vez establecida y probada una primera versión de criterios de evaluación y el marco legal de procedimientos, se convocó a las Agencias Nacionales de Acreditación de los respectivos países para organizar el trabajo correspondiente al Mecanismo Experimental de Acreditación. El proceso preparatorio culminó el 14 de junio de 2002: se firmó en Buenos Aires la convocatoria al proceso de acreditación MERCOSUR y se aprobaron los procedimientos de evaluación y los criterios de calidad para las carreras de agronomía, ingeniería y medicina (Rodríguez Gómez, R. 2002).

En virtud de ello, se prevé hacer un seguimiento cuidadoso del mecanismo para considerar las posibilidades de hacerlos extensivo a un mayor número de disciplinas profesionales, hasta abarcar todas aquellas que sea posible considerando las perspectivas de movilidad profesional entre los países comprometidos en la

experiencia de acreditación sub-regional.

### **La creación de AUAPsi como organismo articulador de acuerdos académicos en Psicología**

Existen antecedentes sobre el arduo trabajo y profundos estudios respecto del “Mejoramiento de la formación de grado en las carreras de Psicología en Argentina”.

En este sentido, distintas Unidades Académicas bregaron por la creación de una entidad que los nucleara a tal fin.

La Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi) nació en una reunión de directivos de carreras de Psicología de las universidades estatales argentinas que se realizó el 3 y 4 de junio de 1991 en la ciudad de Córdoba. En dicha reunión estuvieron representadas siete unidades académicas (Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Escuela de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, Escuela de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis y la Escuela de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán), decidiendo, según consta en el punto 5 del acta de la reunión: “Impulsar la constitución de un ente que agrupe institucionalmente a los departamentos, escuelas y facultades de psicología de las universidades estatales”.

El tema convocante de la reunión de Córdoba fue la “jerarquización de la carrera de Psicología”. Otros ítems considerados en esa ocasión refirieron a la revisión curricular, a la inserción institucional y al análisis de la gestión académica y administrativa de las distintas casas de estudio.

El 15 de agosto de 1991, se realiza en la ciudad de Rosario, con la representación de las mismas unidades académicas, una reunión donde se aprobó la creación de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi) y se redactaron sus estatutos.

Los propósitos hacia los cuales apuntaba este nuevo organismo fueron, entre otros, “promover la interrelación entre las distintas unidades académicas de psicología del país, con el objetivo permanente de mejorar la formación de grado y posgrado, la investigación y la extensión universitaria”.

De las funciones enunciadas en los estatutos de AUAPsi, las señaladas en el punto a, “propender al logro de objetivos comunes en cuanto al perfil del graduado, su currículo y grado académico, acorde con las necesidades nacionales y regionales y con los desarrollos actuales de la Psicología en el mundo” y en el punto i, “propender a la homogeneidad de los contenidos curriculares y de los títulos y grados académicos

otorgados”, constituyeron la preocupación constante de la Asociación, tal como aparece en las actas de las reuniones posteriores.

El 8 de noviembre de 1991, en la ciudad de Mar del Plata, luego de aprobarse la correspondiente modificación del estatuto, se aceptó la inclusión, como miembro pleno de AUAPsi, del Instituto de Psicología de la Universidad de la República del Uruguay (IPUR).

En agosto de 1995, en una reunión realizada en la ciudad de San Luis, se declara la necesidad de contar con estudios sistemáticos sobre los planes de estudio, los recursos docentes y las actividades de investigación.

En octubre de 1995, reunidos en Buenos Aires, estudiaron la factibilidad de realizar un proyecto conjunto para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en Psicología. Con ese propósito se acordó adoptar una estructura en red, que posibilitara su realización, incluyendo la gestión de los recursos necesarios para su financiamiento.

El diseño del proyecto, en el que intervinieron todas las unidades académicas integrantes de la AUAPsi, se elaboró en sucesivas reuniones efectuadas durante el año 1996, en abril, en la ciudad de Rosario; en junio, en la ciudad de Córdoba y el 11 de octubre, en la ciudad de San Luis.

La definición del proyecto implicó un intensivo trabajo de articulación y esfuerzo adicional de las unidades académicas, que debieron afrontar dificultades propias del escaso desarrollo de sus sistemas administrativos y de sus limitados recursos económicos, entre otras cuestiones. Para su implementación se solicitó financiamiento al Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC), que posteriormente fue aprobado. Dicho financiamiento fue obtenido e informado a todas las unidades académicas, en una reunión realizada en Mar del Plata, en diciembre de 1996.

La implementación del proyecto comenzó a partir del año 1997, con la participación inicial de seis unidades académicas. Posteriormente se incluyeron en uno de los programas (Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular), las Facultades de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán y de la Universidad de la República del Uruguay.

A partir de ese momento, AUAPsi, realizó un diagnóstico preliminar sobre la situación de la enseñanza de la disciplina y los planes de estudio, donde se destacaban algunos aspectos referidos a tal situación.

Desde la creación de la mayor parte de las carreras de Psicología de la Argentina y el Uruguay (en la segunda mitad de la década del 50) *su perfil fue eminentemente profesionalista, con predominio de la formación clínica y su*

*consecuente orientación hacia el campo asistencial.* Los estudios cuantitativos sobre los ámbitos de desempeño de los Psicólogos en la región, realizados en la década del 70, evidenciaron una consolidación de esta tendencia.

En esa época, las rupturas institucionales en distintos períodos de la vida democrática en Argentina y Uruguay, ocasionaron graves consecuencias para el conjunto de la ciudadanía; y particularmente en las universidades ya que, en muchas unidades académicas, implicaron el cierre de las carreras de Psicología o la suspensión de nuevos ingresos, y diversos grados de desmantelamiento en todas ellas por cesantía o desaparición de gran parte de sus docentes. Esta situación produjo una detención significativa en el desarrollo académico de la disciplina.

A partir de los 80, con el advenimiento de la democracia, se inició una etapa de la normalización universitaria, con la consecuente apertura de las carreras cerradas, recuperación de equipos docentes y las primeras reflexiones sobre los diseños curriculares a implementar.

Los planes de estudio resultantes intentaron diversificar la formación, incluyendo asignaturas en áreas no tradicionales a través de materias electivas, seminarios, etc. El intercambio con centros académicos del exterior fue muy limitado, de modo que la formación de la mayor parte de los docentes se ajustó a las tradiciones de la región, tanto en lo referido a los contenidos impartidos como a sus modos de implementación. A esto se le agregó las magras condiciones presupuestarias que no contribuyeron al mayor desarrollo en la investigación, sino a una *acentuación de la tendencia profesionalista que prometía mejores remuneraciones.*

A partir de los 90, la dinámica propia de la vida académica generó un consenso sobre la necesidad de intensificar cambios del perfil formativo de los psicólogos, como respuesta a las demandas provenientes de diversas instituciones y sectores sociales así como el desarrollo mismo de la disciplina. Se realizaron esfuerzos sostenidos para consolidar el campo de investigación en Psicología; sumado a esto, el empeño de nuevas generaciones de investigadores para integrarse a los circuitos internacionales, a través de publicaciones de trabajos, presentaciones de comunicaciones en congresos nacionales e internacionales y becas de post grado y doctorados a realizarse en el exterior.

En función de lo expuesto es que surge el proyecto “Mejoramiento de la formación de grado en las carreras de Psicología de seis Universidades Nacionales de la República Argentina” (1997/98), cuyo objetivo fue, generar un impacto que facilitara el logro de reformas estructurales de más largo alcance, desarrollando programas de capacitación docentes cuyo objetivo fue estimular la incorporación de nuevos

contenidos y nuevos usos académicos. Simultáneamente se implementó un Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular cuyo objetivo fue formar recursos humanos en el diseño curricular de la disciplina.

La finalidad última del programa, radicó en la elaboración de un protocolo de acuerdo a recomendaciones sobre la formación universitaria en Psicología, tomando en consideración aspectos referidos al perfil, objetivos, núcleos de contenidos y la organización, evaluación, desarrollo, planificación y ejercicio de la docencia, a ser tenidos en cuenta en el diseño e implementación de los planes de estudio.

En referencia a las leyes del ejercicio profesional de la Psicología, las mismas fueron sancionadas a partir de 1982 en prácticamente todas las provincias del país. En esas leyes se reconocía que el graduado en psicología era un profesional universitario que, después de no menos de cinco años de estudios sistemáticos en la universidad, ejercía su profesión de manera autónoma en distintos ámbitos, llevando a cabo actividades de psicoterapia, diagnóstico, selección de personal y orientación, entre otras.

La determinación de las habilidades para las cuales capacitan las carreras de psicología fue establecida en 1985 por el Ministerio de Educación por medio de la resolución 2447/85 sobre “incumbencias del título de psicólogo/a o licenciado/a en psicología”. Dicha resolución se relacionaba estrechamente con las leyes antes mencionadas.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación aprobó la resolución 136/2004, por la cual se incluye el título de Psicólogo o Licenciado en Psicología en el régimen previsto por el artículo 43 de la Ley de Educación Superior (Ley N° 24521). Dicho artículo establece que el Estado, a través de la Comisión Nacional de Evaluación Universitaria (CONEAU) evaluará y acreditará aquellas carreras correspondientes a profesiones “*cuyo ejercicio pudiere comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes*”, requiriendo para su reglamentación la explicitación de sus contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, criterios de intensidad de la formación práctica, estándares para la acreditación de la carrera y actividades reservadas al título. La resolución mencionada, entonces, incorpora la acreditación periódica de las carreras de Psicología, como en los años anteriores fueron incorporadas las de Medicina e Ingeniería. El sistema será aplicable únicamente a las carreras universitarias que otorgan título habilitante de grado en psicología.

A tal efecto se reunieron, la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI), de Universidades de Gestión Estatal, que tuvo en cuenta aportes realizados por la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEFRA) e

informes relevados por las Secretarías Académicas de las distintas unidades académicas, en consulta con los actores involucrados, y la Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada (UVAPSI). Teniendo en cuenta los diversos aportes provenientes de diferentes unidades miembros que la integran, “UVAPSI elaboró su propuesta consultando documentos regionales e internacionales sobre estándares y convergencias de los sistemas de educación superior, tales como los producidos por la Red de Carreras de Psicología del Mercosur, la Unión Latinoamericana de Psicología (ULAPSI) y el Proceso de Bologna sobre la Convergencia de los Sistemas de Enseñanza Superior, así como los documentos sobre estándares elaborados por otras carreras incluidas en el artículo 43 de la LES (Ley de Educación Superior), ya elevados a la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Las consultas circunscriptas al ámbito nacional están en consonancia con lo establecido por las comunidades académicas y profesionales de las diversas regiones” (AUAPSI-UVAPSI, 2007).

## **Acreditación de la carrera de grado de Psicología**

En virtud de los Documentos elaborados por AUAPSI (marzo de 2007) y UVAPSI (marzo de 2007) como así también los Anexos a los Documentos elaborados por ambas instituciones (junio de 2007), se presenta un breve resumen que da cuenta del cumplimiento de los requisitos establecidos en el artículo 43º de la Ley de Educación Superior (Ley Nº 24521) y que por Resolución Nº 136/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, del 23 de febrero de 2004, incluye los títulos de Licenciado en Psicología o Psicólogo.

### **1. Perfil del egresado**

#### **1.1. Título y perfil profesional**

Los títulos máximos de grado son los de Licenciado en Psicología o Psicólogo otorgados por instituciones universitarias. Para garantizar los mismos, no se otorgarán estos títulos en carreras menores o formaciones intermedias o parciales, que recortan el perfil profesional.

El perfil profesional del Licenciado en Psicología o Psicólogo deberá responder a los requerimientos actuales del ejercicio de las actividades profesionales reservadas al título. Al mismo tiempo, *debe corresponderse con las demandas de los nuevos escenarios caracterizados por la creciente globalización, el impacto del desarrollo tecnológico, los cambios ambientales y sociopolíticos, y las profundas*



*transformaciones sociales y culturales que de ellos devienen.*

El Licenciado en Psicología debe:

- a) Conocer y aplicar fundamentos teóricos, metodologías y herramientas de los distintos modelos psicológicos que surgen de diversas concepciones científicas.
- b) Conocer y aplicar distintos instrumentos de investigación y evaluación psicológica elaborados conforme a diversas concepciones teóricas.
- c) Adquirir una formación teórica, metodológica y práctica, integrada al conocimiento de la realidad sociocultural.
- d) Elaborar, planificar, aplicar y evaluar estrategias de prevención, diagnóstico, pronóstico, intervención y tratamiento individual, grupal, institucional y organizacional-comunitario.
- e) Diseñar y realizar actividades de investigación científica.
- f) Poseer un conocimiento crítico ante la problemática antropológica, social y cultural sobre la que se asienta la ciencia psicológica.
- g) Estar capacitado para la intervención profesional en los conflictos de las personas, de las instituciones y de la sociedad.
- h) Poseer amplitud de criterio ante distintas concepciones teóricas respetando las diferencias.
- i) Asumir responsabilidad y compromiso ético y deontológico en el ejercicio profesional.
- j) Estar dispuesto a la revisión crítica de su disciplina y mantenerse atento a los avances producidos en su campo profesional.

Del perfil profesional surge la importancia de asegurar el pluralismo teórico y una perspectiva multidisciplinaria. La necesidad de profundización y actualización determina la apertura a las actividades de especialización en un momento posterior de la formación profesional.

El ejercicio profesional en todas y cada una de las áreas requiere de la formación ética, la responsabilidad social y ciudadana y la capacitación profesional en el marco de una formación permanente.

## **1.2 Organización del Plan de Estudio**

El Plan de Estudio debe contemplar una formación generalista con pluralismo teórico y perspectiva multidisciplinaria, que posibilite la posterior especialización del egresado. La profesionalización se realizará a través del proceso de afianzamiento y complejización progresiva de los conocimientos teóricos y prácticos, reservándose la

especialización como actividad de postgrado.

El Plan de Estudio contempla las áreas de formación, los contenidos curriculares básicos, la carga horaria, los criterios de intensidad de la formación práctica y los requisitos de titulación.

### **1.3 Áreas de formación**

“La carrera debe contemplar tres áreas de formación, sin perjuicio de la flexibilidad e integración curricular que determine cada Unidad Académica”. (UVAPSI, 2007)(3)

- a) **Área de Formación Básica.** Corresponde al conocimiento de los procesos básicos de la conducta humana: biológicos, psicológicos y socioculturales y de sus características en las diferentes etapas evolutivas y desde los distintos enfoques teóricos, considerando la historia de la Psicología y la metodología de la investigación.
- b) **Área de Formación General y Complementaria.** Corresponde a asignaturas y actividades curriculares de otras disciplinas, tendientes a la formación integral.
- c) **Área de Formación Profesional.** Corresponde a la formación en los distintos campos de aplicación profesional del ejercicio de la Psicología; a partir de los conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales para la evaluación, diagnóstico, tratamiento, pronóstico e intervención psicológica, que permitan el reconocimiento y delimitación de distintas entidades psicológicas y psicopatológicas desde diferentes concepciones teóricas “

“La formación académico-profesional del Licenciado en Psicología ó Psicólogo comprende dos instancias graduales y secuenciales: la primera está orientada a la adquisición de conocimientos y capacidades básicas e instrumentales de la disciplina; la segunda tiene por objetivo la integración de conocimientos, su profundización académica y la aplicación a las distintas áreas de práctica profesional. La estructura del Plan de Estudio, por lo tanto, deberá contemplar estas dos instancias” (AUAPSI, 2006)

### **1.4 Contenidos Curriculares Básicos**

Los contenidos abarcan información teórica, conceptual y práctica, de acuerdo al perfil establecido en este documento, dejando espacio para que cada institución elabore el propio. Toda carrera de Psicología debe asegurar que los contenidos específicos sean adecuados para garantizar la formación correspondiente al perfil

definido.

Los contenidos básicos curriculares deben asegurar la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan un desempeño profesional idóneo.

Los ejes temáticos que constituyen los contenidos curriculares básicos deben contemplar la formación en:

- A.** Procesos Biopsicosociales.
  - A.1. Procesos biológicos y neuropsicológicos constituyentes del psiquismo.
  - A.2. Procesos psicológicos considerados según los ejes evolutivo y estructural.
  - A.3. Procesos y dimensiones socio-culturales constituyentes del psiquismo.
- B.** Desarrollos de la Psicología en relación con los individuos, parejas, familias, grupos, instituciones, organizaciones y comunidades.
- C.** Procesos psicopatológicos.
- D.** Historia de la Psicología y desarrollos actuales.
- E.** Metodología de la investigación psicológica.
- F.** Evaluación y diagnóstico psicológico.
- G.** Intervenciones en Psicología.
- H.** Formación complementaria en otras disciplinas.
- I.** Ética y deontología profesional.

Estos ejes temáticos permiten delimitar los diversos núcleos de contenidos. (UVAPSI, 2006)

## **2. Carga horaria mínima para la carrera de Licenciatura en Psicología**

Por acuerdo entre UVAPSI y AUAPSI, se define una carga horaria total mínima de tres mil doscientas (3200) horas, áulicas y extra áulicas.

El número de horas con presencia simultánea de docentes y alumnos no podrá ser inferior a 2600.

Las horas podrán ser teóricas, teórico prácticas, prácticas tutoriadas, prácticas preprofesionales.

De la carga horaria total, dos mil setecientas horas (2700) se destinarán a la formación teórica y las restantes quinientas (500) se referirán a la formación práctica.

El número de horas por área curricular está dado en rangos a fin de que cada universidad pueda definir y adecuar su propuesta académica de acuerdo las especificidades de su misión y objetivos.

### CARGA HORARIA TEÓRICA MÍNIMA POR ÁREA CURRICULAR (\*)

AREA CURRICULAR	AMPLITUD EN PORCENTAJE
Formación Básica	30 – 40 %
Formación General y Complementaria	15 – 25 %
Formación Profesional	45 – 55 %
Carga horaria mínima de la formación teórica = 2700 horas	100 %

(\*)El presente cuadro corresponde al documento elaborado por las UVAPSI, finalmente acordado con AUAPSI

Las horas prácticas serán de dos tipos:

- a) Horas prácticas que formarán parte de las asignaturas con indicadores visibles en los respectivos programas y que proporcionarán productos tangibles tales como: monografías, informes escritos, observaciones, entrevistas, encuestas, sondeos de opinión, trabajos de evaluación psicológica, estudio de casos, investigación, trabajos de campo. Las mismas estarán destinadas a la adquisición de habilidades y conocimientos metodológicos y de dispositivos de evaluación e intervención psicológicas.
- b) Las horas prácticas profesionales tutoriadas tendrán una carga horaria mínima de doscientas cincuenta horas (250). Los objetivos y características principales de estas prácticas intensivas e integrativas, son la vinculación del mundo académico con el mundo del trabajo, a través de la integración de los conocimientos teórico-prácticos, que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales (“saber hacer”) y de las reglas de funcionamiento profesional. Deben implementarse en el último tramo del trayecto formativo, cuando el alumno esté en condiciones de contar con los conocimientos que las posibilitan. Para ello, los estudiantes se incorporan a proyectos o programas de la propia unidad académica o de instituciones u organizaciones en las que se desempeñan profesionales de la disciplina en posiciones laborales específicas (incluida la de investigación).

### 3. Estándares para la acreditación de la carrera de Licenciatura en Psicología

#### 3.1 Contexto Institucional

- a. La carrera de Psicología debe desarrollarse en universidades ó institutos universitarios que cumplan con lo establecido por la LES.
- b. A fin de lograr el cumplimiento de su misión, la institución universitaria debe promover la vinculación con organizaciones civiles, profesionales y entidades

públicas y privadas. Para ello tenderá a establecer convenios y acuerdos que aseguren un marco para las actividades a realizar.

- c. La carrera de Psicología debe mostrar coherencia con la misión, propósitos y objetivos institucionales.
- d. La carrera debe contar con instancias institucionalizadas responsables del diseño y seguimiento de la implementación del Plan de Estudio y su revisión periódica, de acuerdo a las pautas que rigen en cada institución.
- e. La misión institucional de la Unidad Académica sede de la carrera, el Plan de Estudio, sus objetivos, funcionamiento y reglamentaciones, deben estar explícitamente definidos y deben ser de conocimiento público.
- f. La Unidad Académica debe contar con una organización administrativa adecuada a sus fines, con funciones y mecanismos de gestión claramente identificados y distribuidos, que permitan alcanzar los objetivos y el perfil propuesto.
- g. Los cargos directivos y de gestión deben estar cubiertos conforme lo establecido por los estatutos de cada institución universitaria.
- h. Según corresponda, el Decano, Director ó responsable de la carrera debe poseer título de grado de Licenciado en Psicología ó Psicólogo y acreditar antecedentes y dedicación compatibles con la naturaleza del cargo. ( Sólo válido para las universidades de gestión privada)
- i. Los sistemas de registro y procesamiento de la información académica y los canales de comunicación deben ser confiables, eficientes y actualizados.

### **3.2 Formación y Plan de Estudios**

El objetivo del plan de estudios es: "La formación de profesionales e investigadores capaces de abordar la problemática psicológica desde distintos enfoques teóricos y prácticos; de interrogarse sobre el valor científico y social de sus conocimientos, de proponer prácticas frente a situaciones diversas y ámbitos emergentes, dispuestos a considerar su profesión como una tarea de formación y actualización permanente y rigurosos en el cumplimiento de los principios y normas de la ética profesional".

