

**LOS CONCEPTOS DE AUTONOMÍA Y DEMOCRACIA UNIVERSITARIA EN LA
UNIVERSIDAD PÚBLICA COLOMBIANA, EN EL MARCO DE LA
GLOBALIZACIÓN Y A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.**

1992 - 2013

EDILBERTO ANTONIO C. CASTRO

**UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO
FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
BOGOTÁ D.C., 2015**

“Los conceptos de autonomía y democracia universitaria en la universidad pública colombiana, en el marco de la globalización y a través de la educación por competencias. 1992 - 2013”

Monografía

Presentada como requisito para optar al título de

Politólogo

En la Facultad de Ciencia Política y Gobierno

Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario

Presentada por:

Edilberto Antonio C. Castro

Dirigida por:

José Fernando Ocampo

Semestre I, 2015

RESUMEN

El interés de esta monografía es analizar la influencia de la globalización como proceso mundial y el neoliberalismo como política económica frente a la definición de políticas educativas. Tiene como objetivo analizar la manera en que se han modificado los conceptos de autonomía y democracia universitaria en la universidad pública colombiana, en el marco de la globalización y a través de la educación por competencias desde 1992 hasta el 2013. Con base en una aproximación conceptual de los términos de autonomía y democracia universitaria a través de elementos teóricos e históricos, se analizará como el actual sistema educativo colombiano y la educación por competencias ha modificado los conceptos de autonomía y democracia universitaria en la universidad pública colombiana.

Palabras clave:

Autonomía, democracia, globalización, neoliberalismo, educación por competencias.

RÉSUMÉ

L'intérêt de cette monographie est d'analyser l'influence de la mondialisation comme un processus global et le néolibéralisme comme une politique économique contre la définition des politiques éducatives. Vise à analyser la façon dont ils ont changé les concepts d'autonomie et la démocratie universitaire dans l'université publique colombienne, dans le contexte de la mondialisation et par l'éducation par compétences de 1992 à 2013. Basé sur une approche conceptuels de l'autonomie et de la démocratie univeersitaire, par la formation théorique et historique , examineront comment le système éducatif colombien actuel et l'éducation par compétence ont changé les concepts d'autonomie et la démocratie universitaire dans l'université publique colombienne.

Mots clés:

L'autonomie, la démocratie, la mondialisation, l'éducation par compétences

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es el resultado del conocimiento teórico obtenido en las aulas y en los libros, pero sobre todo, del aprendizaje adquirido en la práctica con el movimiento estudiantil en las calles, en los debates y en la construcción de una propuesta alternativa de educación superior para Colombia.

Inmensa gratitud a mi madre Odilia Castro, por ser un gran ejemplo de lucha, valor y constancia. A mi familia, en especial a mi abuela Araminta Lamprea y mi abuelo Edilberto Castro por ser mi soporte durante tantos años. Agradezco a Yitza Martínez por el amor, el apoyo y la paciencia. También agradezco a José Fernando Ocampo por los conocimientos y consejos aportados como compañero y director.

Finalmente, agradezco al MOIR y a sus cientos de hombres y mujeres patrióticos que día a día con trabajo duro y vida sencilla, aportan experiencias en la lucha por un país libre, soberano y democrático.

*“Desde hoy contamos para el país
con una vergüenza menos y una libertad más.
Los dolores que quedan son las libertades que faltan.”*
Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria
Córdoba. 1918.

*Por una educación pública, científica, democrática
y al servicio del desarrollo nacional.*

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	9
1. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA GLOBALIZACIÓN: CONTEXTO ECONÓMICO POLÍTICO Y SOCIAL	12
1.1 Breve resumen histórico de la economía de los Estados Unidos	12
a. Del crac del 29 al ascenso económico	12
b. Inicio del debacle de la economía estadounidense	14
1.2 El inicio de la economía neoliberal	18
1.3 El neoliberalismo en Colombia	21
2. LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS: EXPRESIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN	24
2.1 Referentes teóricos, enfoques y tendencias de la educación por competencias	24
2.2 El concepto de educación por competencias	29
2.3 La Declaración de Sorbona y Bolonia: la educación por competencias con referentes institucionales	30
2.4 El Proyecto Tuning para América Latina	31
2.5 La educación por competencias en Colombia	32
2.6 Políticas complementarias a la educación por competencias.	34
a. Acreditación de programas e institucional	34

b. Registros calificados	36
c. Evaluación por competencias	36
3. LOS CONCEPTOS DE AUTONOMÍA Y DEMOCRACIA UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA COLOMBIANA	38
3.1 Autonomía Universitaria	38
a. Aproximación histórica y conceptual del concepto de autonomía universitaria	38
b. La autonomía financiera y la privatización de la educación superior en Colombia	41
c. Autonomía académica o la homogeneización del conocimiento	47
3.2 Democracia Universitaria	50
a. Aproximación histórica y conceptual del concepto de democracia universitaria	50
b. La privatización de la universidad pública y la negación democrática del derecho a la educación	52
c. Órganos de gobierno en la universidad pública colombiana	53
4. CONCLUSIONES	56
BIBLIOGRAFÍA	

LISTA DE GRÁFICOS Y TABLAS

		Pág.
Figura 1.	Fenómenos de la globalización y su influencia en las políticas educativas	28
Gráfico 1.	Aporte estatal de las IES públicas como porcentaje del PIB	43
Grafico 2.	Evolución del presupuesto (apropiaciones definitivas) 2004-2013	45
Cuadro 1.	Cuadro comparativo. Participación de la comunidad universitario en el gobierno universitario	54

INTRODUCCIÓN

En el 2011, el Gobierno de Juan Manuel Santos presentó el proyecto de Ley 112 de 2011 que proponía modificar el sistema de educación superior en Colombia y tenía como elemento fundamental la inclusión del ánimo de lucro. Esta propuesta fue criticada por académicos, estudiantes y sectores sociales y políticos porque presentaba problemas de procedimiento y fondo. Sin embargo, al margen de la discusión sobre la manera en que fue formulada y su conveniencia, se abrió una importante oportunidad para que la comunidad educativa, los sectores sociales y políticos y la sociedad en general, aportara desde sus experiencias y sus conocimientos al debate y la discusión sobre la situación de la educación superior en Colombia.

Esta monografía busca responder preguntas relativas a la influencia de la globalización como proceso mundial y el neoliberalismo como política económica frente a la definición de políticas educativas en el país. Tiene como objetivo general analizar la manera en que se han modificado los conceptos de autonomía y democracia en la universidad pública colombiana, en el marco de la globalización y a través de la educación por competencias desde 1992 hasta el 2013.

El primer capítulo tiene como objetivo particular describir los elementos generales de la globalización como un proceso económico mundial que se desenvuelve como contexto del modelo económico colombiano y del sistema educativo. Para determinar de manera adecuada las causas de la globalización, se hará una breve descripción histórica de la economía estadounidense con base al libro de Aurelio Suárez *El infarto de Wall Street: 2008. Economía de los Estados Unidos*. En segundo término se expondrán las principales características del neoliberalismo como política económica, social y cultural propia del proceso mundial de globalización y su aplicación concreta en Colombia.

El segundo capítulo, busca describir los elementos fundamentales de educación por competencias y su relación con la globalización, a partir de las principales tendencias, así como los enfoques y referentes teóricos que lo sustentan. También, se explicará la manera en que se ha implementado la educación por competencias en la universidad pública

colombiana a través de la política pública de educación superior, leyes, decretos, resoluciones y acuerdos emanados por instituciones del gobierno nacional.

El tercer capítulo tiene como objetivo inicial realizar una aproximación conceptual de los términos de autonomía y democracia universitaria, a través de elementos teóricos e históricos. Posteriormente, con esa construcción conceptual y en base a los aportes de los dos capítulos anteriores, abordaré los términos de autonomía y democracia para las universidades públicas en la actualidad del sistema educativo colombiano, en el contexto de la globalización y el diseño de la educación por competencias.

Los anteriores objetivos dan cuenta de una investigación cualitativa que busca concretar una perspectiva teórica a través de la definición conceptual de las variables de la monografía. Lo anterior, se desarrollará en el marco de un enfoque estructuralista y dialéctico¹ que busca establecer la relación dinámica entre las características del actual contexto de globalización y el modelo económico, político y cultural que lo sustenta; la incidencia y permeabilidad que tiene ese contexto en la política educativa colombiana; y finalmente, las tensiones entre la universidad y los poderes externos –en este caso el libre mercado- en la reivindicación autónoma del conocimiento.