- a. El plan de estudios debe permitir que los alumnos lleguen a conocer y diferenciar los fundamentos epistemológicos y científicos de las teorías y las prácticas psicológicas y adquirir conocimientos idóneos dentro de las distintas áreas de actividad profesional, acordes a las actividades reservadas al título profesional.
- b. Debe existir una reglamentación que tenga en cuenta los requisitos para acceder al cursado y promoción de cada asignatura, mediante un esquema de correlatividad

- que garantice la continuidad y coherencia en el aprendizaje.
- c. Las asignaturas deben contar con un programa que contenga objetivos, contenidos, carga horaria, descripción analítica de las actividades teóricas y prácticas, bibliografía, metodología con la cual se desarrollará y formas de evaluación utilizada.
  - d. La evaluación del aprendizaje debe ser congruente con los objetivos y metodologías de la enseñanza previamente definidos. En la carrera se debe considerar periódicamente la frecuencia, cantidad y distribución de evaluaciones exigidas.
  - e. El plan de estudios debe cumplir con los contenidos curriculares básicos, la carga horaria y la intensidad de la formación práctica.
  - f. La carga horaria total no deberá ser inferior a las 3.200 horas, de las cuales 2.700 horas serán teóricas y 500 horas de formación práctica.
  - g. El Plan de Estudio debe sostener una permanente relación teórico-práctica en función de los contenidos mínimos desarrollados en cada área temática.
  - h. El Plan de Estudio debe tener una estructura y organización que permita su actualización continua.
  - i. El Trabajo Integrador Final (TIF) y la práctica profesional supervisada son requisitos para la titulación.

### **3.3 Cuerpo académico**

- a. La carrera debe disponer de docentes idóneos y en cantidad apropiada para cumplir su misión y objetivos en las distintas áreas de su quehacer.
- b. El cuerpo docente debe acreditar formación y antecedentes adecuados a las funciones que desempeña.
- c. El ingreso y la permanencia en la docencia, deben regirse por mecanismos que garanticen la idoneidad del cuerpo académico. La trayectoria académica y la formación profesional de los integrantes del cuerpo académico, deben estar documentadas y ser adecuada a las funciones que desempeñan.
- d. Los legajos del personal docente deben incluir también su trayectoria académica actualizada.

### **3.4 Estudiantes y graduados**

- a. La institución universitaria debe explicitar los requisitos de ingreso, permanencia titulación de los estudiantes.
- b. La Institución debe disponer mecanismos de seguimiento de los estudiantes y de

información sobre su rendimiento, permanencia, como medidas efectivas de retención.

- c. La Unidad Académica deberá velar por el resguardo de toda la documentación relativa al sistema de alumnos: legajos académicos, evaluaciones periódicas, actas de examen y todo otro material que certifique la trayectoria académica del estudiante, guardando las normas de confidencialidad correspondientes.
- d. La Unidad Académica debe contar con instancias de orientación y apoyo a los estudiantes que les faciliten la permanencia y adecuado rendimiento en la carrera, tales como tutorías, asesorías y orientación profesional en cantidad y calidad suficiente.
- e. La institución debe prever mecanismos de seguimiento de graduados con el objetivo de evaluar el impacto de la formación recibida en su ejercicio profesional.

### **3.5 Personal de apoyo**

- a. La Unidad Académica deberá contar con un número suficiente de personal de apoyo, acorde con la planta docente, la matrícula de alumnos y el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y extensión que se implementen.

### **3.6 Infraestructura, equipamiento y recursos presupuestarios**

- a. Deberá propenderse a la informatización de todos los procesos administrativos. Para ello deberá contarse con el equipamiento informático necesario y apropiado.
- b. La planta física en donde se implante la carrera debe ser suficiente para el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y extensión y adecuada a las funciones que en ella se cumplen.
- c. La carrera debe tener acceso a bibliotecas y centros de información actualizados que dispongan de un acervo bibliográfico pertinente y variado.

## **4. Actividades profesionales reservadas al título de Licenciado en Psicología o Psicólogo**

Las actividades profesionales reservadas al título, que se enuncian a continuación, son una reformulación de las que ya fueron aprobadas por el entonces Ministerio de Cultura y Educación como incumbencias profesionales de carácter general (Resolución N° 2447/85).

- a. Prescribir y realizar intervenciones de orientación, asesoramiento e implementación de técnicas específicas psicológicas tendentes a la promoción, recuperación y rehabilitación de la salud, a la prevención de sus alteraciones y la provisión de los

- cuidados paliativos.
- b. Prescribir y realizar acciones de evaluación, diagnóstico, pronóstico, tratamiento, seguimiento, recuperación y rehabilitación psicológica en los abordajes: individual, grupal, de pareja, familia, instituciones, organizaciones y en lo social-comunitario.
  - c. Prescribir y realizar acciones de evaluación psicológica, psicodiagnóstico, pronóstico y seguimiento en los abordajes: individual, de pareja y familia.
  - d. Prescribir y efectuar psicoterapias individuales, familiares, grupales y de pareja.
  - e. Realizar indicaciones psicoterapéuticas de internación y externación de personas por causas psicológicas. Indicar licencias y/o justificar ausencias por causas psicológicas.
  - f. Desarrollar y validar métodos, técnicas e instrumentos de exploración, evaluación y estrategias de intervención psicológicas.
  - g. Diagnosticar, realizar peritajes, asesorar y asistir psicológicamente, en el campo jurídico – forense, a personas en conflicto con la ley y víctimas de delitos, a sus respectivos familiares, e intervenir en los aspectos psicológicos de las problemáticas de minoridad.
  - h. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área educacional.
  - i. Prescribir y realizar orientación vocacional y ocupacional.
  - j. Elaborar perfiles psicológicos a partir del análisis de puestos y tareas e intervenir en procesos de formación, capacitación y desarrollo del personal, en el marco de los ciclos de selección, inserción, reasignación, reinserción y desvinculación laboral. Asesorar en el ámbito de higiene, seguridad y psicopatología del trabajo.
  - k. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área social-comunitario para la promoción y la prevención de la salud y la calidad de vida de grupos y comunidades y la intervención en situaciones críticas de emergencias y catástrofes.
  - l. Participar desde la perspectiva psicológica en el diseño, la dirección, la coordinación y la evaluación de políticas, instituciones y programas de salud, educación, trabajo, justicia, derechos humanos, desarrollo social, comunicación social y de áreas emergentes de la Psicología.
  - m. Dirigir, participar y auditar servicios e instituciones públicas y privadas, en los que se realicen prestaciones de salud y de salud mental.
  - n. Asesorar en la elaboración de legislación que involucren conocimientos y prácticas de las distintas áreas de la Psicología.
  - o. ñ) Realizar estudios e investigaciones en las diferentes áreas del quehacer disciplinar, a saber:



- p. Los procesos psicológicos y psicopatológicos a lo largo del ciclo vital.
- Los procesos psicológicos involucrados en el desarrollo y funcionamiento de los grupos, instituciones, organizaciones y la comunidad.
  - La construcción y desarrollo de métodos, técnicas e instrumentos de intervención psicológica.
- q. Planificar, dirigir, organizar y supervisar programas de formación y evaluación académica y profesional en los que se aborden actividades reservadas al título.

### **Consideraciones finales**

Tal como ha sido planteado, a lo largo del presente trabajo, podemos visualizar como se ha ido regulando el campo académico de las distintas profesiones, en este caso en particular, el campo de la Psicología, con el objetivo de reunir acreditaciones de competencia que están directamente relacionadas con el crecimiento del país.

Dichas regulaciones provienen, fundamentalmente, del Estado Nacional, a través de leyes decretos y resoluciones, de Agencias Nacionales de Acreditación y de los lineamientos establecidos por el Banco Mundial.

Desde la creación de la mayor parte de las carreras de Psicología de la Argentina (en la segunda mitad de la década del '50) su perfil fue eminentemente profesionalista, con predominio de la formación clínica y su consecuente orientación hacia el campo asistencial.

Con el advenimiento de la democracia, a partir de los '80, se inició una etapa de la normalización universitaria, una acentuación de la tendencia profesionalista que prometía mejores remuneraciones, esto se lleva adelante a partir de intensificar la diversificación del perfil formativo de los psicólogos como respuesta a las demandas provenientes de diversas instituciones y sectores sociales, así como el desarrollo mismo de la disciplina.

Sabemos, también, que a partir de esos años, se produjo, en nuestro país, una ruptura en términos de política económica, social y educativa.

En lo que respecta a los cambios acaecidos en el sistema educativo, y más específicamente en el sistema universitario argentino, no pueden desvincularse del modelo económico neoliberal implementado en los '90 y que aún tienen vigencia, a partir de políticas de privatización de empresas, medidas favorecidas por un discurso hegemónico sustentado en la competitividad económica internacional.

“En este nuevo contexto, las universidades recibieron el mandato de fortalecer la “excelencia” en docencia e investigación y adecuar la calidad de sus actividades en una nueva cultura de interacción con el sector productivo en busca de competitividad.

A partir de ello, la universidad ha devenido en sujeto de distintos sectores que actúan por fuera de ella y que condicionan tanto el mantenimiento de sus estructuras organizativas como su producción de conocimiento” (Juarros, F. y Naidorf, J. p. 484 )

Tal como lo plantean estas autoras, la universidad se ve, entonces, requerida por diversas demandas provenientes del Estado, de las empresas y de sus propios actores, lo que genera un conflicto a resolver, por los gobiernos y las propias universidades, que permita lograr conciliar estos sectores; “y es en las diferentes concepciones acerca de cómo dirimir dicho conflicto donde se ponen en juego dos discursos en pugna que abogan, ya sea, por democratizar los espacios públicos y el conocimiento libre y para el bien común o una tendencia a la mercantilización de la educación y el conocimiento” ((Juarros, F. y Naidorf, J. p. 485).

Ambos modelos se encuentran presentes en la universidad actualmente, batallando por convertirse en el modelo hegemónico a instaurar. Según plantea Martinetto, estos modelos son sostenidos por los decisores de la política pública, por el mercado, por los actores ligados a la vida académica desde diferentes posiciones en la sociedad y por último, la sociedad como un todo. Por lo tanto, el análisis de la crisis se verá teñido por los mismos intereses que mueven los distintos grupos que pugnan por ganar espacios y lograr universalizar su visión de grupo como la única válida y lograr así imponer el modelo universitario propio como el ejemplo a seguir.(Martinetto, 2007)

La universidad se encuentra hoy, en la intersección de la exigencia a transformar su relación con el medio sociocultural, en especial, el relacionado a la dimensión de la economía y la producción, con demandas de mayores niveles de productividad y eficiencia, lo que conlleva a una adecuación del sistema educativo a las necesidades del mercado, exponiendo a las instituciones a procesos de acreditación académica para obtener fondos según criterios extrínsecos.

## **Bibliografía**

- AUAPSI (1991) Estatutos. [www.auapsi.org.ar](http://www.auapsi.org.ar)
- AUAPSI:( 1997/98) “Informe de la segunda etapa del Programa de Innovación Curricular”
- AUAPSI:(1998) “Protocolo de acuerdo: Recomendaciones acerca de la formación universitaria en Psicología en Argentina y Uruguay”.
- AUAPSI: (2006) Documento “Áreas o instancias de formación de la carrera de Psicología”.
- AUAPSI: (2006) Documento “Estructura del Plan de Estudio de la Licenciatura en

Psicología y sus Contenidos Curriculares Básicos”

- AUAPSI: (2007) Documento “Título de Licenciado en Psicología o Psicólogo”.
- AUAPSI- UVAPSI: (2007) Documento elaborado para la acreditación de la carrera de Psicología.
- AUAPSI- UVAPSI: (2007) Documento elaborado para la acreditación de la carrera de Psicología. ANEXO.
- Banco Mundial: (1995) “La enseñanza superior”. Las lecciones derivadas de la experiencia. Departamento de Educación y Política Social.
- Di Doménico, C. (2007) “Perfil profesional del Psicólogo”. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Psicología, San Luis, 23/25 de agosto de 2007.
- Martinetto, A.: (2007) “Crisis universitaria y posibilidades de construcción de un nuevo modelo hegemónico”. En: Encuentro Nacional, 5; La universidad como objeto de investigación, 2. Tandil, Prov. de Buenos Aires, Argentina.
- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES): (2003). Documento.
- Rodríguez Gomez, R.: (2002) “Un modelo universitario para el siglo XXI”, Campus Milenio N° 14, Mexico. [www.campusmilenio.com.mx](http://www.campusmilenio.com.mx)
- UVAPSI:(2006) Documento “Áreas o instancias de formación de la carrera de Psicología”.
- Juarros, F. y Naidorf, J.:(2007) “Modelos universitarios en pugna: Democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina”. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Año 7 – Número 23, set. 2007, p.483-504. Editorial Universidade de Sofocaba, Sao Pablo, Brasil.



# La acreditación de carreras en Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. UNSL.

Mónica Laurentina del Valle Gatica <sup>1</sup>

La acreditación universitaria es un instrumento para garantizar la calidad en la educación superior. Diferentes organismos internacionales establecen una serie de criterios que debe cumplir una universidad para garantizar la calidad de su enseñanza y servicios. En los últimos años, las universidades nacionales argentinas están trabajando mucho en este sentido para acreditar sus estudios y mantener el nivel de competitividad respecto a otras instituciones educativas.

En el marco de la temática se presenta este artículo descriptivo de los mecanismos de la acreditación en la cual, la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis, tiene como política institucional la de someterse al sistema de acreditación nacional; por lo tanto, es habitual que las carreras que se dictan en esa Unidad Académica, sean objeto de evaluación y acreditación externa de forma permanente, según las normas que establece el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU) quien recomienda que: “en la acreditación de las carreras existentes, ésta se aplique con criterio de gradualidad y flexibilidad, prestando especial atención a los principios de autonomía y libertad de enseñanza”. Asimismo, “recomienda que los documentos que se aprueben sean revisados en profundidad a fin de introducirles las modificaciones que resulten necesarias de acuerdo a los avances que pudieran producirse en la materia en el ámbito del MERCOSUR EDUCATIVO. También el CU “propone que los documentos de mención sean revisados en ocasión en que los avances en los procesos desarrollados en el marco del sub-espacio Unión Europea y América Latina y el Caribe (UE y ALC), lo tomen necesario y que, en su aplicación, se tengan especialmente en cuenta las situaciones excepcionales que pudieran derivarse de la aplicación de algunas de las carreras o instituciones que las imparten en procesos experimentales de compatibilización curricular, en el marco de dicho sub-espacio internacional”. En la acreditación de las carreras se acuerdan además:

## ¶ Contenidos curriculares básicos

---

<sup>1</sup> Mónica Laurentina del Valle Gatica. Maestrando en Educ. Superior, Esp. en Educ. Superior, Prof. y Lic. en Cs. de la Educación, Prof. para la Ens. Primaria- Docente/Investigadora CyT- *PROICO*: “Reforma educativa y cambio institucional: Las profesiones en el contexto de la mercantilización universitaria”. Docente y Co- coordinadora del Área de Educación y Bioestadística –Dpto. Bioquímica y Cs. Biológicas - FAC. Química, Bioquímica y Farmacia, UNSL- E-mail: [mgatica@unsl.edu.ar](mailto:mgatica@unsl.edu.ar)

- ¶ Carga horaria mínima
- ¶ Criterios de intensidad de la formación práctica
- ¶ Estándares para la acreditación y actividades profesionales reservadas.

Los estándares para la acreditación son elaborados en las universidades nacionales en el seno de los diferentes entes que regulan las profesiones, se elevan al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) para la aprobación y luego se inician los procesos de acreditación en CONEAU. Todas las carreras de nuestra facultad se encuadran en lo establecido en el Art. 43 de la Ley de Educación Superior que establece “que los planes de estudio de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, seguridad y los bienes de los habitantes, deben tener en cuenta – además de la carga horaria mínima prevista por el Art. 42 de la misma norma- los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre la intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo de Universidades”, previa presentación de los contenidos mínimos y la tramitación de la declaración de interés público ante el CIN.

A partir de estas normativas vigentes a nivel nacional, la Facultad como uno de los estamentos de la Universidad Nacional de San Luis, está inserta en un sistema donde convive con otras universidades nacionales y privadas que actúan y toman decisiones en forma autónoma en el marco de las mismas.

En particular para esta Unidad Académica, existen diversas asociaciones de facultades y de profesionales, relacionadas con nuestras carreras, que ya han solicitado hace tiempo su declaración de interés público. Estas asociaciones, al hacer sus presentaciones, fijaron tanto los contenidos mínimos de las carreras como las actividades reservadas al título. Esto último es de especial interés para las asociaciones profesionales que defienden las actividades de los graduados de las carreras relacionadas con las Ciencias Exactas y Naturales frente a la competencia de ingenieros y bioquímicos, entre otras.

Por ello, hay inclusión de una práctica profesional en los planes de estudio – requisito para que una carrera tenga actividades reservadas al título- que es el principal interés de las asociaciones profesionales. Estas prácticas se pueden realizar en el ámbito de la universidad, ya sea en tareas de investigación, transferencia o extensión, según el caso y siempre que las actividades estén acreditadas y supervisadas por la Universidad.

Para acordar estos criterios, la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, se reúne anualmente en períodos consensuados, con diversos organismos que

nuclear los campos de actividad tanto profesional como académica. Por ejemplo, es miembro del Consejo Interuniversitario para la Enseñanza Superior de la Biología (CIPEB) y ha sido reconocida por Resolución del Consejo Superior de la UNSL – Res. CS. Nº 851/98; lo que permite enviar representantes a este Consejo, y tomar en cuenta las opiniones y sugerencias de este ente regulador.

### **Entes que regulan las profesiones**

**Biología** en las Carreras de Profesorado de Biología y licenciaturas.

**El Consejo Interuniversitario para la Enseñanza Superior de la Biología (CIPEB)**, fundado en 1996, está conformado por representantes de las diferentes facultades donde se dictan las carreras de Licenciatura en Ciencias Biológicas y el Profesorado de Ciencias Biológicas. Este órgano ha elaborado numerosos documentos donde recomienda unificar los criterios de organización de los planes de estudio a fin de garantizar la formación de los biólogos en Argentina como en Ibero América.

Además se forma parte de:

- Asociación Iberoamericana de Facultades y Escuelas de Biología (**AIFEB**)
- Comité Coordinador Regional del Sector Educación
- MERCOSUR,

quienes elevan las recomendaciones al Ministerio para su aprobación, previo acuerdo en las universidades y en cada uno de los organismos independientes de los cuales forman parte.

### **Características de CIPEB**

Integran el Consejo Interuniversitario para la Enseñanza Superior de las Ciencias Biológicas, en adelante CIPEB:

- a) Los Decanos o sus representantes de Facultades o de Unidades Académicas equivalentes, en adelante Unidades Académicas de Ciencias Biológicas, de universidades públicas, a partir del año 1997.

### **Los fines del CIPEB**

- a) Promover acciones con las instituciones adheridas tendientes a la coordinación, planificación y desarrollo de la Enseñanza Superior de las Ciencias Biológicas.
- b) Asesorar y actuar como órgano de consulta de entidades públicas y privadas nacionales e internacionales en lo referente a políticas educativas en el área de las Ciencias Biológicas.

- c) Promover el establecimiento de acuerdos, normas y legislación para el reconocimiento de títulos, traslado de estudiantes, intercambio de docentes y estudiantes y complementación de estudios de postgrado.
- d) Promover la actualización de los graduados en Ciencias Biológicas.
- e) Favorecer el desarrollo y aplicación de las Ciencias Biológicas en la República Argentina en forma armónica y coordinada, de acuerdo a las necesidades regionales y nacionales.
- f) Fomentar la colaboración de las instituciones adheridas en tareas de interés común referidas a las Ciencias Biológicas, facilitando la integración académica y científica.
- g) Crear, mantener y estrechar vínculos con otras entidades nacionales e internacionales y públicas tendientes a favorecer el desarrollo de las mismas en su quehacer docente, científico y de extensión.

### **Obligaciones de los integrantes del CIPEB**

- a) Colaborar en el logro de los fines explicitados.
- b) Cumplir con las disposiciones del Estatuto y con los compromisos que llegaren a contraer a través del CIPEB.

Los derechos de los miembros del CIPEB:

- a) Participar de las reuniones con voz y voto.
- b) Elegir y ser elegidos en las funciones previstas por Estatuto.
- c) Proponer iniciativas que se estimen convenientes a los fines acordados por el CIPEB.
- d) Retirarse voluntariamente del CIPEB previa elevación de una nota al Comité Ejecutivo.

Los órganos de gobierno del CIPEB son:

- a) El Plenario. Las atribuciones del Plenario son: aprobar y modificar los Estatutos del CIPEB; resolver sobre las solicitudes de nuevos miembros cuando el Comité Ejecutivo así lo solicite, elegir y designar entre sus miembros a los integrantes del Comité Ejecutivo, decidir sobre cualquier cuestión no prevista en el Estatuto.
- b) El Comité Ejecutivo. El mismo está compuesto por un Presidente, un Vicepresidente, un Secretario General, un Secretario de Enseñanza, un Secretario de Postgrado y un Secretario de Extensión, quienes permanecerán en sus funciones por el término de dos años.



### **Unidades académicas miembros del CIPEB**

Universidad de Buenos Aires.

Universidad Nacional de Catamarca.

Universidad Nacional de Chilecito.

Universidad Nacional de Córdoba.

Universidad Nacional de Cuyo.

Universidad Nacional de Jujuy.

Universidad Nacional de La Pampa.

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Universidad Nacional de La Plata.

Universidad Nacional de Luján.

Universidad Nacional de Mar del Plata.

Universidad Nacional de Misiones.

Universidad Nacional de Río Cuarto.

Universidad Nacional de Salta.

Universidad Nacional de San Juan.

Universidad Nacional de San Luís.

Universidad Nacional de Tucumán.

Universidad Nacional del Comahue.

Universidad Nacional del Litoral.

Universidad Nacional del Nordeste.

Universidad Nacional del Sur.

### **Química**

#### **Ente Coordinador de Unidades Académicas de Farmacia y Bioquímica (ECUAFyB)**

El Ente Coordinador de Unidades Académicas de Farmacia y Bioquímica es un organismo constituido por unidades académicas universitarias de Farmacia y Bioquímica de la República Argentina, que otorgan título de Farmacéutico y/o Bioquímico y que voluntariamente deseen integrarlo. Fue creado para promover la interrelación entre las distintas unidades académicas de Farmacia y/o Bioquímica del país, con el objetivo permanente de mejorar la educación, investigación y extensión universitaria.