De esa manera, se puede establecer que en el marco de la globalización, la educación por competencias violenta la autonomía y limita democracia universitaria, modificando negativamente los conceptos, producto de una creciente tendencia a la homogeneización del conocimiento, la limitación de libertades académicas y la privatización de la educación superior. Y esta situación se encuentra estrechamente ligada a los bajos niveles de representación y participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones de la institución.

¹ En el texto *Sobre el materialismo dialéctico y el materialismo histórico*, Stalin afirma que la dialéctica consistente en “considerar los fenómenos naturales en perpetuo movimiento y cambio, y el desarrollo de la naturaleza como el resultado del desarrollo de las contradicciones existentes en ésta, como resultado de la acción recíproca de las fuerzas contradictorias en el seno de la naturaleza” (Stalin 1977, pág. 852), este método para comprender los fenómenos en la naturaleza es replicable en los fenómenos sociales.

En el texto el concepto de *dialéctica* es referido a un proceso social, razón por la cual en términos académicos no es posible incluir lecturas conceptuales como la desarrollada por Hegel, en la que se concibe la dialéctica única y exclusivamente en el terreno de las ideas y del pensamiento, tal y como lo describen Marx y Engels en *Contribución a la crítica de la economía política*. Para ellos la dialéctica hegeliana tiene una forma completamente abstracta y especulativa que arranca del pensar puro y omite partir de los hechos. (Marx & Engels 1974)

Esta investigación resulta relevante para la Ciencia Política pues la autonomía y la democracia universitaria, se han entendido históricamente como una reivindicación producto de las tensiones en las relaciones de poder entre la comunidad universitaria y poderes externos. Además, la democracia se materializa como el medio mediante el cual las distintas perspectivas epistémicas, académicas, sociales, políticas y culturales tienen la garantía para resolver las diferencias a través del debate, tanto en los espacios académicos, como en los órganos de gobierno al interior de las universidades. Finalmente, ayuda a la comprensión de la autonomía y la democracia como elementos esenciales para el debate y la lucha de ideas al interior de la universidad, para el desarrollo de la ciencia en la construcción de conocimiento y para el aporte al progreso y el desarrollo de la nación.

1. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA GLOBALIZACIÓN: CONTEXTO ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL

1.1 Breve resumen histórico de la economía de los Estados Unidos

a. Del crac de 29 al ascenso económico. El 29 de Octubre Estados Unidos conoció ‘el martes negro’ y afrontó su primer gran debacle económico pues en la Bolsa de Nueva York, “se transaron 16’410.030 acciones, todas a la baja, de 33 millones que fueron ofrecidas” (Suárez 2009, pág. 35). Importantes autores han consignado opiniones acerca de las razones que generaron la denominada Gran Depresión, por ejemplo, Suárez (2009, pág. 37) citando a Galbraith (1976) afirma que: i) existía una pésima distribución de la renta en el país; ii) existía una estructura de sociedad anónimas que debilitaban las industrias con tal de mantener los dividendos; iii) los bancos operaron en la crisis por reacción, quebraron 346 entidades por la caída del empleo y los ingresos dejaron sin piso los préstamos otorgados; iv) habían relaciones económicas internacionales poco favorables que impidieron al gobierno colocar excedentes económicos en el exterior.

Todo lo anterior, desencadenó en la economía un “quebranto del sistema de crédito, que originó un descenso de la inversión y, por tanto, un aumento del desempleo y una reducción de la demanda, lo cual trajo una baja constante de los precios, que se conoce como deflación, y que arruinó a productores agrícolas e industriales” (Suárez 2009, pág. 43). De esa gran depresión económica el gobierno estadounidense reaccionó con la definición de una política de demanda efectiva –empleo, ingreso e inversión- como fuerza principal para recuperar la economía. Roosevelt se posesionó en 1933 e inició la reparación económica a partir de la generación de empleo, la recuperación del agro y la industria y el desarrollo de infraestructura, todas las anteriores acompañadas de la creación de instituciones estatales para llevarlas a buen término.

Finalizando la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos tenía una posición óptima: la victoria militar y política; contaba con una importante transformación económica por cuenta de la reconversión industrial y la generación de empleo a causa de la guerra; y finalmente, el triunfo de su posición en Bretton Woods logrando la creación de un Fondo

Internacional de Estabilización que hiciera préstamos a países con dificultades en las cuentas corrientes (Suárez 2009, págs. 50-52).