#### **Las funciones del Ente son:**

- a) Propender al logro de objetivos comunes en cuanto al perfil del graduado, su curriculum y su grado académico, adaptados a la realidad nacional y en el respeto de las necesidades regionales generar un intercambio dinámico en el terreno de la docencia, investigación y extensión universitaria.
- b) Promover y proponer soluciones a los problemas de la comunidad en las áreas de incumbencia de las ciencias farmacéuticas y/o bioquímicas.
- c) Promover estudios de postgrado, consolidar los existentes y jerarquizar el funcionamiento de los mismos para asegurar la educación continua y aumentar los vínculos del graduado con la universidad.
- d) Promover los mecanismos que permitan una interrelación fluida y permanente de la universidad con las entidades representativas de los graduados.
- e) Promover el perfeccionamiento continuo de los sistemas de acceso a la docencia como así también la estabilidad de docentes e investigadores.
- f) Propender a la unificación de los contenidos curriculares y de los títulos y grados académicos otorgados.
- g) Organizar y/o auspiciar eventos científicos, culturales, sociales y deportivos entre las entidades miembro.

Está conformado por las Unidades Académicas universitarias de Farmacia y/o Bioquímica de la República Argentina y las pertenecientes a los países del MERCOSUR que así lo deseen y se comprometan a respetar el Estatuto.

#### **Los órganos representativos son:**

La **Asamblea General** es el órgano máximo del Ente Coordinador y sus funciones son:

- Aprobar y modificar el Estatuto del Ente.
- Aprobar el acta de la última asamblea.
- Considerar el informe del Comité Ejecutivo en la Asamblea General Ordinaria.
- Resolver sobre las solicitudes de nuevos miembros.
- Tratar, opinar y resolver sobre todas las cuestiones que hagan a los fines del Ente Coordinador.
- Elegir y designar el Comité Ejecutivo.

El **Comité Ejecutivo** es designado por la Asamblea General Ordinaria por un período de dos (2) años y sus miembros podrán ser reelegidos. Está constituido por: Presidente.

Vicepresidente.

Secretario de Asuntos Institucionales.

Secretario de Asuntos Académicos.

Secretario de Asuntos Profesionales.

Vocales (1º, 2º y 3º).

Este comité administra los intereses generales del Ente, el cumplimiento de las decisiones de la Asamblea General, la recepción de ideas, la promoción y programación de todas las actividades que tiendan al logro de los objetivos del Ente.

El Comité Ejecutivo se reúne, como mínimo, dos veces al año y puede realizar reuniones extraordinarias cuando lo estime necesario.

### **Unidades Académicas Miembro**

Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas - Universidad Nacional de Rosario.

Facultad de Farmacia y Bioquímica - Universidad de Buenos Aires.

Facultad de Ciencias Químicas - Universidad Nacional de Córdoba.

Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas - Universidad Nacional del Litoral.

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura - Universidad Nacional del Nordeste.

Facultad de Agroindustrias - Universidad Nacional del Nordeste.

Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales - Universidad Nacional de Misiones.

Facultad de Ciencias Químicas - Universidad Católica de Córdoba.

Facultad de Ciencias Exactas - Universidad Nacional de La Plata

Escuela de Bioquímica - Universidad Argentina J. F. Kennedy

Escuela de Farmacia - Universidad Argentina J. F. Kennedy

Facultad de Farmacia y Bioquímica - Universidad J. A. Maza

Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia - Universidad Nacional del Sur.

Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales - Universidad de Belgrano.

Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales - Universidad de Morón.

Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia - Universidad Nacional de Tucumán.

Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia - Universidad Nacional de San Luis.

Departamento Académico de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales- Universidad Nacional de La Rioja

Además, las unidades académicas miembros del Ente conforman comisiones de asuntos institucionales, académicos y profesionales, y están distribuidas de la siguiente manera:

### **Asuntos Institucionales**

Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas - Universidad Nacional del Litoral.  
Facultad de Farmacia y Bioquímica - Universidad de Buenos Aires.  
Facultad de Ciencias Exactas - Universidad Nacional de La Plata.  
Facultad de Ciencias Naturales - Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.  
Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia - Universidad Nacional de Tucumán.  
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura - Universidad Nacional del Nordeste.

### **Asuntos Académicos**

Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales - Universidad de Morón.  
Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales - Universidad Nacional de Misiones.  
Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia - Universidad Nacional del Sur.  
Escuela de Farmacia - Universidad Argentina J. F. Kennedy.  
Facultad de Ciencias Químicas - Universidad Católica de Córdoba.  
Escuela de Bioquímica - Universidad Argentina J. F. Kennedy.

### **Asuntos Profesionales**

Facultad de Agroindustrias - Universidad Nacional del Nordeste.  
Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas - Universidad Nacional de Rosario.  
Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia - Universidad Nacional de San Luis.  
Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales - Universidad de Belgrano.  
Facultad de Farmacia y Bioquímica - Universidad J. A. Maza.  
Facultad de Ciencias Químicas - Universidad Nacional de Córdoba.

Es importante destacar el nivel de participación de este Ente en junio de 2004, en el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (MECyT), el cual tuvo en cuenta las propuestas del Ente Coordinador de Unidades Académicas de Farmacia y Bioquímica (ECUAFyB), y emitió las Resoluciones N° 565/04 y N° 566/04, que aprueban los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de

intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de grado de Bioquímica y Farmacia respectivamente, así como la nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido los títulos de Bioquímico, Licenciado en Bioquímica, Farmacéutico o Licenciado en Farmacia.

Luego, la CONEAU organizó los procesos de acreditación a través de convocatorias que involucran a todas las carreras de la disciplina en cuestión. Los procedimientos y pautas para la acreditación están normados a través de la Ordenanza CONEAU N° 005/99 la cual establece que los procesos de acreditación de grado comprenden las siguientes fases:

- Autoevaluación.
- Actuación de los comités de pares.
- Decisión final por parte de la CONEAU.

### **Consejo Federal de Decanos de Ingeniería Química (CONFEDI)**

Este consejo es creado en marzo de 1988 con el fin de conformar un ámbito de discusión y propiciar a partir de experiencias propias, soluciones a las problemáticas universitarias planteadas en las Unidades Académicas de Ingeniería.

El CONFEDI organiza dos reuniones plenarias anuales. Esta entidad esta asociada a la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería.

### **Foro de Decanos de Facultades que expiden título de Licenciado en Química (FODEQUI)**

En junio de 1996 se crea el Foro de Decanos de Facultades donde se expiden títulos de Licenciados en Química, e incorpora al Foro las Carreras de Profesorado en Química o equivalentes que se dictan en varias universidades del país. Es un foro que reúne a los decanos de todas las facultades de la República Argentina, que dictan la carrera de Licenciatura en Ciencias Químicas o equivalentes.

A los fines de los diferentes mecanismos de acreditación que se instaló en Argentina, desde este Foro se elaboraron y elaboran los contenidos mínimos con el fin de compatibilizar los primeros dos años y medio de la carrera en todo el país, de modo de facilitar la movilidad entre universidades y posibilitar a los alumnos cursar una orientación que en la Facultad de su elección no se dicte.

Lo integran las universidades nacionales y privadas, que expiden títulos de Licenciado en Química o Ciencias Químicas (en adelante FODEQUI) y los Decanos o sus representantes acreditados.

**Los objetivos del Foro de Decanos son:**

- a) Mantener una comunicación permanente entre las distintas unidades académicas que lo constituyen con el fin de propender a la excelencia de la enseñanza de la química y sus disciplinas concurrentes.
- b) Afianzar una amplia cooperación académica de grado, posgrado, investigación y extensión.
- c) Atender la problemática del egresado en el marco de su profesión.
- d) Lograr la máxima compatibilidad de los planes de estudios a fin de facilitar el intercambio estudiantil entre las distintas unidades académicas constituyentes.

**Los órganos de gobierno del FODEQUI son:**

- a) El **Plenario de Decanos**, constituido por los Decanos o sus representantes acreditados.
- b) El **Comité Ejecutivo**, elegido por el Plenario de Decanos entre sus miembros.

Sus fines son: decidir respecto de la confección de los planes de estudio para la carrera de Licenciado en Química en el país, la duración de la carrera, la inserción de materias prácticas, la denominación y contenido de las asignaturas. En síntesis, la confección de un plan de estudio que contemple los temas en los cuales es innegable la necesidad de la actividad de los químicos, que pueda significar la diferencia para los futuros egresados de las Facultades de Química del país, entre la posibilidad de poder trabajar como profesional "de primera" o simplemente como auxiliar de otro profesional, a quien su título otorgue incumbencias profesionales dado su perfil y alcance académico, de los cuales son responsable las universidades aquí reunidas.

Se ocupa de que: el otorgamiento de un título que no conlleve incumbencias en los temas de aplicación de los conocimientos teórico-prácticos de la realidad laboral del país y del MERCOSUR, no le permitirá al profesional egresado trabajar en igualdad de condiciones frente a profesionales de otras carreras universitarias. Siendo además tan agresiva la campaña por ocupar espacios laborales, es menester agotar los medios a nuestro y vuestro alcance para garantizar la salida laboral de los que hoy son alumnos universitarios. Mas allá de las asignaturas ya conocidas como bromatología, toxicología, etc. hoy se suman el medio ambiente, los residuos, la industria, y ya no alcanza con la bromatología, pues aparecen la Ingeniería de alimentos, la tecnología en alimentos, etc.

Este foro está asociado también a la Asociación Química Argentina (AQA), Consejo Profesional de Química (CPQ), entidades que promueven el desarrollo de importantes actividades interuniversitarias.

## **Organismos Internacionales**

La Facultad también forma parte de algunos organismos internacionales en los cuales se consulta, discute y acuerda regulaciones para cada tipo de carrera que dicta, como por ejemplo:

- Federación Internacional Farmacéutica (FIP), en la que se aprueban las recomendaciones para la elaboración de Normas de Buenas Prácticas de Farmacia: normas de calidad de servicios farmacéuticos, inspiradas también en el concepto de atención farmacéutica.
- Federación Panamericana de Farmacia (FEPAFAR).
- Asociación Americana de Facultades de Farmacia (AACF).

## **Entidades Profesionales**

- Asociación Argentina de Farmacia y Bioquímica Industrial (SAFYBI).
- Coordinadora de Colegios Bioquímicos de Ley de la Republica Argentina.
- Asociación Bioquímica Argentina.

## **Foro de Decanos de Ciencias Exactas y Naturales de Argentina (CUCEN)**

Este foro es integrado por las autoridades máximas de las unidades académicas relacionadas con la temática y pertenecientes a universidades públicas, y constituye el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN).

El Consejo Nacional de Facultades de Ciencias Exactas y Naturales, trata temas de interés común que permite a los decanos de las facultades de Ciencias Exactas y Naturales de las universidades públicas del país, intercambiar opiniones, contribuir al debate de políticas educativas, de investigación y desarrollo. Además de la promoción de emprendimientos cooperativos sobre cuestiones que exceden ampliamente el límite de sus respectivas unidades académicas, a la articulación general del sistema académico en estas áreas, el papel de las ciencias básicas en el modelo de desarrollo que actualmente se configura en el país, la evaluación del sistema académico y su interacción con organismos internacionales, de América Latina y el MERCOSUR, y el trabajo mancomunado con los foros disciplinares existentes tanto nacionales como externos. En general, es de destacar que la participación de la Facultad en diversos entes de contralor, consulta y elaboración de estándares de calidad, le permite sumarse con ello a grupos de instituciones que teniendo o no una acreditación completa, se destacan por poseer la misma en el área de investigación de acuerdo con su misión y alcance nacional o regional, con lo cual se configura un conjunto significativo de universidades de altos niveles de calidad, en

un sistema de aseguramiento de la calidad permanente, sistemático e ininterrumpido, como se exige para alcanzar altos niveles de acreditación.

La acreditación constituye así, un instrumento de mejoramiento continuo de los programas de pregrado, grado y postgrado, el que permite establecer fortalezas y debilidades, fomentando su desarrollo permanente. Todo ello, bajo el prisma de criterios de calidad en relación a sus objetivos, programa de estudios académicos vinculados, proceso de formación, actividad de investigación y recursos asociados. En consecuencia, la CONEAU certifica la calidad de los programas de buen nivel, los que han sido capaces de demostrar estándares apropiados y un nivel académico sólido para la formación de magísteres y doctores, promoviendo permanentemente la introducción de buenas prácticas y el mejoramiento de los indicadores de productividad y excelencia académica.

### **Acreditación de carreras para la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia**

A partir del acuerdo de los distintos estamentos de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia se definió por acreditación a: *la certificación de calidad de una carrera en función de los estándares que establece el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología para cada especialidad.*

El proceso implica un estudio minucioso de las capacidades para educar que tiene la Unidad Académica donde se dicta la carrera que se pretende acreditar, y de las bondades o fallas de su funcionamiento, tanto global como específico, sobre la carrera en cuestión. El proceso de auto evaluación al que somete la acreditación nos permite conocer nuestras fortalezas y debilidades y, en consecuencia, ofrecer carreras con prestigio en nuestra región de influencia.

La Facultad se rige por una serie de Reglamentaciones vigentes como lo son la: Ley de Educación Superior N° 24.521, el Acuerdo Plenario N° 13 del Consejo de Universidades-14/11/01 y Res N° 1232/02- ME, la Resolución N° 134/02-CD: Sobre acreditación de la Ingeniería en Alimentos ante la CONEAU, Acreditación ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para carreras de ingeniería.

De acuerdo a lo establecido por CONEAU, este proceso comprende tres etapas:

**Autoevaluación:** Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Comprende la sistematización y análisis de la información en



relación a las características en las que se desenvuelven las diferentes carreras de cada Unidad Académica. Se desarrolla en un plazo de 16 semanas.

**Actuación del Comité de Pares:** Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis (6) años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Abarcará las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Se refiere al análisis del informe de autoevaluación confeccionado por las Facultades. Este análisis comprende la verificación de la información a través de la visita de los Pares Evaluadores a fin de elaborar un dictamen de acreditación o no acreditación.

**Análisis y decisión por parte de la CONEAU.** Incluye la revisión de la autoevaluación y los dictámenes del Comité de Pares para resolver sobre las siguientes posibilidades:

1. Acreditación por un período de seis años, cuando se alcanza el perfil óptimo.
2. Acreditación por tres años con observaciones cuando no se alcanza el perfil o cuando se trate de carreras de reciente creación.
3. No acreditación cuando no cumplen con el perfil exigido y los planes de mejoramiento no se consideran satisfactorios.

Siguiendo estos criterios establecidos y explicados podemos decir que la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia ha acreditado a la fecha (octubre 2009) las siguientes carreras:

**Bioquímica** (Acreditada por 6 años) Resol. MECYT N° 565/04. Resoluciones CONEAU N° 863/05-293/06 y Resol. N° 348/07.

**Farmacia** (Acreditada por 6 años) Resol. MECYT N° 566/04. Resoluciones CONEAU N° 863/05-293/06 y Resol. N° 349/07.

**Ingeniería en Alimentos** (Acreditada por tres años. Segunda presentación) cerrando así el Ciclo de Proyecto de Carrera Nueva iniciado en el año 2003. Resol. N°: 088/08.

Por otra parte, otro ítem a tener en cuenta en las regulaciones, es que a partir de la promulgación de la Ley de Educación Superior que en su artículo 43 establece que: “cuando se trate de títulos de profesiones reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público o poner en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá, entre otras cosas, que dichas carreras sean acreditadas periódicamente por la CONEAU”. A su vez, el Ministerio de Educación debe determinar con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), la nómina de tales títulos, así como las

actividades y profesiones reservadas exclusivamente para ello. Pero ese artículo no incluía a las carreras de formación docente.

### **Listado de Carreras Prioritarias**

Biólogo

Ingeniero en Alimentos

Ingeniero Químico

Licenciado en Biología Molecular

Licenciado en Ciencias Biológicas

Licenciado en Química

### **Contexto institucional**

La Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQBF) posee una base histórica de más de medio siglo de formación de recursos humanos en ciencias básicas, como Química y Biología, y profesionales en Farmacia, Bioquímica, Química, Biología, y más recientemente, en disciplinas tales como Biología Molecular e Ingeniería en Alimentos.

La formación de posgrado, que data de la misma época, fue pionera en la región y actualmente cuenta con especialidades, maestrías y doctorados acreditados y categorizados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). La Facultad cuenta con docentes-investigadores de prestigio nacional e internacional.

El 10 de mayo de 1973, por Ley N° 20.365, el Gobierno Nacional crea la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y en 1976 se crea la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQByF) donde las carreras nacen estructuradas como escuela. Actualmente la Escuela fue reemplazada por los Departamentos de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Química y Farmacia.

En la unidad académica se dictan las carreras de grado de Licenciatura en Bioquímica (creada en 1955, validez del título a nivel nacional RM N° 2077/98), Licenciatura en Química (creada en 1955, validez del título a nivel nacional RM. N° 0303/00), Licenciatura en Ciencias Biológicas (creada en 1955, validez del título a nivel nacional RM N° 1251/04), Licenciatura en Biología Molecular Res. N° 348/07 (creada en 1955, validez del título a nivel nacional RM N° 0349/89) y la carrera de Ingeniería en Alimentos (creada en 1955, validez del título a nivel nacional RM N° 1523/05). Esta última fue acreditada por la CONEAU por un período de 3 años, según Resolución N° 489/03.

Además, se dictan el profesorado de Biología y las carreras de pregrado de Analista Biológico (creada en 1977, validez del título a nivel nacional RM N° 1809/98), Analista Químico (creada en 1977, validez del título a nivel nacional RM N° 2051/98) y Enfermería Universitaria (creada en 1992, validez del título a nivel nacional RM N° 1931/94).

La unidad académica cuenta con una oferta variada de carreras de posgrado que se consideran adecuadas para la formación de profesionales. Se dictan cuatro doctorados: en Biología (presentada a acreditación CONEAU en 2006), en Química (acreditada por Resolución CONEAU N° 218/99, categoría A y presentado a reacreditación en 2006), en Bioquímica (acreditada por Resolución CONEAU N° 754/99, categoría C) y en Farmacia (acreditada por Resolución CONEAU N° 316/05, categoría B).

Dentro de la oferta de posgrados también ofrece cuatro maestrías: en Ciencias Químico-Farmacéuticas (acreditada por Resolución CONEAU N° 734/00, categoría B), en Ciencias de Superficie y Medios Porosos (acreditada por Resolución CONEAU N° 693/00, categoría A), en Inmunología (acreditada por Resolución CONEAU N° 461/99, categoría B) y en Química Analítica (acreditada por Resolución CONEAU N° 733/00, categoría A y presentada a reacreditación en 2006).

Asimismo, la unidad académica cuenta con tres especializaciones: en Bioquímica Clínica - Área Citología (acreditada por Resolución CONEAU N° 343/00), en Bioquímica Clínica - Área Endocrinología (acreditada por Resolución CONEAU N° 762/99) y en Bioquímica Clínica - Área Hematología Especialización (acreditación en trámite).

Esta oferta curricular resulta adecuada y pertinente para las necesidades de la región y del medio, lo que se considera una fortaleza de la unidad académica.

### **Estructura de gobierno y de conducción de la Unidad Académica**

Está integrada por el Decano, el Vicedecano y el Consejo Directivo.

La Facultad se organiza en los departamentos de Química, el de Bioquímica y Ciencias Biológicas y el de Farmacia, cada uno con su director. Las carreras de grado son administradas por comisiones de carrera con un coordinador como responsable. La currícula de las carreras surge de un entramado transversal entre los departamentos.

La Facultad está conformada por cuatro secretarías (Académica, General y Administrativa, Ciencia y Técnica y la Secretaría de Posgrado y Extensión) que tienen bajo su responsabilidad a tres direcciones (Académica, Contable y Administrativa) y

dos departamentos (Ciencia y Técnica y el de Posgrado y Extensión).

La unidad académica tiene una política explícita de investigación donde se establecen los lineamientos para propiciar actividades de esta índole. Se considera una de las principales fortalezas de la institución.

La Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQByF) es la que mayor aporte realiza a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNSL. Cuenta con 25 proyectos, en su mayoría acreditados por el sistema de incentivos.

Actualmente se desarrollan 17 proyectos de investigación en temáticas relacionadas con la carrera de Bioquímica. En las áreas de Bioquímica y Biología se desarrollan proyectos de un amplio espectro temático que estudian problemas ecológicos, de microbiología, fisiología, químicos de productos naturales, bioquímica molecular, entre otros. En el área de química se encuentran investigaciones sobre catálisis heterogénea, sólidos inorgánicos, química computacional, productos naturales de plantas, análisis de vestigios y especiación, fenómenos de membrana y biotecnología. Participan en los mismos, alumnos de la carrera de Bioquímica, tesis de posgrados (maestrías y doctorados) y becarios.

De los trabajos de investigación desarrollados en la carrera se reportan numerosas publicaciones en revistas locales, regionales e internacionales con referato. Se considera que la producción científica es apropiada.

Si bien la mayoría de los proyectos son financiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la universidad, existen fuentes externas de financiación, como el CONICET, Fondos para la investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED, Organismo de cooperación internacional) y National Institute of Mental Health (NIMH).

### **La articulación en la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia**

En septiembre de 2002 la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación lanzó una convocatoria para la presentación de proyectos por parte de consorcios de universidades. A través de esta propuesta, la SPU ofreció prestar asistencia financiera y técnica a proyectos presentados por al menos dos universidades nacionales, que tuvieran como motor diseñar y planificar iniciativas de articulación de una o más familias de carreras en base a una currícula organizada en ciclos.

Las universidades nacionales de Córdoba (UNC), Litoral (UNL) y San Luis (UNSL) encontraron en esta convocatoria de la SPU una posibilidad concreta para avanzar en el proceso de articulación de estudios superiores. Las tres universidades

decidieron aportar los fondos de contraparte necesarios para su ejecución, como así también definieron acciones hacia el interior de cada institución para dar cumplimiento a los objetivos, coordinar las actividades y cumplir con el ajustado cronograma de trabajo que surgía como consecuencia de los plazos establecidos en la convocatoria.

El punto de partida para la construcción de acuerdos estuvo dado, ya desde el proyecto de origen, en las bases disciplinares del ciclo. Los actores participantes en el proyecto se beneficiaron de su actuación anterior en foros nacionales específicos como el Ente Coordinador de Unidades Académicas de Farmacia y Bioquímica (ECUAFyB), el Foro de Decanos de Química (FODEQUI) y el Consejo Interuniversitario para la Enseñanza Superior de las Ciencias Biológicas (CIPEB), que durante varios años han resultado puntos de encuentro para la discusión y difusión de criterios de pertinencia y calidad para la preparación de planes de estudios en carreras que dan lugar a títulos iguales o afines.

El 26 de febrero de 2003, en la ciudad de Santa Fe, en ámbitos de la UNL, se firma un Convenio de Articulación por el que se crea el PROARQUIBI.

La estructura departamental y la articulación con otras unidades académicas de la Universidad y del país permiten la utilización y optimización de los recursos humanos y materiales. En este sentido cumplen una importante función los docentes de las ciencias básicas, que participan del *Programa de Articulación en Química y Biología (PROARQUIBI)* mediante la firma de un convenio entre las universidades nacionales de Córdoba, Litoral, Río Cuarto, Rosario y San Luis.

Las actividades de investigación, vinculación y servicios han alcanzado resultados que anuncian una continuidad y crecimiento promisorios.

En el marco de este programa, se adaptaron también los contenidos y cargas horarias en los cursos que conforman el Ciclo Inicial Común en Ciencias Básicas: (Química o Biología) en el marco del Programa de Articulación en Química y Biología (PROARQUIBI). Este programa se ha formalizado mediante un convenio de articulación al cual suscriben la: Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Rosario y Universidad Nacional del Litoral, bajo la coordinación de un comité integrado por representantes de las distintas disciplinas (Química y Biología) de cada una de las universidades firmantes. Dicho convenio permite la movilidad de los estudiantes entre universidades contando con el reconocimiento automático de las asignaturas homólogas a las cursadas en la universidad en la que inició sus estudios. Este pasaje puede realizarse dentro de una familia de carreras. Las familias de carreras son dos: Química y Biología. Cada uno de estos ciclos es entendido como una división funcional, operativa, que caracteriza la organización de un conjunto de contenidos

conceptuales, procedimentales y actitudinales que tienden al cumplimiento de objetivos comunes para la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas de las ciencias que se consideran básicas para las carreras relacionadas con la química o la biología.

Por lo tanto, es posible que el alumno cambie de universidad y de elección vocacional pero dentro de la misma familia de carreras.

Esta manera de entender la formación favorece la movilidad de los alumnos entre las carreras del ciclo de una misma facultad o unidad académica, entre facultades de una misma universidad, y también entre las universidades que forman parte de esta asociación o consorcio, reconociendo lo que éste ya aprendió. Así, esta articulación permite que el estudiante pueda inscribirse en uno de esos dos ciclos o en una de las carreras que forman parte de él, pudiendo luego elegir, con más tiempo y con mayores conocimientos, la carrera que realmente quiere seguir.

Para dar marco legal a estos acuerdos interuniversitarios se creó el Programa de Articulación en Química y Biología (PROARQUIBI), el cual permite que una vez aprobado el ciclo inicial común, el estudiante pueda acceder a un certificado de estudios que acredite su formación básica y que tiene reconocimiento automático entre las universidades del consorcio.

La articulación en las instituciones constituye una estrategia orientada a sumar capacidades con el fin de mejorar el rendimiento y el desarrollo institucional. Se trata de una situación de complementariedad entre las instituciones pares, que se vinculan, se integran, intercambian y cooperan con el objetivo de resolver problemas de interés común.

## **Comentarios Finales**

Hemos conocido así, el fenómeno de acreditación y articulación en la que se sitúa la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia lo que nos lleva a decir que en términos de los beneficios implicados en una acreditación, por una parte está la formación a la que acceden los alumnos, por la garantía de calidad que radica en el hecho de que un programa se encuentre acreditado. Por otra parte, tanto para las instituciones como para los alumnos, la acreditación está vinculada con el acceso a fondos concursables de distinto carácter que hacen factible el mejor desempeño de los programas y la continuidad de los estudios de los alumnos.

Además, la oferta de programas de postgrado ha presentado un crecimiento muy fuerte en el país en los últimos años, por lo que para una Institución de Educación Superior, contar con programas de postgrado acreditados, implica un elemento

diferenciador en la medida en que ello certifica el cumplimiento de un conjunto de criterios de calidad académica. Por otra parte, implica también contar con una cultura y una política de fomento al mejoramiento y desarrollo permanente de los programas de postgrado. Este posicionamiento de la Facultad nos ha llevado a obtener grandes reconocimientos en la Academia Argentina con la obtención de premios y distinciones como por ejemplo: Academia Nacional de Ciencias Exactas y Naturales, en 1999 Premio a la Química de los Productos Naturales Dr. Venancio Deloufeu, Premio KONEX – 1983, Ciencia y Tecnología Diploma al Mérito en Química Orgánica; Premio KONEX – 2003, Ciencia y Tecnología Diploma al Mérito: Físicoquímica, Química Inorgánica y Analítica y la Asociación Química Argentina 2004, Premio Educación Química al Prof. Miguel Abraham; entre otros.

Uno de los desafíos fundamentales es fomentar estándares de calidad cada vez más rigurosos y equiparables con los países más desarrollados. Si bien Argentina cuenta con programas de postgrado de gran calidad y prestigio, el crecimiento de programas observado en los últimos años requiere resguardar un nivel de calidad apropiado.

En el marco del cumplimiento del objetivo de la acreditación - certificar la calidad de los programas de buen nivel -, es necesario integrar crecientemente a estos procesos buenas prácticas e indicadores de productividad y excelencia académica cada vez más desarrollados.

Sabemos que los desafíos son grandes. La situación actual de la educación superior, su importancia para el progreso social y económico y el creciente número de estudiantes que ingresan año a año al sistema, han determinado que la acreditación sea un requerimiento fundamental para asegurar la relevancia, la pertinencia y la calidad de la formación del capital humano en el país. Somos parte de un emprendimiento colectivo, donde el principal papel lo tienen las instituciones de educación superior. Son ellas quienes, mediante la autorregulación, se constituyen en los principales agentes de la gestión de la calidad y la innovación para lograr procesos de formación de relevancia y excelencia.

Ciertamente, nuestra tarea no se limita a cumplir y fomentar los procesos de acreditación, sino que el desafío estriba en que estos procesos se constituyan en una herramienta decisiva para el mejoramiento permanente, sistemático e ininterrumpido de la calidad de la educación superior argentina y también de la región.

### **Los principales desafíos**

Hay un cumplimiento pleno de los requerimientos que emanan de la ley, por lo

tanto, cumplida esa primera fase, viene una segunda etapa de desarrollo y fortalecimiento del sistema nacional de evaluación para asegurarla calidad.

Tendríamos que pensar como académicos y fundamentalmente para mantener y sostener los criterios de autonomía y autarquía los siguientes desafíos:

- Optimizar el marco de criterios, normas y procedimientos de acreditación. Si bien los niveles de fiabilidad de los criterios empleados son altos, es imprescindible desarrollar un trabajo participativo con la comunidad académica nacional para fortalecer criterios de evaluación y diseñar criterios específicos que respondan a nuevas metodologías, tales como la educación a distancia para título de pregrado y para postgrados. Una mención especial merece el fortalecimiento de criterios de evaluación de la formación técnica. Calificar una dotación significativa de pares evaluadores y de académicos del sistema nacional para fortalecer la gestión de calidad al interior de las instituciones de educación superior.
- Diseñar e implementar un sistema de información de la Comisión que dé cuenta de manera certera de las distintas variables asociadas a los procesos de acreditación y que permita a las personas tomar mejores decisiones respecto de las instituciones, sus carreras y programas de postgrado.
- Llevar a cabo un conjunto de estudios sobre los impactos de la acreditación en el sistema de educación superior argentino. Desarrollar una línea de publicaciones, conducidas por un Comité Editorial Internacional, con conceptos y buenas prácticas sobre calidad de la educación superior para que estén orientadas a incrementar la visibilidad de la Comisión como un centro de reflexión y debate nacional e internacional acerca de temas relevantes sobre calidad de la educación y su aporte al desarrollo del país.
- Participar en todas las redes académicas internacionales, lograr acuerdos bilaterales con agencias de países desarrollados para perfeccionar y validar los procesos nacionales, entre otros.

## **Bibliografía**

### **Documentos**

Estándares de acreditación de Farmacia, Bioquímica, Ingeniería- CONEAU.

Acuerdo N° 382 Ingenierías.

Resolución Ministerial N° 1054

Resolución del Consejo Superior de la UNSL – Res. CS. N° 851/98

### **Vínculos**

<http://www.scribd.com/doc/7183146/ESTATUTOCIPEB>



<http://www.ecuafyb.com.ar>

<http://www.confedi.org.ar>

**<http://www.quimica.org.ar/fodequi.html>**

<http://www.exa.unrc.edu.ar/page/?actionId=2&info=73793536>

**<http://www.proarquibi.org.ar>**

Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado: <http://www.conicyt.cl/acreditacion>

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria Argentina:

<http://www.coneau.gov.ar/index.html>

CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) – Argentina

CONFEDI (Consejo Federal de Decanos de Ingeniería) - Argentina

<http://www.fich.unl.edu.ar/confedi>

Academia Nacional de Ingeniería (Argentina)



## **CAPÍTULO 4**

### **Profesión docente en la Universidad pública argentina: Reflexiones sobre la situación actual.**

*Jaquelina Edith Noriega  
Carmen María Belén Godino*

### **Las profesiones en el contexto de la mercantilización universitaria. Reflexionando a cerca de las profesiones en la pos-modernidad.**

*Dolores Leonor Oliva  
Elsa Haidee Becerra*



## **Profesión docente en la Universidad pública argentina: reflexiones sobre la situación actual**

**Jaquelina Edith Noriega<sup>1</sup>  
Carmen María Belén Godino<sup>2</sup>**

### **Consideraciones iniciales**

Nos proponemos aquí reflexionar acerca de la profesión docente en el contexto universitario actual (aunque creemos que las mismas reflexiones resultarán útiles para la docencia en toda la Educación Superior, al menos en nuestro país).

Este propósito nos interpela doblemente. Por un lado, como docentes que ejercemos nuestra actividad en una Universidad pública y por otro, como formadores de formadores. Es decir, que vivimos a diario el desafío de “ser/ejercer” para “enseñar/ayudar a hacer” de la docencia una profesión. Tarea difícil si las hay en tiempos de cambio permanente, donde lo nuevo y lo viejo, lo vigente y lo obsoleto conviven “amigablemente”; en tiempos de reformas impuestas, no consensuadas, no discutidas, no tomadas como propias por los actores; en tiempos de mercantilización, donde el mercado se adueña de los proyectos y las conciencias hipotecando a futuro la creatividad y la originalidad en educación.

En este contexto debemos decir que la profesión docente en su razón de ser originaria –la formación inicial- se encuentra jaqueada; en su lugar se han impuesto (nos han impuesto) otras reglas de juego excesivas y terriblemente ligadas a lo económico (financiamiento externo, incentivos, becas, etc.).

Repensar estas y otras cuestiones nos llevará inevitablemente a volver sobre el concepto de profesión, su construcción, y los distintos momentos en que se lo fue asociando a la tarea docente en general; sin descuidar, por supuesto, el análisis de la situación actual.

### **Construcciones acerca del concepto de profesión en perspectiva histórica**

Como aclaración inicial afirmamos que el concepto de profesión es relativamente nuevo y que desde el comienzo ha despertado opiniones encontradas respecto a su aplicación al trabajo del docente (en todos los niveles del sistema

---

<sup>1</sup> Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNLP). Mgter. en Educación Superior (UNSL). Especialista en Educación Superior (UNSL). Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Gestión Educativa (FLACSO). Prof. en Ciencias de la Educación (UNER). Docente e investigadora UNSL.

<sup>2</sup> <sup>2</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. (UNSL). Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Gestión Educativa (FLACSO). Maestranda de la Maestría Sociedad e Instituciones (FICES). Docente del IFDC San Luis.

educativo).

En pos de realizar un breve recorrido histórico, comenzaremos recordando que el desarrollo de las profesiones se encuentra fuertemente vinculado al surgimiento de las Universidades, por lo que las profesiones fueron orientadas por la ideología imperante en estas instituciones.

De esta manera, las primeras universidades estaban bajo el control de la Iglesia, lo cual obligaba a los estudiantes a formar parte de las distintas órdenes eclesiásticas. Esta situación se mantuvo durante un largo período de la historia de las universidades europeas, lo que motivó a grupos de maestros y estudiantes a desarrollar trabajo intelectual fuera de ellas, formando grupos de académicos que dieron continuidad al trabajo científico.

La llegada de la Revolución Industrial transformó las sociedades y las formas de relación entre las instituciones universitarias y las nuevas formas políticas. En dicho período se establecieron los cimientos laicos de las organizaciones, y las universidades, consolidan un lugar en los sistemas de educación en todas las naciones. Es en esta época en la que se establecen las primeras concepciones modernas de profesión. Se puede afirmar que en dicho período de la historia, las profesiones son establecidas y legitimadas en la sociedad.

En la década de 1960, la profesión comenzó a tomarse como una forma especial de organización ocupacional que se asentaba en un cuerpo de conocimiento sistemático adquirido a través de una formación escolar. Por otra parte, en esta época se estableció que para que una actividad pudiera ser considerada profesión debía superar las siguientes cinco etapas del llamado proceso de profesionalización:

- Necesidad social del surgimiento y ampliación del mercado de trabajo;
- Creación de escuelas para el adiestramiento y formación de nuevos profesionales;
- Constitución de una asociación profesional en donde se definan los perfiles profesionales;
- Reglamentación de la profesión, asegurando así el monopolio de competencia del saber y de la práctica profesional;
- Y finalmente, la adopción de un código de ética con la intención de preservar así, a los “verdaderos profesionales”.

Es por lo antes dicho, que acordamos decir que el desarrollo de las profesiones ha sido sin lugar a dudas uno de los signos característicos del siglo XX. Perren (2007) sostiene que la influencia de las profesiones ha sido tan importante que muchos aspectos asociados a ellas funcionaron como principios organizadores de las sociedades modernas. De hecho el énfasis en la “carrera”, la “educación

especializada” y la “meritocracia” permitieron el desarrollo de la economía capitalista y su mundo cultural.

La palabra profesión proviene del latín *professione*, que significa acción y efecto de profesar. Dicha concepción es usada para hacer alusión al empleo, la facultad u oficio que se ejerce públicamente. Las definiciones de una profesión son muy diversas, pero en la mayoría contempla tres criterios principales. Primero, se considera como una ocupación basada en un cuerpo definido de conocimiento organizado y se asume que la competencia de los profesionistas deriva de un entrenamiento académico. Segundo, una profesión involucra un compromiso moral de servicio público, que va más allá de la oferta y demanda del mercado o del deseo de un beneficio personal. El ideal de muchas profesiones es que la medida del éxito no sea solamente una ganancia financiera, sino un propósito mayor en donde se busque el beneficio público, el cuidado de los débiles, el avance de la ciencia o el movimiento de la justicia. Tercero, la vida profesional involucra una relativa independencia o autonomía de los miembros para el ejercicio de las profesiones. En este sentido, la profesión puede definirse como una actividad permanente que sirve de medio de vida y que determina el ingreso a un grupo profesional determinado.

En términos generales, definimos a la profesión como una ocupación que monopoliza una serie de actividades privadas sobre la base de un gran acervo de conocimiento abstracto, que permite a quien lo desempeña una considerable libertad de acción y que tiene importantes consecuencias sociales. Retomando la definición de profesión, y en relación a los docentes universitarios, podemos decir que al menos en sentido general se ven cuestionadas algunas de sus acepciones. Por ejemplo: los docentes universitarios, independientemente del área de conocimiento a la que pertenezcan, son poseedores de un cuerpo de conocimientos que les permite desplegar su accionar profesional, ahora bien; nos preguntamos qué sucede cuando tal búsqueda se encuentra “dirigida” por intereses externos y por fines mercantilistas; es posible hablar de autonomía profesional en estos términos. Seguramente, los docentes universitarios nos vemos en la constante obligación de reflexionar acerca de estos lineamientos que seguimos y decidir coherentemente las líneas de acción, revisando una y otra vez nuestros objetivos y “leyendo entre líneas” también.

En relación a la profesión del docente Contreras (1999: 50) afirma que: “... la profesionalidad se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo... hablar de profesionalidad significa, bajo esta perspectiva, no sólo describir el desempeño del oficio de enseñar, sino también expresar valores y pretensiones que sería deseable alcanzar y desarrollar en esta profesión...”.

Resulta difícil tener una definición única de la profesión, máxime este concepto aplicado al ámbito educativo. Sin embargo, existe acuerdo respecto a identificar algunos elementos como: la formación educativa de alto nivel, la estructura organizativa, la vinculación con las estructuras de poder, el status, la actualización continua y la búsqueda de autonomía como factores que inciden en la calificación de un actividad determinada como una profesión.

### **El concepto de profesión en relación a la actividad docente**

Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa destacan, que más allá de que la labor de enseñar se encuentra estrechamente vinculada con la historia de la humanidad; los elementos que permiten caracterizarla como profesión sólo es posible encontrarlos a partir de la conformación de los sistemas educativos, que se comenzaron a desarrollar con posterioridad a la estructuración de los Estados Nacionales.

La actividad docente, a lo largo de toda su historia, ha sido denominada de distintas maneras según la perspectiva teórica y los intereses de turno: maestro, profesor, tutor, enseñante o docente. Todo lo cual demuestra la vigencia de los debates y el constante interés por analizar una práctica tan antigua como el hombre.

Así, desde San Agustín a Tomás de Aquino, los padres de la Iglesia, muchos hicieron suya la preocupación por dejar diversas reflexiones sobre el maestro. Quienes se declararon seguidores de esta tradición definieron a la docencia como un apostolado, que proyecta una identidad profesional cercana a una tipificación de “prototipos de hombre” – el modelo ideal-. Díaz Barriga e Inclán sostienen que esta visión goza de una preocupante repercusión en nuestros días.

Por su parte, Comenio y a través de él los seguidores de su línea de pensamiento, inauguraron una nueva discusión sobre la función del docente, la cual se encontraba vinculada a una ética religiosa como orientación global de esa práctica. A la vez, con ellos se inició un modelo de actuar apoyado en técnicas de trabajo en el aula.

A mediados del siglo XIX, junto a la conformación de los sistemas educativos, se empezó a producir un tránsito de la visión religiosa a una perspectiva más “profesional”. Desde entonces, la función docente que hoy conocemos sobre todo a nivel básico, se ha convertido en una actividad fundamental para el Estado, responsable del funcionamiento del sistema educativo, y para un número considerable de sujetos.

Hay quienes postulan que, al tratarse de un trabajo con énfasis intelectual, con



reglas claras de funcionamiento, donde existen mecanismos concretos de ingreso a la profesión y que cuenta con un cuerpo de conocimientos propios, la docencia es una profesión.

Por otra parte, desde la Sociología Clásica de las Profesiones, se establecen otros elementos característicos de este quehacer que abonan la hipótesis de la profesionalidad de la docencia como son: el poseer elevado status, la existencia de un gremio profesional que se preocupe por el avance del corpus de conocimiento profesional, y la presencia de mecanismos para autorizar a los que pueden o no pueden ejercer la profesión. Paradójicamente, estos elementos señalados desde la Sociología Clásica son la base a partir de la cual, en la actualidad, también se cuestiona el carácter de profesión de la docencia.

Sin embargo, no puede desconocerse que existen quienes opinan que el trabajo docente es burocrático, ritualizado y dependiente de los proyectos del Estado, razones que lo convierten en una actividad no liberal sujeta a una serie de prescripciones que deben ser cumplidas y por las cuales se percibe un salario.

Tal como dicen Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001:3):

“... Más allá de la pauperización –disminución del poder adquisitivo- de tal salario, lo más grave es cómo el docente ha internalizado la función de empleado, esto es, de cumplir - a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario- con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. El maestro actúa como empleado y por desgracia podemos afirmar que internaliza este papel. Empíricamente observamos cómo en América Latina se ve obligado a defender su salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones. El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso...”

Siguiendo los autores ya mencionados se puede afirmar que por este momento asistimos a un claro debilitamiento de la imagen religiosa por un lado, y de la imagen mítica de la función docente por el otro. Estas dos representaciones sociales acerca de la tarea docente en franco declive, han dejado paso a otra tensión no menor, cuál es la de docente – profesional por un lado, y de trabajador asalariado y obrero por otro, sujeto a los vaivenes del mercado laboral y sus exigencias.

María Cristina Davini y Alejandra Birgin (1998) señalan respecto a esta tensión que:

“... Cuando desde el discurso oficial se apela a la profesionalización docente, en el imaginario se asocia “profesionalización” con “profesión libre”, “profesión autónoma”, “profesión liberal”: arquitectos, abogados, médicos, que toman sus propias decisiones, se distinguen, gozan de cierto bienestar no sólo simbólico sino también material. Esas

imágenes, que describían a ciertas profesiones hasta hace algunas décadas, hoy no se corresponden con el contexto de la mutación del mundo del trabajo y de la producción. Ya el modelo predominante no es el ejercicio libre de la profesión en un mercado de servicios, sino el de un especialista asalariado que trabaja en una organización compleja, con menor autonomía y status. Pero la carga simbólica de las imágenes anteriores persisten en la conciencia de los sujetos...”.

Las autoras incorporan nuevos elementos al debate y cuestionan directamente la noción tradicional de profesión como obsoleta, en un mundo laboral tan complejo como el que nos toca afrontar en estas últimas décadas, contexto que analizaremos con mayor profundidad a continuación.

Es por esta asociación primigenia de la profesión con la idea liberal de la misma, que en los últimos años se han dado numerosas discusiones en torno al carácter de profesión de la actividad docente. Pues bien, al decir de Santos Guerra (2001), los rasgos principales de una profesión podrían resumirse en los siguientes:

- a. Un saber específico de carácter científico, no trivial, no de sentido común, que tiene cierta complejidad y que no está al alcance de todos los ciudadanos. Esa competencia profesional no se adquiere de forma autodidacta sino que está acreditada en instancias oficiales. Parte de esa competencia profesional se manifiesta en el dominio de una jerga propia, desconocida para los profanos.
- b. Un nivel de institucionalización por lo que se refiere al ejercicio reglado de la profesión. Titulación y respaldo institucional.
- c. Reconocimiento social de los profesionales como especialistas por parte de los ciudadanos, que requieren servicios y que dependen de los profesionales para recibir las credenciales de haber recibido esa atención.
- d. Independencia o autonomía que les capacita para tomar decisiones no sólo estrictamente técnicas sino de carácter social y de autorregulación del ejercicio.

Teniendo como base los cuatro puntos señalados por Santos Guerra, se exponen a continuación diez características de la docencia que hacen que la misma pueda ser considerada una profesión. Características a las que adherimos teóricamente y que son perfectamente aplicables a la docencia en todos sus niveles, y en algunos ítems con mayor implicancia en la docencia universitaria:

1. La profesión docente tiene excepcional importancia puesto que sus miembros trabajan con el conocimiento, las actitudes y valores, lo cual trasciende la actuación de los individuos y a la dinámica social en la que la actividad se inscribe.
2. La profesión docente no es inespecífica, es decir que necesita de una especialización ya que para ejecutarla hace falta tener unas actitudes, unos

- conocimientos y unas destrezas que no se poseen de forma innata, ni instintiva.
3. La profesión docente se ejercita en un contexto determinado espacio-temporal, con unos sujetos determinados, que exigen una adaptación particular a esas condiciones y características.
  4. La profesión docente se define por unas características, es decir, consiste en el desarrollo de unas actividades tendientes a provocar la construcción del conocimiento y a favorecer los procesos de aprendizaje.
  5. La profesión docente, en su actuación social, está inspirada en valores. No se desarrolla dentro de una dinámica aséptica y cerrada a la ética.
  6. La profesión docente se somete al control público y a la evaluación.
  7. La profesión docente se desarrolla en un marco institucional y social que ha de brindar un apoyo psicológico y unas condiciones y medios suficientes para que la actividad resulte positiva y gratificante.
  8. La profesión docente se caracteriza por la comprensión de los fenómenos que provocan el aprendizaje significativo y relevante de quienes estudian en un contexto determinado.
  9. La profesión docente en el marco de la enseñanza pública, se define como un servicio colegiado, lo cual requiere de formación de equipos y la colegiación de la investigación y la docencia.
  10. La profesión docente, concebida como fuente de creación y difusión del conocimiento científico, exige la participación de todos los estamentos que intervienen en la tarea, especialmente de los alumnos, que son los protagonistas del proceso de aprendizaje.

Reafirmando lo antes dicho sostenemos que la función del docente universitario no se limita a la enseñanza sino que se amplía el espectro de sus acciones en relación a la investigación y al servicio. Precisamente será por la complejidad de sus tareas que es relevante sostener con gran firmeza la profesionalización de la tarea docente.

### **La docencia en la universidad pública: características del contexto**

Los cambios operados en las últimas décadas del siglo XX en materia principalmente económica han condicionado y modificado abruptamente las prácticas de los docentes universitarios. Los cambios que emergen a simple vista se relacionan íntimamente con el esfuerzo que realizamos los docentes en la búsqueda de financiamiento externo, con un marcado direccionamiento de las temáticas de

investigación y, en muchos casos, con una obligada transferencia del tiempo dedicado a la docencia para 'invertirlo' en tareas más remunerativas.

Según Díaz Barriga e Inclan Espinosa (2001), en nuestro país comenzaron a visualizarse más pronunciadamente los rasgos de un nuevo paradigma social-político a partir de la década del '80, signado por la crisis económica y el ascenso de una nueva relación entre política y economía, donde lo político quedó subordinado a los intereses económicos. Este nuevo paradigma en el que se sostienen las reformas que se introducen en la vida académica es una mezcla de liberalismo económico, modernización, reducción del gasto público como resultado de la crisis fiscal, cambios en las valoraciones de las sociedades, con exigencia de mayor participación y democratización de los procesos incluyendo los de gestión, transformaciones cada vez más aceleradas en el conocimiento científico y en las tecnologías derivadas del mismo y la formación de un nuevo colectivo social a partir del papel mediático de los medios.

Los años 80 del siglo pasado representan una clara ruptura no sólo en materia educativa sino también en términos de política económica y social. De hecho, los cambios ocurridos en el Sistema Universitario Argentino no pueden desvincularse del modelo económico neoliberal que comenzó a implementarse en los '90 a partir de políticas de privatización de empresas públicas, imposición de aranceles en el financiamiento de servicios públicos, medidas éstas asistidas por un discurso hegemónico sustentado en la competitividad económica internacional.

Como parte del giro ideológico que tuvo lugar en esos años puede percibirse una nueva tendencia en el discurso y en las políticas de gobierno sobre Educación Superior que rompe con la tradición reformista establecida durante décadas anteriores. En este nuevo escenario, las universidades recibieron el mandato de fortalecer la "excelencia" en docencia e investigación, y adecuar la calidad de sus actividades en una nueva cultura de interacción con el sector productivo en busca de competitividad. Se ve entonces interpelada por múltiples requerimientos del Estado, de las empresas, de sus propios actores. (Sacristán, Imanol y otros: 484).

Se puede decir entonces que a partir de la década de los '90 se introduce paulatinamente en el territorio universitario una nueva lógica de trabajo caracterizada primordialmente por la fuerte influencia de la economía.

Según Juarros (2007) el discurso de la mercantilización de la educación y el conocimiento, ha impulsado proyectos de política universitaria centrados en el fortalecimiento de la calidad, en la diversificación de las fuentes de financiamiento y en la búsqueda de incremento de la competencia entre las instituciones para mejorar eficiencia, entre otros. A raíz de esas caracterizaciones se puede decir que en estos últimos años se han incrementado las financiaciones externas para los proyectos de

investigación de las universidades. Realizando un análisis más profundo aún se han focalizado u orientado las temáticas de investigación de acuerdo a los intereses que persiguen los organismos financiadores.

Este último planteo es una característica propia del contexto que venimos mencionando, la sostenida presencia de los organismos internacionales en términos de definición de políticas educativas.

En efecto, una mirada a las políticas educativas para América Latina, señalan una creciente intromisión del Banco Mundial, el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), y la CEPAL entre otros. A partir de las reuniones de Jontiem (1990) denominadas "Educación para todos", la Cumbre Mundial a favor de la infancia, celebrada en New York (1990), la iniciativa de educación "Plan Universal de Acceso a la Educación", reunida en Miami por iniciativa de los Estados Unidos en 1994 y el Acuerdo de Santiago de Chile de 1996, hasta la tercera cumbre de Québec en 2001. Esto nos refleja claramente la conformación de un tejido social diferente, la emergencia de nuevos actores liderando la esfera educativa a nivel mundial y regional, particularmente la banca internacional, el Banco Mundial y el BID.

Esta posición ha generado en las universidades argentinas cambios que se evidencian en nuevas estructuras universitarias a fin de incrementar y multiplicar las fuentes externas de financiamiento como las Unidades de Vinculación Tecnológica para facilitar la vinculación universidad-empresa así como la búsqueda denodada de los equipos de investigación por aplicar a subsidios que gestiona el Estado Nacional a través de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica provenientes del BID, entre otros. Por otra parte, la implementación de fuertes mecanismos de control y la deshomologación salarial de los docentes, principalmente a través de programas de incentivos, la proliferación de oferta de posgrados arancelados, las restricciones en el acceso y también cambios en la cultura académica que se definen más proclives que épocas anteriores a aceptar éstas reglas nuevas en la universidad (Naidorf, 2005; Schugurensky; Naidorf, 2004). Todo esto se enmarca de manera transparente en los lineamientos establecidos por el Banco Mundial. (Juarros, 2007: 487).

En Argentina, la Universidad pública es una de las instituciones de mayor importancia desde el punto de vista del desarrollo científico ya que reúne el 54% del personal dedicado a las actividades de investigación y desarrollo del país (Bissang, 1995) y se ha caracterizado históricamente por el beneficio del financiamiento estatal. Sin embargo, a partir de las transformaciones operadas en los últimos años en el escenario económico, esta situación se ha modificado sustancialmente obligándola a competir por subsidios que en décadas anteriores tenía garantizados a partir de sus relaciones corporativas con el Estado (Naidorf: 1).

Pensamos que estos planteos encierran parte del nudo central del problema que venimos exponiendo en relación a la profesionalización de los docentes que despliegan sus prácticas en las universidades del país, ya que cada vez están más delimitadas las acciones que deben realizar para la obtención de ciertos beneficios traducidos como decíamos anteriormente en incentivos, prestigios, vinculaciones, etc.

Lo anteriormente señalado nos lleva a pensar que tal vez los docentes que desempeñamos nuestras prácticas en Instituciones de Educación Superior nos encontramos en el interior de una disputa acerca del carácter profesional de nuestras acciones, por un lado y por otro asistimos al cuestionamiento de la relativa autonomía que tenemos. Sería interesante sondear en relación a qué acciones se despliegan de manera autónoma y cuáles se orientan en pos de los lineamientos de políticas de índole mercantilista.

### **Consideraciones finales**

La década del '90 del siglo pasado, marcó un importante avance respecto a la necesidad de lograr un mayor reconocimiento social de la profesión docente, situando en lugar preferente la problemática en torno a la construcción del conocimiento profesional. Esto se vio plasmado en el impulso a la producción de conocimiento referido al tema a través de la investigación.

Los rápidos cambios en las sociedades denominadas posmodernas, la masificación de la escolaridad y el continuo cuestionamiento social a la educación en general, al decir de Lourdes Montero (2001), provocó un movimiento de desestabilización, y sumió a los profesores/as en una crisis de identidad, de manera tal que en opinión de muchos resulta urgente reconstruir un nuevo sentido de la profesión.

Lourdes Montero (2001: 86-87), en su libro, describe diez factores de cambio social acaecidos en los últimos años que inciden sobre el sistema educativo y sobre la actividad profesional de los profesores, a saber:

1. La democratización de la educación que ha supuesto la ruptura con un sistema de enseñanza segregacionista pero que ha desestabilizado al profesorado, especialmente a los docentes de la escuela media.
2. La devaluación del sistema educativo, sobre todo en la asignación presupuestaria, como vía para encontrar un mejor empleo ha traído como consecuencia la depreciación del trabajo del profesorado;
3. "... la atribución a los profesores de todos los males de la enseñanza, el cuestionamiento de la autoridad docente y el tratamiento que está recibiendo el

tema de la responsabilidad civil del profesorado, configuran un cuadro de “juicio social contra el profesor”...”

4. La ausencia de consenso social respecto a los valores que la educación debe impartir y la atención a poblaciones escolares diversas, agudizó las contradicciones y la confusión en el ejercicio de la docencia.
5. “...el aumento de las exigencias sociales a los profesores, trae como consecuencia la diversificación de responsabilidades y la intensificación del trabajo social en muchas ocasiones en detrimento de la labor pedagógica...”
6. La brecha infranqueable que existe entre la formación inicial de los docentes y las demandas reales con las que se enfrenta luego en las instituciones educativas, lo cual crea nuevas presiones sobre los profesores que se renuevan y recrean permanentemente.
7. Los cambios en las relaciones profesor - alumno y la escasez de puntos de contacto entre ambos.
8. La desvalorización y deslegitimación social del docente.
9. Los constantes cambios en los contenidos curriculares que provocan gran incertidumbre, resistencia y rechazo por parte de los docentes.
10. La incoherencia entre exigencias desmedidas y condiciones laborales paupérrimas a la que es sometido a diario el profesor en sus lugares de trabajo.

Esta enunciación intenta, a la vez que definir la docencia como una profesión, realizar una radiografía de las condiciones en las cuales se desarrolla la actividad docente actualmente en el país, lo que incide y repercute directamente en la percepción que el propio docente tiene sobre sí mismo y sus colegas tanto como en la representación social que se tiene de su función.

Al llegar al final de este artículo podemos retomar los interrogantes que nos hacíamos en un principio en relación al carácter profesional de la actividad docente propia del nivel universitario.

De acuerdo al recorrido teórico que hemos seguido en el presente documento sostenemos que la actividad docente en el ámbito universitario debe ser reconocida como una actividad profesional, ya que los docentes detentan saberes específicos de carácter científico; su despliegue profesional se encuadra en un nivel de institucionalización; encarnan cierto reconocimiento social como especialistas y presentan cierta independencia o autonomía que les capacita para tomar decisiones.

Las características mencionadas anteriormente alcanzan como para sostener el carácter profesional de la tarea docente universitaria, pero se abre al mismo tiempo una brecha entre ese ‘ideal del profesional’ y las condiciones contextuales en las que

el profesional despliega su actividad. Como bien se analizó a lo largo de este desarrollo, actualmente los docentes universitarios vemos atravesadas nuestras funciones por una lógica mercantil signada por mecanismos de incentivos, financiamiento externo, delimitación y regulación de las temáticas de investigación y la conformación de nuevas redes de trabajo interno, impulsadas por este dispositivo. Precisamente, es a través de estos mecanismos regulatorios por lo cual se ve afectada la profesionalización del docente universitario.

En relación a lo que venimos planteando, A.M. Corti y L. Oliva (2008: 6) expresan que “como un ejemplo de la segmentación de la comunidad académica, la política del incentivo a la investigación como mecanismo para generar una paga pro productividad se dio en un contexto de falta de recursos y de ruptura del nomenclador salarial, los docentes se fueron adaptando a los caprichos del sistema para poder cobrar los incentivos, se dedicaron a la investigación en desmedro de la formación inicial y de la extensión”.

Finalmente queremos decir que ha sido y es interés nuestro seguir reflexionando acerca de las prácticas profesionales que desempeñamos en Educación Superior, en tanto y en cuanto ello nos posibilitará realizar análisis críticos permanentes sobre nuestro accionar.

Sabemos que la docencia ocupa una buena parte del tiempo en nuestro desempeño cotidiano y es quizás nuestra razón de ser más inmediata en las universidades, de hecho accedemos a un cargo en la universidad a través de un concurso de antecedentes y oposición para alguna asignatura, es decir, para formación inicial. Esto marca fuertemente nuestra identidad académica a la vez que otorga entidad a la Educación Superior.

Más allá de que actualmente la docencia se encuentra desprestigiada e infravalorada creemos fundamental defender ideales de revalorización en tanto y en cuanto el ejercicio de la docencia en universidades públicas encierra en sí misma valores tan importantes como la democratización del conocimiento y la posibilidad de construcción colectiva de pensamiento. Razones no menores en este presente histórico signado por los atravesamientos económicos que generan escenarios de turbulencia. Por contrario que parezca, esta situación nos permite al mismo tiempo visualizar con mayor nitidez la gran responsabilidad que encierran nuestras prácticas profesionales ya que nuestras acciones presentes sellan los rumbos del futuro que proyectamos.



## Bibliografía

- Corti A.; Oliva, L. (2008): "La lógica mercantil y el trabajo docente" *Fundación Cátedra Iberoamericana. Universitat de les Illes Balears. Nro 8. Colección Artículos*. Disponible en [http://www.uib.es/catedra\\_iberamericana](http://www.uib.es/catedra_iberamericana).
- Díaz Barriga, A.; Inclán Espinosa, C. (2001): "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos". *Revista Iberoamericana de Educación. Nro 25*. OEI. <http://WWW.campus-oei.org/revista/rie25a01.htm> 16/02/04. (Consultado el 23-03-09).
- Davini, M. C. y Birgin, A (1998): "Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones". En: *Políticas y Sistema de Formación*. - UBA. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Juarros, F. y Naidorf, J. (2007): "Modelos universitarios en pugna: Democratización o mercantilización de la Universidad y del conocimiento público en Argentina. *Revista da Avaliação da Educação Superior* – Septiembre.
- Naidorf, J. "La privatización del conocimiento público en universidades públicas". Extraído de: [bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/espacio/.../1710102-Judith%20Naidorf.doc](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/espacio/.../1710102-Judith%20Naidorf.doc) . (Consultado el 23-03-09).
- Montero, L. (2001): "La profesionalización docente". En: *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Argentina. Homo Sapiens Editores. Pág. 2
- Perren, J. (2007): "Los profesionales en la mira - Un ensayo sobre las relaciones entre élites de expertos y ciencias sociales" en *Contribuciones a la Economía*, agosto. Texto completo en <http://www.eumed.net/ce/2007b/jp.htm>
- Contreras, J. (1999): "*La autonomía del profesorado*". Madrid, España. Morata.
- Sacristán, Imanol O. y Trujillo O., Mina A. Navarro: "La mercantilización del trabajo académico en la universidad contemporánea". Disponible en [www.gobierno.pr/NR/rdonlyres/992C751C-D96D-44ED-8FD22E965583B245/0/Ordorika.pdf](http://www.gobierno.pr/NR/rdonlyres/992C751C-D96D-44ED-8FD22E965583B245/0/Ordorika.pdf). (Consultado 20-03-09).
- Santos Guerra, M A (2001): "*Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*". Santa Fe, Argentina. Homo Sapiens.



## **Las profesiones en el contexto de la mercantilización universitaria. Reflexionando acerca de las profesiones en la pos-modernidad**

**Dolores Leonor Oliva<sup>1</sup>**

**Elsa Becerra<sup>2</sup>**

### **Introducción**

La sociedad pos industrial se caracteriza por ser una sociedad de profesiones y organizaciones. Las profesiones dominan la definición de los problemas y necesidades sociales y las actuaciones para hacerle frente, y las organizaciones son los espacios que articulan dichos procesos de definición y actuación. En este trabajo pretendemos presentar las aproximaciones sociológicas más novedosas referidas al estudio de las de organizaciones y profesiones como elementos centrales para la comprensión de la sociedad en este siglo.

Nos proponemos reflexionar acerca del tema de las profesiones, su relación con el trabajo, sobre el proceso en las múltiples dimensiones que presenta, desde una perspectiva histórica y tomando referencias conceptuales desde la sociología del trabajo, la sociología de las profesiones y las ciencias de la educación, circunscrito al desempeño de docentes e investigadores, académicos universitarios, en el contexto actual donde se advierten netas tendencias a convertir a la educación, como sostiene Follari, R. (2008), en “un bien transable, como una función no regulable por las legislaciones de los Estados nacionales, de tal modo sometida sin ningún tipo de limitaciones a los designios internacionales del mercado”, en su sorprendente avance.

Es decir, se consideraran las transformaciones que se han operado en el trabajo en sentido genérico, esto es, en un mundo globalizado, donde ya no son los estados los que deciden, sino las reglas del mercado que no sólo rigen los modos de producción, las relaciones de producción y los procesos de trabajo en la historia, sino que también modifican los saberes, las acciones en sí y las relaciones entre ambas.

El surgimiento del capitalismo, supuso la separación gradual del sujeto trabajador de su fuerza de trabajo (en la medida que la pone en venta para satisfacer

---

<sup>1</sup> Diplomado Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión de las Instituciones Educativas; FLACSO. Prof.de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación; UNSL. Profesorado de Enseñanza Primaria Ramón M. Pidal. Docente-Investigadora categorizada. F.C.H.-UNSL.

<sup>2</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, UNSL. Especializada en Análisis Institucional, UNSL. Docente e investigadora en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

sus necesidades) y del conocimiento respecto del trabajo, al separar la concepción de la ejecución. En las últimas décadas el problema de la creación de conocimiento y su utilización al interior de las organizaciones se ha convertido en el foco de reflexión de numerosos estudiosos y profesionales.

Por otra parte trataremos de aportar algunas herramientas de conceptualización y de análisis, que permitan abordar los problemas derivados de la complejidad y la acción en contextos de conflictos, incertidumbres y transformación o cambios, puesto que, recorriendo la literatura referente, se advierte que es imprescindible precisar qué entendemos por los conceptos en torno a los cuales centramos el análisis, visto que la heterogeneidad en las definiciones es un rasgo común por la falta de consenso en las diferentes perspectivas y en los diferentes campos disciplinares.

Si aceptamos que el hombre en su trabajo se transforma a sí mismo en el hacer, con lo que la actividad se vuelve sobre el sujeto que la realiza y con ello se apropia del mismo, entonces es posible aceptar que el trabajo, la ocupación, es también una actividad educativa; es decir, un proceso en el cual se construyen, distribuyen y apropian saberes que son valorados por el propio sujeto y por el resto de quienes comparten la acción.

### **Profesión y profesionalidad (Definiendo algunos conceptos)**

Con los propósitos antes enunciados analizamos la palabra profesión tratando de explicar o aclarar las diferencias y/o relaciones que pueden existir entre los términos, a veces asociados o no, como son profesionalismo, profesionalidad y profesionalización. Atendiendo a su etimología la palabra profesión significa, acción y efecto de profesar, en cambio en el uso cotidiano del término, en el sentido común, se lo entiende como sinónimo de ocupación o como un tipo especial de ocupación; sin embargo existe una variedad de contextos e inconsistencias intrínsecas en lo que se refiere a este concepto, como también una variedad de roles que los miembros de las profesiones desempeñan en las diferentes ocupaciones en la sociedad. Así, las definiciones son muy diversas. Algunos autores diferencian entre ocupación y profesión concibiendo a ésta última como una ocupación especialmente distinta por asignarle rasgos y atributos especiales, considerando a la profesión una ocupación que ha alcanzado status profesional, concepto dinámico que habla de un proceso por el cual las profesiones se profesionalizan. (Vollmer y Mills, 1966). Esta postura pone el acento en el proceso y no en la estructura, en cuyo caso observan, Turner y Hodge (1970) y Jonson (1972), que no se resuelve el problema de la definición dado que no se especifica la dirección del proceso ni el estado final que sería el profesionalismo.

Sin embargo y a pesar de variedad de posturas podríamos citar el menos tres criterios principales que caracterizan a las profesiones y con los cuales coincidirían algunos de los estudiosos del tema, a saber: 1) Se trata de una ocupación que se basa en un cuerpo definido de conocimientos organizados y se considera que la competencia de quienes la profesan deriva de un entrenamiento académico. En este caso el entrenamiento profesional está estrechamente vinculado al escenario institucional de las universidades quienes otorgan credenciales y certifican calidad y competencia. 2) La profesión involucra un compromiso moral con un servicio público el cual va más allá –no siempre- de la respuesta de la oferta a la demanda del mercado o de la satisfacción de un beneficio personal (prestigio, dinero). (Hatch. 1988). En muchos casos el desempeño de los profesionales contribuye al avance de la ciencia, al ejercicio de la justicia, al uso y mejoramiento del desarrollo tecnológico, al cuidado de la salud, etc., 3) Una de las necesidades más sentidas por los profesionales es la autonomía, o bien una relativa independencia para el ejercicio de las profesiones. Este criterio está fuertemente ligado al surgimiento de corporaciones que asocian a sus miembros y que en ocasiones se constituyen, con sistemas regulatorios, en verdaderas “castas” o “guetos”.

Si hacemos una rápida mirada retrospectiva a la evolución del desarrollo de las profesiones, advertimos que siempre estuvieron vinculadas con las universidades, y éstas, en sus comienzos surgen bajo el control de la Iglesia, situación que se mantiene por un largo período de la historia de las universidades europeas, rasgo que se hereda a las universidades que se crean en las latitudes coloniales. Este hecho dio origen al surgimiento de grupos de maestros y jóvenes a desarrollar el trabajo intelectual fuera de las universidades. Con el advenimiento de las revoluciones industriales (I y II) se producen transformaciones sociales y se dan nuevas relaciones entre las universidades y las nuevas concepciones políticas y económicas, las que influyen en todos los ámbitos de la vida de las sociedades.

En la actualidad en el problema de la construcción de la profesionalidad, se observa la existencia de importantes relaciones entre el mercado de trabajo interno y externo, las corporaciones profesionales y las instituciones educativas. Así mismo se consideran las organizaciones y definiciones del concepto de profesión en el marco de la educación superior, cuando se producen transformaciones de las carreras profesionales y se realizan estudios de seguimiento e inserción de los egresados de la educación superior, para retroalimentar y ajustar los sistemas en el marco del incremento de las exigencias de competitividad y de apertura de los mercados de producción de bienes y servicios y de consumo, acompañados por la introducción de nuevas tecnologías, nuevos estándares de calidad, donde las intervenciones

profesionales se presentan muchas veces como el factor decisivo a la hora de dar ventajas a las organizaciones productivas y contribuir al desarrollo económico.

Tanto desde los postulados de la economía de las innovaciones, como de la gestión de la fuerza de trabajo, se observa un fuerte énfasis en la capacitación del personal y en la construcción de estrategias calificantes de las organizaciones productivas.

Es así que hoy en día las universidades se ven constreñidas a desempeñarse como productoras masivas de nuevos titulados, como gestores de las políticas institucionales, como investigadores, como empresarios de la ciencia y como tutores. Pero la concepción de académico de "clase mundial" (Tamez, 2000: 11) que subyace a las políticas parece estar basada en una especie de "nacionalización" caprichosa de los rasgos distintivos de tradiciones académicas maduras que gozan, cada una a su modo, de reconocimiento y prestigio internacional.

Es por todos conocido en el mundo de la academia, que desde hace ya algún tiempo –fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, particularmente en Alemania y luego en EE.UU- se instala la tendencia que otorga un fuerte impulso a los postgrados cuyos graduados pasaban a conformar los cuadros de mayor jerarquía en las empresas que presentaban una fuerte aplicación de los desarrollos científicos. Esto explica la expansión masiva del sistema universitario, la reconfiguración de los estamentos docentes, las nuevas modalidades burocráticas y científicas de los estudios donde cobran importancia las maestrías y las consiguientes exigencias del mercado laboral en la cualificación del empleo para garantizar la eficiencia en la producción. Aquí es importante destacar que al poco tiempo se produce un descenso en el prestigio y nivel de las maestrías lo que contrasta con la situación vigente en Latinoamérica generando desajustes en la articulación de la región en un sistema internacional. (Barsky y Dávila, 2004).

Luego y en virtud de los avances cada vez más acelerados de los desarrollos científicos-tecnológicos, particularmente en los países desarrollados, comienza a asignarse importancia creciente a los doctorados al punto de constituirse en condición sine qua non para aquellos que desean ingresar a la profesión académica, pero aunada al grado. Esta expansión también responde a las necesidades planteadas por el difluir a nivel mundial del sistema capitalista, por las nuevas modalidades que impone el capitalismo financiero. La tendencia actual en esos países, para demostrar la verdadera competencia científica en el mercado académico, se verifica en las nuevas exigencias que se concretan en la promoción de publicaciones científicas como criterio fundamental. A la luz de estos desarrollos, no resulta descabellado pensar que la exigencia actual de poseer el grado académico de doctor, podría ser

apenas el primer paso de una interminable espiral de requisitos que dificultará cada vez más el desarrollo futuro de la profesión académica, entendida ésta fundamentalmente como responsable de la producción y distribución de conocimientos.

Asimismo, las exigencias planteadas al docente universitario, obligan a la valoración, para distribuir equilibradamente su tiempo entre la investigación, la docencia, la extensión y la gestión, aunque a la hora del reconocimiento, es sobrevalorada la investigación en desmedro incluso de la docencia; esto resulta paradójico si se consideran las tendencias recientes en otros países para desregular el trabajo. Esta situación, un tanto paradigmática, conduce a la preocupación de muchos docentes, por el desplazamiento significativo que ha sufrido y sufre el rol o profesión de enseñantes en el mundo académico.

Por otra parte, analizando el concepto de profesionalismo, que antes definimos como el punto de llegada de una profesión, observamos que el término se asocia con normas y prácticas características de una profesión, término que significa haber logrado una capacidad para desarrollar un buen desempeño basado en el conocimiento experto, que garantiza un alto nivel de eficiencia en una actividad determinada. Las normas que regulan el profesionalismo son conformadas al interior de una profesión por sus miembros, y se constituyen como una cultura particular, a partir de rasgos específicos referidos a la forma de actuación y que son valorados positivamente por la comunidad.

Quien actúa con profesionalismo en un campo determinado no necesariamente conserva esta actitud o capacidad en otro campo u ocupación diferente. El profesionalismo no es una característica global. Si alguien actúa profesionalmente en un campo de conocimiento, no significa que su desempeño como maestro –por caso-, responda con el mismo nivel de competencia.

Algunos autores sostienen que el profesionalismo no se logra por imitación o por haber alcanzado un grado académico; aunque desde el siglo XIX, la intención de profesionalismo como producto de estudios realizados estuvo muy ligado al altruismo y vocación de servicio, lo cual se trataba de establecer por compromisos públicos cuando al graduarse se establecían códigos de comportamiento o se requería al graduado hacer un juramento. Esta es una práctica común en los exámenes de grado. Aunque queda por evaluar su pertinencia o efectividad.

En este sentido vale la pena insistir en que el profesionalismo en sí es un resultado de la forma en que se lleva a cabo una práctica, no depende sólo de la preparación académica ni de la experiencia acumulada. Así la asistencia a cursos o la participación en programas académicos e incluso los años de servicio como profesor, no necesariamente son elementos a favor de la obtención del profesionalismo.

Mientras que la puntualidad e imparcialidad en el ejercicio docente son cualidades muy apreciables, implican más el cumplimiento de una misión institucional o de una relación laboral. Hace falta mucho trabajo para determinar si la acción docente es efectiva o no, dado que ello no sólo depende de conocimientos, sino de otros factores como actitudes y disposiciones especiales.

Cuando nos referimos a profesionalización, a diferencia de profesionalismo, tenemos en mente no a una persona sino a un proceso, por medio del cual se establecen y adquieren ciertas normas de conducta, conocimientos, habilidades o procedimientos para realizar una actividad con un desempeño más allá del considerado como "promedio". Los procesos de profesionalización implican objetivos que tienen relación con una preparación especializada de alto nivel.

La profesionalización se constituyó como un medio para lograr mayor prestigio en el desarrollo de una actividad. Se convirtió en una forma académica de lograr cierto status o puntos escalafonarios o de otro tipo, de donde surgen los cuadros de reconocimientos por la realización de estudios especializados o los certificados que acreditan un desempeño de excelencia en cierta rama. Es frecuente que la profesionalización pueda conducir a problemáticas de poder y prestigio en las que se involucran diversos grupos como asociaciones de profesionales, sindicatos, colegios, entre otros, quienes demandan su participación con diferentes modalidades, con fines de control a partir de la acreditación o la credencialización. Este vínculo con el poder que se fortalece en las corporaciones, la ha alejado de sus principales propósitos de capacitación o actualización, pero también la ha alejado de ser la vía para lograr mayor profesionalismo, por cuanto la vocación de servicio es muy difícil de enseñar.

A finales del siglo pasado e inicios del presente, la profesionalización se incrementó a partir de la conexión de este proceso con las universidades y la transformación de la educación profesional de alto nivel orientada a la generación de conocimientos, lo cual la relacionó con la investigación.

La profesionalización, como vía para inducir mejoras no se debe abandonar, pero es conveniente ubicarla fuera de problemáticas relativas o asociadas con el establecimiento de jerarquías destinadas al control de una actividad.

En los procesos de profesionalización se debe evitar promover el distanciamiento entre quien realiza una ocupación y quien recibe los servicios. Por ejemplo, el énfasis en el uso de un lenguaje técnico, generalmente hace evidente la falta de preparación de los usuarios de un servicio. La promoción de un léxico favorece la comunicación entre profesionales del mismo ramo, pero en ocasiones provoca la conformación de agrupaciones exclusivas que en algunos casos ha fomentado problemas de racismo o género, y en otros pueden llegar a constituirse



corporaciones cerradas en si mismas. El profesionalismo queda de lado en tanto no asegura el status que se persigue con la profesionalización. Paradójicamente, tanto el profesionalismo como la profesionalización, aunque hacen énfasis en diferentes aspectos, no son conceptos aislados, son elementos indispensables, que se complementan para establecer y mantener una profesión.

### **Algunos rasgos frecuentes en las profesiones**

Existen diversos modelos y descripciones de las profesiones que pueden ser útiles para estudiar y describir comportamientos o características genéricas de los profesionales, entre ellas se pueden mencionar las siguientes:

#### **Las regulaciones**

En todas las profesiones se efectúan esfuerzos por construir sistemas de regulaciones que comprenden prescripciones y proscipciones que deben dirigir los comportamientos de sus miembros. Así mismo, estas tienden a generar rangos o status de profesionales, con los cuales se incrementa el prestigio personal y se estimula la actividad. Pero, no siempre son positivas, pueden tener un efecto en la generación de grupos de poder que enfatizan la profesionalización con fines de control.

En todas las instituciones se dificulta establecer jerarquías a partir de la formación académica, por ejemplo, entre los docentes. En todas las profesiones se realiza un esfuerzo por establecer normas sobre la ocupación, en esto también se tiene en cuenta la selección de quienes deben ser considerados como profesionales de la especialidad. A ese efecto se determinan criterios o requisitos de admisión que deben reunir los aspirantes. Las regulaciones tienden a establecer diferentes categorías laborales, que configuran cierto tipo de estructuras, reguladas por criterios de productividad, preparación profesional, experiencia, etc. con lo cual se favorece la profesionalización.

#### **Conocimientos especializados y acreditaciones**

La certificación de estudios y las acreditaciones de formación académica son instrumentos de control, a la vez que prueban el crecimiento personal y profesional; con ciertas ventajas para los docentes y para las instituciones ya que pueden propiciar el interés por determinadas actividades como congresos o cursos, o cierto tipo de estudios que contribuyan a la actualización, a la capacitación y al perfeccionamiento constante. El control de los procesos de selección y regulación puede distraer de la

búsqueda del profesionalismo, orientando los intereses hacia la profesionalización.

El conocimiento especializado es una característica importante de las profesiones lo cual, en el caso de la formación de docentes, no es sencillo de lograr definir. Uno de los problemas más difíciles de resolver en el ejercicio de la docencia, es la definición y descripción del conocimiento que deben poseer los docentes. Evidentemente necesitan saber los temas que enseñan, pero ¿hasta dónde? ¿qué quiere decir en la actualidad "saber un tema"? Sin duda es una problemática que requiere ser tratada con mayor profundidad.

En muchas circunstancias los profesores no están en posición política ni académica para establecer algunas características de las disciplinas como lo pueden hacer los especialistas. Naturalmente su conocimiento no es el mismo de quienes se dedican de manera especial y exclusiva al desarrollo de un campo de conocimiento. Frecuentemente, las decisiones sobre el tratamiento y selección de contenidos se dejan en manos de profesionales que a veces no tienen ninguna relación con la realidad cotidiana de las aulas, y cuando se dejan éstas en manos de los docentes suelen considerarse limitadas sus perspectivas para actuar con pericia. Sería pertinente propender al logro de una adecuada integración entre docentes y especialistas. Queda claro que la secuencia y jerarquización de contenidos disciplinaria no necesariamente corresponde con el desarrollo cognitivo o cognoscitivo. La lógica de la disciplina no corresponde siempre a lo lógica del pensamiento humano en desarrollo, de allí la conveniencia de decisiones conjuntas en estas problemáticas.

Al docente de poco le sirve conocer una versión para el tratamiento de un tema, pues su trabajo lo obliga a convencer y motivar el estudio de dicho tema a estudiantes que piensan diferente y reaccionan de diversas formas ante el conocimiento. Por tanto, los docentes deben conocer varias versiones de la presentación de contenidos que impliquen procesos de formalización diferentes y que requieran modalidades o estrategias de acercamiento múltiples ¿Por qué continuar con la imagen de erudición como la ideal para un docente?

### **Jerarquías**

Todas las profesiones disponen de mecanismos para establecer estructuras de jerarquías: de competencia, de formación o preparación, de capacidad y calidad de desempeño, de autoridad, entre otros; hay quienes son ubicados en lugares de privilegio por la existencia de este tipo de atributos. Las jerarquías dentro de las profesiones tienen la intención que algunos miembros de la profesión gocen de una condición especial. Pero dichas condiciones deben ser el producto de un

reconocimiento, de una valoración, que no sólo está referida a la antigüedad, sino por los resultados obtenidos, por la expertez y pertinencia de los conocimientos que poseen, por caso.

En el mundo académico, las configuraciones jerárquicas en el trabajo generalmente resultan extraordinariamente planas y artificialmente estructuradas. Una organización universitaria se compone de múltiples unidades de especialización colocadas horizontalmente y débilmente articuladas en los niveles operativos, con algún nivel superior que más bien cumple funciones de coordinación. Si esto se compara con los ámbitos de los no docentes, por ejemplo las áreas administrativas o financieras, las modalidades de estructuras son totalmente distintas, predominan modelos de gestión muy jerarquizados y más estructurados, debido a la naturaleza distinta de ambos espacios. En la gestión del conocimiento obliga a adoptar modelos de organización de tipo de federaciones o coaliciones, antes que sistemas burocráticos.

### **Colegialidad**

Los profesionales generalmente se identifican con un grupo de pares que orienta su comportamiento e incrementa su conocimiento profesional. Hay varios estudios que resaltan la importancia de que los profesores cuenten con oportunidades de planificar juntos, observarse unos a otros, diagnosticar y evaluar conjuntamente. El trabajo colegiado, en equipo, ya sea por medio de actividades convocadas por asociaciones profesionales o realizadas en los centros de trabajo, tienen un efecto importante en la formación y en el desempeño.

### **Autonomía**

La autonomía ha constituido y constituye un rasgo y una aspiración constante entre los profesionales, y su existencia efectiva varía en grados según el tipo de profesión. Así por ejemplo en las llamadas profesiones liberales, significativamente es mucho más marcada y persiste en el tiempo y en los espacios, en cambio otras profesiones, pese a las luchas por lograr mayor discrecionalidad en sus desempeños no alcanzan cambios sustantivos. En este sentido se advierte en el ejercicio de la profesión docente que depende de los vaivenes de las políticas de gobiernos, en particular en los niveles llamados primario y secundario. No así en el nivel superior.

Es decir, la autonomía en las profesiones no se refiere a la independencia total o absoluta, tiene relación con las decisiones individuales y grupales que se deben tomar para realizar la actividad con buen desempeño, para preservar los derechos

laborales de la membresía, etc.

¿Cómo lograr un equilibrio adecuado entre la vocación de servicio y los conocimientos?

Al margen de definiciones formales, la actividad docente requiere mayor atención, no sólo con asignación de recursos financieros o materiales; es importante analizarla en el marco de las profesiones y darle el lugar que requiere. El gremio de médicos, de ingenieros o de otras profesiones, no aceptaría la incorporación de miembros sin algunos requerimientos mínimos, no tendría confianza en quien se forma solamente en la práctica con la excepción de pocos casos que han mostrado capacidades fuera de lo común. Nadie en su sano juicio aceptaría que un mecánico, sin acreditación de odontólogo, le arreglara la dentadura. ¿Por qué en la enseñanza se pierden los rigores? ¿Cualquiera puede ser un profesional en la docencia? Obviamente la respuesta depende de la valorización y el reconocimiento social de esta profesión.

Paradójicamente, tanto el profesionalismo como la profesionalización, aunque hacen énfasis en diferentes aspectos, no son conceptos aislados, son elementos indispensables para establecer y mantener una profesión.

Para el caso de la universidad, el tema de la autonomía constituye una conquista histórica de nuestra sociedad para la organización de la educación superior, la entendemos como la libertad y capacidad para auto-organizarse y auto-gobernarse, independientemente de los poderes públicos, si bien con frecuencia se ve limitada por la escasez de recursos económicos y financieros en el logro de sus fines. No obstante comparada con otras instituciones, es notable la diferencia en el nivel de autonomía con que se desarrolla, porque posee altos grados de libertad con respecto de otras instituciones públicas. Es un ámbito independiente y especializado. Así mismo podemos verificar con claridad, como sostiene Peón, César E. (2004) ... “la profesionalización de las actividades académicas con sus consecuencias más visibles como son la conformación de oligarquías académicas y profesionales y la emergencia generalizada de las colegiaturas corporativas, que disputan el control de la educación superior con las burocracias políticas y administrativas.”

## **Notas finales**

En el siglo pasado, desde los años ochenta, los estudios sobre las profesiones se caracterizan por la búsqueda de la relatividad y por un uso histórico específico. Son enfoques distintos -a los que se denomina en su conjunto “estudios pos-revisionistas”- caracterizados por su rechazo directo hacia las explicaciones unívocas, sean del tipo

que sean. Las direcciones que han tomado son muy diferentes, pero las más significativas se pueden agrupar en torno al papel del Estado, a las relaciones entre profesionales y burócratas, así como las diferencias profesionales en función del género.

Podríamos afirmar que los tiempos no se advierten propicios para las profesiones. Cotidianamente se nos dice que la falta de regulación, la flexibilización en los mercados de trabajo, es una condición fundamental para el éxito del mercado global. Los monopolios, sindicatos y las prácticas restrictivas son vistos como barreras para el tipo de flexibilidad necesaria para las economías de mercado. Las profesiones parecen ser lugares clásicos de ataque en tales condiciones. Ciertamente en América Latina, vemos un disvalor por parte de diferentes organizaciones públicas y privadas hacia muchas profesiones. Sin entrar en detalles, ha habido una gama de medidas desregulatorias que afectan particularmente a las profesiones de la educación, salud, entre otras. Sin embargo, cabe preguntar cuán significativos serán estos cambios y si el mercado global no descubrirá que sí necesita inventar profesiones globales.

Por supuesto, la esencia de los modelos que se han usado, es que no debemos considerar que las profesiones sean estáticas. Las sociedades cambian constantemente. Los posmodernistas no descubrieron ningún cambio: fue parte del impulso para la creación de la sociología. Si hemos perdido la visión de ello es porque 20 o 30 años después de la Segunda Guerra Mundial muchos de nosotros pensábamos que vivíamos en un mundo estable, donde los mayores problemas de bienestar y de ideología ya estaban resueltos. No fue la primera ocasión en la que los poetas veían que los tiempos cambiaban más rápido que los intelectuales. Desde entonces, hemos estado batallando para ponernos al día, para pensar acerca del mundo como lo hicieron Smith o Spencer o, en este caso, como lo hizo originalmente Marx. Ellos eran observadores que sabían por su propia experiencia, qué tan rápido cambiaban las cosas a su alrededor y trataban de capturar eso en el lenguaje de la teoría social. Sabemos que las profesiones que conocemos actualmente tienen muy poca continuidad simbólica con los grupos ocupacionales que usaban las mismas etiquetas en el periodo medieval o moderno. La persistencia de esa continuidad no es poco importante, la invención o reinención de conexiones con el pasado tienen un significado en su elección de los medios de legitimación profesional. También sabemos que las profesiones pueden, en cierto sentido, desaparecer. Fue en el siglo XX cuando los estados revaloraron su papel en la sociedad y racionalizaron sus propias operaciones, que las profesiones se renovaron a formas modernas. La experiencia de este periodo sugiere que los estados contemporáneos pudieran tener dificultades para salir adelante sin las profesiones.

Si estamos viviendo en un “desencantamiento” del mundo como parte de la condición de la modernidad, entonces las ocupaciones asociadas con el encantamiento, también tendrían probabilidades de desaparecer. Pero sospechamos que hay límites para este proceso. Los teóricos de la posmodernidad apuntan hacia el torrente de información que tenemos al alcance. El papel de un navegante en Internet nos ofrecerá un experto en cualquier cosa. Para algunos, incluso, el ciberespacio es el nuevo reino de lo sagrado. Sin embargo, muchos de los grandes teóricos sociales de nuestro siglo han señalado la imposibilidad de saberlo todo.

Puede observarse que no es difícil definir en qué consiste teóricamente una profesión; sin embargo, debido a la versatilidad de las profesiones, al ritmo acelerado de los cambios en el mundo profesional y la profesionalización creciente como tendencia de muchos oficios, la construcción del concepto, es un tema no acabado. Puede señalarse que las profesiones son una clase particular de organización que posee conocimiento de sí misma y una cultura especial distintiva. Una profesión, en general, muestra los mismos espacios de variación en su coherencia y poder que las comunidades culturales que son estudiadas más convencionalmente, como grupos de estatus formados por familias y miembros de una raza o religión.

El contexto de la globalización y regionalización de los servicios profesionales está condicionando un nuevo modelo de profesiones para el siglo XXI, las cuales tendrán que asumir elementos que respondan a una nueva sociedad que día a día cambia. Estas transformaciones están propiciando que las profesiones incorporen, para su desarrollo, algunos aspectos como la acreditación de planes y programas de estudio de educación superior, la certificación y actualización continua de profesionistas, la vinculación de los colegios y asociaciones profesionales con las instituciones de educación superior y flexibilidad para el trabajo, entre otros.

Finalmente, la nueva cultura profesional propicia la necesidad de tomar en cuenta además de las condiciones nacionales, los avances tecnológicos, las políticas internacionales, las comunicaciones, los mercados de trabajo tanto internos como externos, las necesidades del sector productivo y los requerimientos exigidos por cada sociedad, en lo particular. Estos cambios provocan que, quienes estudian las profesiones, tengan la necesidad constante de actualizar el bagaje teórico y conceptual, a fin de encontrar explicaciones a los cambios que se suceden en torno al mundo profesional inserto en una sociedad de características cada vez más inciertas y más turbulenta.

Frente a la privatización y a la mercantilización creciente se plantea un gran y urgente desafío, tanto a las profesiones como a las instituciones generadoras de profesionales y académicos, que podrá consistir en tomar los recaudos para poner los

límites a ese vertiginoso avance y auspiciar y fortalecer el desempeño docente en la universidad en auténticos ámbitos de libertad y de innovación para contraponerse a las presiones que imponen la subordinación al imperio de los dictados del mercado.

## Bibliografía

- Barsky, O. y otros. (2004). "Los desafíos de la Universidad Argentina". Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.
- Barber, B. (1979). "Estratificación Social. Introducción". En D. L. Sills, *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales* (pp. 539-545). Barcelona: Ediciones Aguilar.
- Barrón, C., Rojas, I. y Sandoval, R. M. (1996). "Tendencias en la formación profesional universitaria en educación: apuntes para su conceptualización. Perfiles Educativos", 18 (71), 65-74.
- Burrage M. y Torstendahl, R. (1990). "Professions in theory and sociology and history". Londres: Sage Publications.
- Cleaves, P. S. (1985). "Las profesiones y el Estado: El caso de México". México. El Colegio de México.
- Collins, R. (1979). "La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación". España. Akal.
- Díaz Barriga, A. y Pacheco, T. (1990). "Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones". México. Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM).
- Dingwall, R. y Lewis, P. (1985). "The sociology of the professions: Lawyers, doctors and others". London. Mac Millan Press.
- Elliot, P. (1975). "Sociología de las profesiones". México. Editorial Tecnos.
- Follari, R. (2008). "La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad". Rosario. Sta. Fe. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Freidson, E. (1985). "The theory of professions: State of the art". En R. Dinwall y P. Lewis (Eds.), *The sociology of the professions: Lawyers, doctors and others* (pp. 19-37). London. Macmillan Press.
- García y García, A. (1991). "Los difíciles inicios" (Siglos XIII-XIV). En M. Fernández, L. Robles y L. E. Rodríguez-San Pedro (Eds.), *La universidad de Salamanca* (pp. 13-34). Salamanca. Universidad de Salamanca.
- Gómez, V. M. (1989). "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional. Análisis comparativo de diversos estudios en México". Cuadernos de Planeación 1 (3), 57-84.
- Gómez, V. M. y Tenti Fanfani, E. (1989). "Universidad y profesiones". Buenos Aires.

Miño y Dávila Editores.

- Gómez, J. (1991). "Una aproximación al estudio de la sociología de las profesiones". *Revista Umbral XXI*, (6), 23-40.
- Johnson, T. J. (1977). "Professions and power". Londres. Macmillan Press.
- Machado, M. E. (1995). "Sociología das Profissões: uma contribuição ao debate teórico", en M. E. Machado (Coord.), *Profissões de Saúde: Uma abordagem sociológica* (pp. 13-33). Río de Janeiro. Editora Fiocruz.
- Nigenda, G. (1995). "Asociaciones médicas y política corporativista en México: Apuntes sobre algunos cambios recientes". En M. E. Machado (Coord.), *Profissões de Saúde: Uma abordagem sociológica* (pp. 63-73). Río de Janeiro. Editora Fiocruz.
- Nigenda, G. (1997). "Las profesiones de salud: Análisis de su participación en la producción de servicios al final del siglo". Trabajo presentado en el IV Congreso latinoamericano de ciencias sociales y medicina. México. Instituto Nacional de Salud Pública.
- Pacheco T. (1993). "La profesionalización de la universidad, su incidencia en la formación de profesionales y de científicos". En T. Pacheco, y A. Díaz Barriga, *El Concepto de Formación en la Educación Universitaria* (Cuadernos del CESU), 31, 11-26.
- Pacheco, T. (1997). "La institucionalización del mundo profesional". En T. Pacheco y A. Díaz Barriga (Coords.). *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones* (pp. 27-39). México. Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM).
- Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. (1997). "La profesión. Su condición social e institucional". México. Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM).
- Pontón, C. B. (1997). "El corporativismo como expresión social". En T. Pacheco y A. Díaz Barriga (Coords.), *La profesión, su condición social e institucional* (pp. 37-51). México. Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM).
- Pou, F. (1991). "Análisis del vocablo profesión en pedagogía". *Ciencias de la Educación*, 37 (145), 73-83.
- Spencer, H. (1905). "El origen de las profesiones". Valencia.
- Sempere. Starr, P. (1982). "La transformación social de la medicina en los Estados Unidos de América". México. Fondo de Cultura Económica.
- Tenti, E. (1985, agosto). "Las profesiones modernas: Crisis y alternativas". *Foro Universitario* 57, 17-28.
- Weber, M. (1996). "La ética protestante y el capitalismo". México. Editorial Colofón.
- Fernández, J. (2001). "Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). Consultado



el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>

- Spinosa, M. (2006). “¿Puede hoy la economía de la educación dar por sí sola, respuestas a los problemas que se plantea?”. En *Revista educación XXI Num. 9* Madrid. Universidad Nacional de educación a distancia.
- Testa, J. Testa, J. (1993). “Una reflexión acerca de las relaciones entre la educación y el empleo: la Escuela Técnica”. En *Revista Argentina de Educación* Nº 19.
- Touraine, A. (1960). “La organización profesional en la empresa. Manual de sociología del Trabajo”. Friedman y Naville. Fondo de Cultura Económica.
- Friedman, G. (1970). “El hombre y la técnica”. Cap. Nº 1: El hombre y el medio natural y Cap. Nº 2: El medio técnico. Nuevos modos de sentir y de pensar. España Edit. Ariel.
- Gentili, P. y Frigotto, G. (comp.) (2000). “Educación, trabajo y exclusión social”. CLACSO – ASDI
- Linhart, D. (1997). “La modernización de las empresas. Trabajo y Sociedad”. Buenos Aires. PIETTE / CONICET.
- Neffa, J.C. (1990). “El proceso de trabajo y la economía del tiempo”. Humanitas.
- Riquelme, G. (1996). “La educación y el trabajo en la óptica de las Ciencias Sociales del trabajo en la Argentina”. En Panaia, M. comp. Trabajo y Empleo. Un abordaje interdisciplinario. Buenos Aires. Eudeba- PAITE.
- Rojas, E. (1999). “El saber obrero y la innovación en la empresa”. Montevideo. Cinterfor / OIT.
- Spinosa, M. (2003). “El mundo del trabajo interpela al mundo de la educación”. Mimeo.
- Dubar, C; Tripiet, P. (1998).” *Sociologie des professions* ”. Paris. Ed. Armand. Colin.
- Epiphane D., Giret J. F., Hallier P., Lopez A., Sigot J. C. (2003) “Generación 98. ¿A quién benefició la mejora económica?. En *Calificaciones y Empleo*, Nº 38, 4p.
- Germe, J. F. (2001) « Au-delà des marches internes: quelles mobilités, quelles trajectoires? » En revista *Formation Emploi* Nº 76. Numéro spécial 30 ans d’analyses. Paris. La documentation Française.
- Mansuy M., Thireau V., Joseph O. (colab.), Martinelli D. (colab.) (2003) *¿Qué sectores para los principiantes?* *Calificaciones y Empleo*, Nº 36, 4 p.
- Testa, J. y otros. (1998). “Estudio comparativo de graduados”. FCSoc. UBA.
- Carton, M. (1985). “La educación y el mundo del trabajo”. Primera Parte: Trabajo y Sociedad. Capítulos 1 a 8. Unesco.
- Paiva, V. (1992). “Educación, bienestar social y trabajo. Buenos Aires. Coquena Grupo Editor.

*Dolores Leonor Oliva y Elsa Becerra. Las profesiones en el contexto de la mercantilización universitaria. Reflexionando a cerca de las profesiones en la pos-modernidad*

- Spinosa, M. (1999). "De cual educación y para qué trabajo". MIMEO.

## **CAPÍTULO 5**

**Desde donde analizar las prácticas en la universidad  
hoy: Nuevos desafíos para la gestión.**

*Graciela María Carletti*



## **Desde donde analizar las prácticas en la universidad hoy: nuevos desafíos para la gestión**

**Graciela María Carletti**<sup>1</sup>

### **Introducción**

La universidad latinoamericana se encuentra en una especie de encrucijada. Se podría afirmar que esta situación es el resultado de políticas públicas que no están ni articuladas ni adecuadamente financiadas y, desde el punto de vista institucional, por la inercia institucional y las tensiones de intereses corporativos de los diversos sectores académicos.

El neoliberalismo se ha convertido en el “telón de fondo” de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limitan sólo al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan, básicamente, al núcleo central del ideario educativo y a las políticas pedagógicas.

Es necesario repensar los auténticos problemas de la universidad para que otro proceso de convergencia sea posible para modificar esta situación. Se deberán analizar problemas tales como: déficit y mala conservación de infraestructuras universitarias; baja financiación pública; dificultad para configurar una educación superior que forme ciudadanos críticos, capaces de intervenir activamente en su mundo y transformarlo; mecenazgo de la universidad pública por parte de la empresa privada; privatización del conocimiento; estructuras de gobierno universitario poco participativas y democráticas, con injerencia del mundo empresarial; pérdida de la autonomía universitaria; precariedad en las condiciones de trabajo de investigadores e investigadoras, profesorado contratado o becarios y becarias. Ésta es la convergencia por la que habría que luchar. Una reforma de la educación superior desde una perspectiva que tienda a una auténtica función social. (Diez Gutiérrez, 2007)

En la era de la globalización neoliberal, lo que se percibe en las universidades ya no es la formación de seres humanos; razonables y humanos, de personas capaces de juzgar y decidir razonablemente y formada para ejercer una ciudadanía democrática responsable, sino por el contrario, la de asalariados intelectuales y altamente cualificados. La enseñanza universitaria ha pasado a ser, un campo de entrenamiento para atender las necesidades de las empresas.

Partiendo de dichas consideraciones, este trabajo intenta acercar algunas categorías teóricas para analizar la situación de las universidades latinoamericanas, especialmente en lo que respecta a los estilos de profesionales que en esta institución

se generan.

Aunque se declara el deseo de una universidad de mayor calidad, se parte del convencimiento de que no existe una sola forma de dar a la universidad mayor empuje. Partiendo de innovaciones existentes, este trabajo se propone plantear una serie de elementos para el análisis tendiente a una mejora del gobierno universitario, así como a la difusión y aplicación de mejores prácticas.

### **Algunas características de la estructura organizacional de las universidades, y cómo inciden en los procesos de gestión**

Comencemos por identificar las principales características que se están plasmando en las universidades en el momento actual:

1. El conocimiento es el objeto básico alrededor del cual se trabaja, según el cual se organizan las carreras por disciplina, y se estructuran las actividades docentes, de investigación y de servicio. No obstante, se desenvuelven en diferentes contextos estratégicos que se diferencian por el tamaño del sistema, el número de instituciones, la tasa de escolarización, la importancia o el rol de las universidades privadas y el nivel de inversión pública. En general, los problemas rondan alrededor de tres puntos: cobertura (retención y graduación), calidad y pertinencia.

Gimeno Sacristán (2005) considera que esta propuesta encierra, bajo un nuevo-viejo lenguaje, presupuestos de una concepción técnico-racionalista de la enseñanza en la que prima una obsesión planificadora –en términos conductuales– del aprendizaje (la medición de competencias observables), el deseo de establecer a priori la distribución de los tiempos de duración de cada actividad académica (cuánto tiempo a lección magistral, a seminarios, a evaluación, a exposiciones, etc.), y la intencionalidad de burocratizar y cuadrangular la potencial actividad docente.

2. Los docentes son los actores claves de un campo de fuerzas en tensión. Por un lado están los docentes e investigadores que constituyen el núcleo operativo. Requieren para hacer su trabajo de un margen de autonomía y libertad curricular, ya que difícilmente admiten controles. No existe sin embargo suficiente compromiso con la institución.

Por su parte, el personal administrativo responde a la estructura piramidal. Hay cierta incomunicación entre docentes y no docentes; se superponen tareas, reglas, etc.

3. Existe una balcanización o una cultura balcanizada que se caracteriza por la separación de los distintos estamentos, áreas, departamentos, facultades, etc.,

cada una con sus intereses y objetivos propios, que hace que se produzca la fragmentación interna de la universidad, como “mundos vagamente acoplados”, independientes entre sí.

Esta fragmentación está reforzada por la creciente especialización: cada vez más las estructuras organizativas se especializan más, adquiriendo cada departamento un grado importante de autonomía, con una débil interacción entre las distintas unidades organizativas. No hay vínculos entre éstas, configurando una especie de “confederación de facultades”.

4. Existencia de una red de autoridad intrínsecamente compleja. El rector si bien posee autoridad ejecutiva, comparte esta responsabilidad con los Decanos quienes a su vez forman parte de cuerpos colegiados compuestos por representantes de los diferentes claustros quienes son los encargados de tomar las decisiones de orden político-estratégicas.

La autoridad colegiada, (Asamblea Universitaria, Consejo Superior y Consejo Directivo) se refiere a los organismos de poder con representaciones de intereses diferentes: alumnos, docentes, egresados, etc. Esta multiplicidad de pertenencias dificulta el logro de consensos, con lo cual los procesos deliberativos en torno a la política interna suelen lentificar las decisiones.

### **La autonomía como eje de debate**

Las características expuestas anteriormente inciden en la universidad exigiéndole cambios al interior de la misma.

El nuevo rol de gestión que se exige a la universidad, en virtud del contexto actual, es en primer lugar integrar estos tres componentes: una visión institucional compartida, con una autoridad académica fuerte y una adecuada administración y asignación de recursos. Además, la universidad deberá adecuar sus recursos para ajustar los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación; generar nuevos mecanismos de financiamientos; nuevos programas de investigación; y nuevos sistemas de información.

José Ginés Mora en su artículo “En búsqueda de una adecuada combinación de autonomía y eficiencia” (2005), nos habla de la cultura universitaria desde una perspectiva histórica. Para lo cual, identifica tres grandes períodos de la cultura de la Universidad: la antigua, la moderna y la universal

De tal manera, la cultura universitaria actual ha recibido el influjo histórico, especialmente en las grandes transformaciones en los sistemas organizativos, siendo lo más importante, la tendencia hacia la homogeneidad en sus ideas básicas como en

sus funciones, formas de gobierno y gestión. Ginés Mora, realiza por lo mismo un análisis crítico de algunos principios “sagrados”, uno de los cuales es la autonomía. Estos principios son: la libertad académica; la autonomía universitaria; la colegialidad (poder de los académicos en el gobierno de la institución) y el estatuto funcional del profesorado.

Al referirse específicamente a la “autonomía universitaria”, Ginés Mora la define como “la capacidad que tiene la institución universitaria para auto-organizarse independientemente de los poderes públicos”. Al respecto habría dos concepciones sobre la autonomía:

- 1º. La autonomía sustantiva: La independencia en cuestiones meramente académicas.
- 2º. La autonomía de procedimiento: Amplía la autonomía a la libertad de las instituciones de organizarse económicamente para la consecución de sus fines. Esta dualidad en el uso del término ha llevado a confusiones. Según la concepción del autor anteriormente citado, desde el punto de vista pragmático, la completa autonomía universitaria implica la libertad para seleccionar empleados y alumnos, fijar el contenido de programas y estándares para los títulos y para asignar fondos internamente

El objetivo de la autonomía universitaria es pues, permitir que las universidades sean flexibles para responder a su entorno y facilitar la independencia y la creatividad del trabajo académico. A pesar de las diferencias, existe un acuerdo de que es el medio más adecuado para gestionar la educación superior así como también es una ineludible obligación del Estado intervenir en este sentido a través de mecanismos indirectos compatibles con la autonomía. (Mc Daniel, 1997)

Existen muchas razones a favor de la autonomía universitaria como a favor de la intervención del Estado, en síntesis estos serían los argumentos de cada postura:

A favor de la autonomía	A favor de la intervención estatal
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lograr una mayor flexibilidad institucional.</li> <li>- Favorecer la interdependencia.</li> <li>- Estimula la creatividad del trabajo académico.</li> <li>- Coordinar la propia complejidad de las instituciones universitarias: múltiples subsistemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer mecanismos burocráticos de funcionamiento.</li> <li>- Obligación del Estado de favorecer el bienestar general promoviendo la producción científica y los conocimientos para el desarrollo de la colectividad.</li> <li>- Establecer prioridades políticas desde la movilidad social.</li> <li>- Exigir la rendición de cuentas de instituciones financieras con recursos públicos.</li> <li>- Deber del Estado: proteger los intereses vitales de los usuarios.</li> </ul>

Considerando los pro y los contra de cada postura sobre la autonomía universitaria, existe un acuerdo bastante generalizado de que ésta es el medio más adecuado para gestionar el servicio educativo público, y es ineludible la obligación del



Estado de intervenir en este servicio a través de mecanismos indirectos compatibles con la autonomía.

Coincido con Mc Daniel (1997) en que la autonomía universitaria es la manera más adecuada de organizar la educación superior en aquellas instituciones que poseen una fuerte cultura interna, normalmente ligada a su carácter investigador.

### Las comunidades internas: ¿integrados o segmentados?

La imagen del laberinto presentada por Samoilovich como metáfora para describir la universidad latinoamericana actual, viene del mito griego según el cual Dédalo construye un laberinto, pero al final no puede usar su secreto para escapar de él. Tal como ocurriría en la universidad actual, se enmarañan de tal forma sus puntos de referencia, por la multiplicidad de intereses que coexisten.

Más adelante Samoilovich caracteriza a la universidad latinoamericana, como un “campo de fuerzas en equilibrio y tensión”, y como “mundos vagamente acoplados”, que debe ser comprendida en diferentes contextos estratégicos, en su cobertura, retención y graduación, pertinencia y calidad.

Desde esta perspectiva, y considerando la heterogeneidad con respecto al posicionamiento de los actores en relación con el grado de identidad y de sensibilidad a las señales del entorno, el autor identifica en la universidad, tal como si fueran los jugadores en el campo de juego, cuatro tipos de actores: los burócratas, los artesanos, los mercenarios y los árbitros. En el cuadro siguiente se muestran sus principales características.

<p style="text-align: center;"><b>Artesanos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representados por un <b>totem</b>.</li> <li>- Son los académicos.</li> <li>- Lealtad a su disciplina. (Tribu)</li> <li>- Mucha identidad con la universidad.</li> <li>- Grupo de referencia: sus colegas.</li> <li>- Grupo heterogéneo :full-time o part-time.</li> <li>- Base de formas colegiadas corporativas de autogobierno.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Árbitros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representados por <b>estructuras holomórficas</b>.</li> <li>- Son los directivos institucionales, en los distintos niveles y responsabilidades: rectores, decanos, secretarios generales, directores de departamentos.</li> <li>- Tienen escaso poder y capacidad para liderar cambios, pro condicionamientos políticos, financieros u de otro tipo.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Burócratas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representados por <b>el engranaje de una máquina</b>.</li> <li>-Funcionarios y empleados administrativos.</li> <li>- Poca identidad con la institución.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Mercenarios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representados por una <b>antena parabólica</b>.</li> <li>-Medio profesional con contactos con organizaciones externas públicas y privadas.</li> <li>- Apertura al entorno.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los académicos los consideran obstáculos a la innovación.</li> <li>- Las funciones administrativas están poco profesionalizadas.</li> <li>-Menor apertura al medio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Alto grado de pertenencia a la universidad como una "chapa".</li> <li>- Mayor apertura al medio.</li> </ul>
---	---

Queda así una matriz donde se entrecruzan el tipo de universitario con el grado de apertura o de identidad que posean con la universidad.

En el cuadrante inferior izquierdo encontramos a los actores que tienen bajo grado de identidad y escasa apertura al entorno; típicamente son los **"burócratas"**. En el cuadrante superior izquierdo, tenemos actores con un alto grado de identidad, pero refractarios a la influencia de actores externos a su "tribu"; son los **"artesanos"** y hacen un culto de su quehacer. En el cuadrante inferior derecho, tenemos actores con un grado importante de apertura al entorno, sus mercados, con un bajo grado de identidad con la institución, con la que mantienen relaciones de oportunidad; son los **"mercenarios"**. Finalmente, en el cuadrante superior derecho, tenemos a aquellos que tienen un alto grado de identificación con la institución y al mismo tiempo una particular sensibilidad a los requerimientos del entorno. Son los **"árbitros"**. Por ejemplo: Directores de Departamentos; Coordinadores de Carreras; Consejeros del Consejo Directivo y Superior, etc.

A la luz de estas categorías, se podría interpretar que existe una tensión entre estos cuatro tipos de actores en el contexto actual y todo docente universitario se podría "ubicar" en alguno de los cuatro cuadrantes, y así ubicar a sus colegas y a sus superiores. Pero, en la realidad de nuestras universidades públicas cada actor posee sus propios intereses, sus paradigmas mentales y sus símbolos, y no hay que apresurarse a hacer un diagnóstico sin antes profundizar el análisis de las prácticas universitarias considerando otras categorías o dimensiones tan importantes como el grado de identidad o de apertura, como lo son las cuestiones referidas a: los lugares geográficos y/o físicos donde se trabaja; las condiciones del trabajo docente; el tema del poder y las políticas institucionales; la dimensión afectiva o psicosocial, que revelaría los conflictos interpersonales; la dimensión cultural, la semiótica, que hace a los símbolos, los valores, el lenguaje, lo epistémico y lo ideológico; y por sobre todo, y atravesando estas dimensiones, el eje histórico. Tal vez con la consideración de la situacionalidad histórica contextual de la universidad el análisis sería mas objetivo y completo.

Este desacoplamiento explica las dificultades en la gobernabilidad, profundizada por la diversidad interna, la desconexión entre las funciones básicas

(docencia, investigación y extensión) que dificultan el desarrollo de una visión institucional compartida, la gestión académica y la asignación de recursos.

Porque por otra parte, "El poder está distribuido en forma desigual y en éste sentido la organización adopta reglas autocráticas más que democráticas -y su distribución tiende a ser fluida". (Mintzberg, H. 1983).

El análisis de las prácticas de la gestión universitaria "vagamente acoplada" debe considerar el empleo del tiempo, que es su principal recurso. ¿Qué es lo que hacen? ¿Qué es lo que dejan de hacer? ¿A qué tipo de actividades le dedican mayor tiempo? ¿Cuáles priorizan? ¿Cuáles descuidan? ¿A qué dimensión le están poniendo más énfasis? ¿Por qué razones la sociedad latinoamericana no toma en cuenta como valiosa la universidad como institución?

El mismo autor, Samoilovich, distingue algunas patologías de las universidades latinoamericanas, comparándolas con manifestaciones artísticas tales como:

<b>Manifestación artística</b>	<b>Discordancia</b>	<b>Consecuencias</b>
Teatro	Entre la visión y la gestión académica	Se monta todo un teatro para aparentar que hubo instancias de participación docente, cuando en realidad el plan ya está decidido.
Poesía	Entre la visión y la asignación de recursos.	El Plan institucional es muy ambicioso, pero el presupuesto no alcanza.
Comedia Costumbrista	Entre la gestión académica y el proyecto institucional	Se cambian los planes de las carreras sin un correlato con los recursos ni humanos ni materiales, sin articulación. Bajo impacto de tareas de extensión y transferencia.
Tragedia	Asignación de recursos inercial	El presupuesto debe contemplar la situación actual, y no hacerse con las fórmulas tradicionales (o extrajeras) sino ser fruto de un análisis de todos los sectores. Los criterios de reasignación deben concensuarse
Retórica	Gestión académica sin asignación de recursos	Los directores de departamentos a veces van liberando los recursos a medida de su disponibilidad. Debido a la ausencia de estudios de costos.

### Principales patologías

Resumiendo, se pueden observar diversas patologías comunes en las universidades latinoamericanas:

- Una visión institucional sin un adecuado correlato en la gestión académica. A menudo, los planes institucionales se limitan a resultar de la reflexión de un pequeño núcleo, sin consecuencias para el nivel de las unidades académicas
- Un ámbito típico donde se expresa la disociación, es en la creación de nuevos planes de estudio cuando éstos no tienen correlato con una demanda claramente percibida ni con un eje estratégico de la universidad. La mencionada revisión de las evaluaciones externas en Argentina pudo constatar:
  - a) La relativa falta de planificación académica que se percibe en los planes de estudio y en la oferta de carreras con estudios de grado débilmente articulados con los correspondientes ciclos de postgrado.
  - b) El carácter poco complementario de la oferta académica agregada.
  - c) La relativa falta de organización académica en las tareas de investigación científica, las que suelen desenvolverse en ausencia de áreas o líneas prioritarias definidas que las justifiquen y con escasa o nula complementación de los niveles institucionales y regionales.
  - d) El bajo impacto institucional de las tareas de extensión y de transferencia.

La reasignación de recursos suele ser muy conflictiva, sobre todo en tiempos de crisis cuando los criterios históricos son la última trinchera en la defensa de espacios conquistados en el pasado.

### **Puntos críticos a resolver**

Existe acuerdo en que los principales puntos críticos que se deberían observar son:

**Relación con los cambios en las políticas públicas.** Es útil considerar ahora la evolución del escenario en el que las universidades se han encontrado en las últimas dos décadas. Teniendo en cuenta el carácter público de las organizaciones que estamos analizando, podemos suponer que la evolución de las formas de gobierno de las universidades es sensible a la evolución de las políticas públicas. La universalidad propia del conocimiento universitario ha sucumbido al modelo pragmático e instrumental del saber al servicio de la economía. Parece no encontrar ya, más razón de ser legítima que la salida profesional del alumnado y el beneficio que las empresas pueden extraer de las investigaciones y de la formación que pueden recibir en ella sus futuros trabajadores, formados a costa del dinero público.

**Marcos regulatorios.** Independientemente de la mayor o menor vocación legislativa de los gobiernos, estos han intentado regular el funcionamiento de las instituciones

mediante la introducción de regulaciones adicionales.

**Limitaciones a la autonomía.** Se puede atribuir el grado de autonomía de las instituciones en un determinado país teniendo en cuenta cinco funciones principales:

1. Autonomía académica, para determinar su estructura y aprobar carreras y el contenido de los cursos.
2. Autonomía para determinar el número y procedimientos de admisión de estudiantes.
3. Autonomía para firmar y rescindir contratos con el personal académico, y para fijar sus salarios.
4. Autonomía para asignar y reasignar recursos de su presupuesto incluyendo el capítulo de personal, ser propietario de sus edificios y equipos y tomar créditos.
5. Autonomía organizacional, para determinar sus órganos de gobierno, su composición y el modo de elección o designación.

De acuerdo con estos datos, las principales limitaciones a la autonomía se plantean en cinco criterios considerados: la autonomía organizacional, reasignación de recursos, tomar créditos, firmar y rescindir contratos con el personal académico y fijar sus salarios.

**Sistemas de evaluación y acreditación.** La creación de sistemas nacionales de evaluación y acreditación, como ya vimos. Su generalización obedece fundamentalmente a tres factores: la acelerada expansión de la matrícula de nivel terciario durante los años 1980 y 1990 con la consiguiente presión sobre los recursos públicos; el explosivo crecimiento de las instituciones privadas y el deseo de "proteger el mercado" de parte de las universidades más establecidas; y una mayor internacionalización de la educación superior acompañada de la necesidad de mantener un cierto nivel de reconocimiento internacional para facilitar la movilidad de estudiantes y los acuerdos de cooperación académica.

**Incentivos financieros.** Sus principales modalidades han sido los fondos concursables, las partidas centralizadas discrecionales, los financiamientos para fines específicos, los contratos plurianuales y los contratos de gestión. Todas estas constituyen formas de cuasi-mercado.

**Implantación paulatina e irreversible de los mecanismos de evaluación y acreditación.** Las instituciones han ido desarrollando una cultura de la evaluación y la acreditación, no sin resistencias, pero difícilmente aceptan que los resultados de la

evaluación puedan ser vinculados a alguna forma de financiamiento.

**Desarrollo aún incipiente de los mecanismos de cuasi-mercado.** Los intentos de apartarse de los modelos de financiamientos históricos e inerciales, han dado pocos resultados concretos. Los marcos regulatorios no han estimulado suficientemente una innovación. Esto se evidencia en los procesos de selección de los cargos electivos y órganos colegiados y del cuerpo administrativo.

### **Intentos de mejora**

En virtud de tales disociaciones, y con el fin de mejorar el desempeño de las universidades, los gobiernos comenzaron desde la década de los '90 a desarrollar nuevas políticas en lo que respecta a: cambio en las normativas, introducción de sistemas de evaluación y aplicación de nuevos mecanismos de financiamiento.

En general, se evidencia una confrontación entre mercado y bien público. En tal sentido, cada vez más parece vislumbrarse una salida en el vínculo entre planificación contextual y gobernabilidad.

La calidad, la relevancia y la eficiencia aumentarán si se otorga a las universidades mayor autonomía y se implementan nuevos sistemas de evaluación y acreditación, e incentivos financieros.

En este sentido algunos de los aspectos considerados fundamentales son:

- *La necesaria consideración del contexto.*

Todo análisis sobre las prácticas en las instituciones requiere comenzar por una consideración de los contextos estratégicos en los que ellas se desempeñan, comenzando por una pregunta de base: ¿existe un compromiso efectivo de la sociedad para con sus universidades?

En el caso de las universidades públicas, objeto de este análisis, el contexto o mercado en el que ellas se desenvuelven está creado en gran medida por las políticas públicas, principalmente a través de las políticas de financiamiento del sistema.

El apoyo a la educación superior compite con otras necesidades y requerimientos, comenzando por el financiamiento de la educación primaria y secundaria. La evolución del financiamiento en educación superior de las últimas dos décadas no permite una respuesta unívoca

La ventaja competitiva de las universidades está dada por el valor que agregan a su entorno. ¿Cuál es su rentabilidad social?, ¿Qué temas se instalan en las agendas de las políticas públicas de educación superior y que pueden constituir prioridades en

términos de financiamiento público?, ¿Cuáles son las cuestiones que hoy exigen respuestas de parte de las universidades?

La realidad nos muestra que lo que se busca es poner a la universidad pública al servicio de las empresas, subordinando la financiación pública a la previa obtención de “fuentes de financiación externa”, es decir, privadas. Lo cual significa que en adelante, toda la geografía del mundo académico se verá forzada a amoldarse a los intereses profesionales y las prioridades de investigación empresarial. (Diez Gutierrez, E.J. 2008)

Por otra parte, las universidades se desenvuelven en distintos contextos estratégicos. Tales contextos se diferencian por el tamaño del sistema, el número de instituciones, la tasa de escolarización, la importancia y el rol de las universidades privadas y el nivel de inversión pública, para no mencionar sino algunos de los factores que influyen en ellos. Pero más allá de la diversidad de situaciones, se puede constatar cuáles son los principales requerimientos que ponen en juego su capacidad de gobernarse.

De la comparación de los informes nacionales surgen tres grandes órdenes de problema: un mayor acceso a calificaciones superiores para los jóvenes que estén en condiciones de cursar estudios universitarios y su retención en el primer año de estudio, una enseñanza de buen nivel y la formación de recursos humanos con las calificaciones requeridas para el mundo del trabajo y la investigación. Es decir, cobertura, calidad y pertinencia.

- *La necesidad de integrar la cultura balcanizada.*

La realidad universitaria hoy, se vive en gran parte como un juego confuso, con múltiples actores que interactúan con relativa independencia unos de otros, compitiendo por recursos

Esta característica la podríamos relacionar con el tipo de cultura “balcanizada” de la que nos habla Hargreaves, A. (1996), donde existe una desarticulación marcada entre áreas, departamentos, etc. en el ámbito de las distintas facultades.

Los diferentes estamentos, de alguna forma, responden unos a otros, pero de manera que cada uno de ellos también preserva su propia identidad, su propio poder y las señas de su separación física o lógica. Son las mega -universidades, asimilables a verdaderas confederaciones de facultades.

Es necesario mejorar los procesos de integración con miras a favorecer la dinámica integrativa de los diferentes claustros y los acuerdos de conjunto.

- *El problema de la autoridad.*

En las universidades públicas de América Latina, la principal limitación al gobierno es el escaso poder que tienen los directivos para ejercer el margen de autonomía otorgado por la norma.

Esta situación de debilidad intrínseca se debe a que la autoridad de la administración central deriva en gran medida de sus componentes, quienes al mismo tiempo dependen de la autoridad central, creándose así un círculo vicioso, o una situación ambivalente que nutre un intercambio de favores que subyace en el ejercicio de las respectivas responsabilidades.

No obstante, los directivos en el nivel superior tienden a inclinar sus decisiones en favor de las personas que piensan que les son leales. La intención subyacente es la de estabilizar coaliciones que permitan generar consensos. Pero los compromisos que esto genera, rápidamente neutralizan el poder de iniciativa (de los directivos).

Los directivos se encuentran en una situación de fragilidad, pero no están desprovistos de poder. Su poder es, en gran medida, instituyente y tiene dos fuentes principales. En primer lugar, el ser un mediador en los conflictos entre las unidades académicas. "Es un negociador, alguien que maniobra entre los bloques de poder tratando, a la vez, de establecer una línea de acción posible". La segunda fuente de poder de un directivo deriva del hecho de ser el principal interlocutor frente a la autoridad educativa principal proveedor de fondos.

Esta caracterización no implica desconocer que, a menudo, la habilidad política de un rector pueda tender a ocultar el carácter intrínsecamente débil de su autoridad. En este tipo de situaciones, el poder de los rectores puede ser discrecional y apoyarse en el manejo de los recursos y el apoyo de la autoridad educativa. (Sánchez Martínez, E. 1999).

Una forma empírica de constatar el rol de los directivos en organizaciones vagamente acopladas es analizar el empleo de su tiempo, que es su principal recurso. ¿Qué es lo que hace? ¿Qué es lo que deja de hacer? Una indagación de este tipo nos diría cosas muy interesantes:

- § Dada la ambigüedad de las situaciones, una parte importante de su tiempo la dedica a negociar acuerdos con las distintas facultades, una suerte de construcción permanente de la realidad social.
- § La penetración de la "disciplina por el dinero" y la lógica del beneficio inmediato también ha alcanzado a los "cerebros" de las universidades: los rectores, y su papel parece ser hoy el de viajeros de comercio y se juzgan por su capacidad para conseguir fondos; y el de los investigadores el de portavoces de sus intereses comerciales. (Diez Gutiérrez, E. 2009).



- § Un gran tiempo de su agenda está ocupada en la gestión de los órganos colegiados, espacio natural para la defensa de intereses corporativos y el intercambio de favores.
- § Ante algunas situaciones, se describe a sí mismo como "bombero" sin contar con el material adecuado para "apagar los incendios". Este tipo de situaciones refuerza la imagen heroica del "*primus inter pares*", pero lo urgente termina desplazando lo importante.
- § Otra de las actividades que desarrolla es la negociación con las autoridades educativas, para defender los presupuestos históricos u obtener nuevos recursos.
- § Cotidianamente recibe un cúmulo de solicitudes e iniciativas, lo que determina "una sobrecarga de los sistemas de decisión por exceso de propuestas y una competencia feroz por los recursos que implica su implementación.

- *Focalización en prioridades institucionales.*

Teniendo en cuenta las limitaciones anotadas de los órganos unipersonales para tomar decisiones "fuertes", consideremos por un momento la situación de los órganos colegiados.

En la práctica, los órganos colegiados, tal como lo es el Consejo Directivo de Facultad, han funcionado como válvulas de control para atender y en ocasiones dirimir conflictos institucionales, para comentar problemas reiterados en la institución que traen a colación los diferentes miembros. Un espacio para enterarse de los "chismes" de la administración, para atender y convalidar los nombramientos honoríficos, para dar solemnidad a algunas ceremonias. Este modo de funcionar relega el análisis de los asuntos "académicos importantes." Como consecuencia, tienden ya no a ser la "máxima autoridad" sino la "aduana institucional" para legalizar decisiones que ya han sido tomadas en otros ámbitos.

Aún en los casos en que dicha autoridad es ejercida, la autonomía de los órganos colegiados en las cuestiones académicas y su poca percepción de las cuestiones administrativo-financieras, tiene como resultado una fragilización de los liderazgos institucionales y de su capacidad de implantar programas de planeamiento institucional y evaluaciones con consecuencias concretas.

La tan mentada autonomía se refiere también a la ausencia de presiones externas. No obstante, haber logrado un cierto equilibrio en el funcionamiento interno en términos de intereses, estructuras y procedimientos, la universidad continúa funcionando siempre de la misma manera como una forma de mantener el *status quo*. Por lo cual se puede describir a la universidad como una organización conservadora, ya que además, posee una gran impermeabilidad ante las demandas del entorno.

Esto produce que la expectativa de un cambio, a menudo, se deposite en presiones desde afuera, específicamente de las autoridades educativas. Por lo que los verdaderos agentes o palancas hacia los cambios profundos provienen del entorno, y no del interior de la universidad. Las palancas que producen el cambio muchas veces no son internos, sino que los cambios profundos vienen por exigencias externas.

- *Funciones claves para la gobernabilidad.*

El mencionado desacoplamiento genera una forma de autoridad débil, y la impotencia de los órganos colegiados, explican en gran medida, las dificultades de gobernabilidad que padecen las universidades públicas de América Latina. No obstante su potencial en términos de recursos humanos, se comportan como organizaciones inestables e inerciales, en las que subsisten enclaves de excelencia. El desacoplamiento se genera por la coexistencia de unidades académicas con una débil identificación institucional y por la existencia de actores con distintas representaciones sociales sobre la organización y la participación democrática. (Carletti, G. 2008)

Asimismo, este desacoplamiento tiene su origen en la desconexión entre tres funciones claves que, en teoría, deberían funcionar coherentemente: el desarrollo de una visión institucional compartida, la gestión académica y la asignación de recursos. El equilibrio entre estos tres factores permitiría una efectiva gobernabilidad.

La **visión institucional compartida**: Es la mirada al futuro de una institución. Puede ser asimilada con el proceso de decisión estratégico, pero no es un plan estratégico. Al respecto, en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, esta visión estaría proclamada en el Plan Institucional que comenzó a elaborarse en 2007, y donde están plasmados los principales lineamientos y criterios de la política universitaria. Al momento de escribir este trabajo, el Plan se encuentra en las etapas de recolección de demandas y necesidades de los distintos sectores para la elaboración de un diagnóstico y eventuales líneas de acción.

La **gestión académica**: La calidad de una institución es juzgada principalmente por la calidad de sus recursos humanos. Funciones claves son: atracción y retención de profesores / investigadores; focalización de la estrategia académica: creación /supresión de programas académicos; procesos de reforma curricular; las políticas de admisión de estudiantes; su seguimiento a lo largo de la carrera, etc. El obstáculo está en la dificultad de planificar a largo plazo, en limitada autonomía para gestión de recursos humanos, en rigidez en la carrera académica, en intereses disciplinarios, en la creación de programas académicos, etc. respondiendo a demandas internas más que a demandas externas.

Al respecto, existe una cultura académica de los actores universitarios que constituye una barrera muy fuerte y cuyo estandarte es la importancia de lo académico vs lo burocrático, autonomía, la libertad de cátedra y las decisiones democráticas.

La **asignación de recursos**: El control de los recursos puede ser una compensación en organizaciones vagamente acopladas, como las universidades.

Tal vez la llave y lo que más dificultades plantea a la universidad es unir, vincular y relacionar los tres procesos entre sí. A título de ejemplo: las evaluaciones institucionales externas de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) han constatado una habitual falta de coordinación entre los distintos niveles (institucional, académico, presupuestario, científico, extensión, etc.).

## Conclusiones

Las propuestas planteadas en este trabajo representan un desafío para las universidades, que son las que deben desarrollar una mayor capacidad de dialogar con los líderes institucionales, negociar metas, implementar mecanismos y monitorear resultados, aptitudes todas estas muy distantes de las administraciones burocráticas.

Las nuevas políticas requieren una mayor capacidad de planificación y gestión de la autoridad educativa. Por lo que es importante inducir la confianza en la capacidad de gobierno de las instituciones, ya que muchas de las reformas en las políticas educativas se originan de la desconfianza.

Pero no se trata, en este caso, de cambiar la sociedad desde la universidad para hacerla más justa, más sabia, más universal, más equitativa, más comprensiva, sino de adaptar la universidad para que sea útil a los cambios que ya se están produciendo en la economía; y a la vista está que los resultados de estos cambios no están siendo precisamente justos, ni comprensivos, ni equitativos.

Tal vez la alternativa sea, por un lado, desarrollar mecanismos de compensación, tales como: fortalecer el liderazgo, focalizar en prioridades y énfasis en los valores compartidos. Lo que significa fortalecer la cultura académica y, por otra parte, maximizar sus ventajas potenciando el grado de satisfacción y motivación de los docentes universitarios, aprovechando las oportunidades de experimentación e investigación, y maximizando las posibilidades de adaptación al entorno.

## Bibliografía

- Brunner, J. J. (coord.) (1994). *Educación Superior en América Latina – Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*.
- Carletti, Graciela: Encuentro de Universidades Latinoamericanas. 2008. Mar del

- Plata. Argentina. "Aportes para el análisis de la universidad desde la teoría de las Representaciones Sociales". Por: Graciela M. Carletti
- Díez Gutierrez, Enrique Javier "El capitalismo académico: la reforma universitaria europea en el contexto de la globalización". Revista iberoamericana de educación.
  - Díez Gutiérrez, E. J. (2007): La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación. Barcelona: El Roure.
  - García de Fanelli, A.M. (2005). *Universidad, Organización e Incentivos*. Buenos Aires, Fundación OSDE.
  - Ginés Mora, José: "El gobierno de las universidades. En búsqueda de una adecuada combinación de autonomía y eficiencia". (2005)
  - Hargreaves, Andy: "Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado." Morata. 1996.
  - Isuani, E. A. (2003). Estudio sobre el Impacto de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En: *Políticas de estado para la universidad argentina: balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*, p. 175-178. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires
  - Marquina, M. (2006). *La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Un estudio comparativo de seis casos nacionales*. Disponible en: <http://www.coneau.gov.ar/index.php?item=90&apps=32>
  - Marquis, C. (comp.) (2004). *La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina*. Colección de Educación Superior, Escuela de Educación Superior, Universidad de Palermo, Buenos Aires.
  - Oszlak, O. (coord.) (2003). Evaluación del Programa "Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA)". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
  - Pugliese, J. C. (ed) (2003). *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias.
  - Sánchez Martínez, E. (ed.) (1999). *La Educación Superior en Argentina. Transformaciones, Debates, Desafíos*. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.
  - Somoilovich, Daniel: "Senderos de innovación. Repensando el gobierno de las universidades públicas en América Latina". 2007.