Según Suárez, existieron dos décadas importantes de crecimiento para la economía de los Estados Unidos, que estuvieron relacionadas en primera medida con una inyección al consumo de cerca de 150.000 millones de dólares ahorrados entre 1940 y 1945, así como con el aumento de bienes de consumo por la conformación de millones de nuevos hogares luego de la guerra. En segunda medida, el incremento de la productividad industrial que entre 1945 y 1955 aumentó en un 35%. El tercer elemento tiene que ver con el Plan Marshall y la reconstrucción de Europa que incluía la adquisición masiva de bienes importados de Estados Unidos entre los que se encontraban materias primas, equipo industrial y combustibles por un valor cercano a los 10.000 millones de dólares (Suárez 2009, pág. 54).

Sin embargo, el factor más importante para la expansión de los Estados Unidos fue la exportación de capitales.

El factor más importante para la expansión de Estados Unidos, en este periodo, fue la exportación de capitales. El triunfo del dólar sobre las demás monedas en Bretton Woods sentó las condiciones para que pudiera irrigarse por todo el mundo bajo distintas modalidades en busca de mano de obra barata, de materias primas y fuentes de energía a bajo costo, expandir el comercio de sus mercancías y obtener rentabilidades superiores en mercados externos donde el capital fuera escaso. Es ‘internacionalización’ del capital financiero y de las empresas multinacionales de Estados Unidos, de corte imperialista, implicaba reducir la condición de neocolonias a las naciones receptoras. (Suárez 2009, pág. 55)

Pasadas dos décadas del auge económico industrial de los Estados Unidos, cerca de la década de 1970, existió una “expansión de la demanda de productos financieros como medio de mantener y aumentar el capital monetario. Desde el lado de la oferta de este proceso, las instituciones financieras tomaron la iniciativa ofreciendo una gran diversidad de nuevos instrumentos financieros” (Foster 2007, pág. 44). De esa manera, no solamente fue la inversión extranjera directa la diseñada para resolver la exportación de capitales de los países desarrollados, también empezaron a diseñarse esquemas de crédito dirigidos a los países en vía de desarrollo:

La forma predominante fueron préstamos, en especial dirigidos hacia los países en desarrollo, llamados entonces del Tercer Mundo, por medio de bancos comerciales privados, de proveedores, en forma de bonos u otras similares, contratada por entidades públicas o

privadas con garantía estatal; o créditos otorgados por instituciones financieras multilaterales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) o como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), o agencias bilaterales como la Agencia Interamericana de Desarrollo (AID) u otras 'entidades de cooperación'. (Suárez 2009, pág. 59)

Lo anterior, ponía en evidencia lo descrito por Vladimir Ilich Lenin en 1916 cuando explicaba las nuevas características del capitalismo. Hablando de la fase superior del capitalismo, enunció: “La operación fundamental e inicial que los bancos realizan es la de intermediarios en los pagos. Debido a ello, los bancos convierten el capital monetario inactivo en activo, esto es, un capital que rinde beneficio” (1968, pág. 32). Este nuevo papel de la banca, está acompañado de la concentración de capital fruto de la creciente tendencia al monopolio, “El capital financiero, concentrado en muy pocas manos y que goza del monopolio efectivo, obtiene un beneficio enorme que se acrece sin cesar, con la constitución de sociedades, la emisión de valores, los empréstitos del Estado, etc., consolidando la dominación de la oligarquía financiera” (Lenin 1968, pág. 65).

b. Inicio del debacle de la economía estadounidense. Los préstamos y los créditos empezaron a convertirse en elementos fundamentales para las economías subdesarrolladas, no solo para programas específicos sino como una posible respuesta para los problemas en la balanza comercial, “los Estados del Tercer Mundo buscaron otras maneras de incrementar las exportaciones y nuevas fuentes de financiación internacional. Cada vez más, consideraron que la respuesta estaba en la inversión extranjera directa orientada a la exportación” (Hart-Landsberg, 2007, pág. 32). Fue así como la deuda de 109 países subdesarrollados pasó de “50.000 millones de dólares, a mediados de los años sesenta, a un billón 200.000 millones en 1990” (Suárez 2009, pág. 39).

Sumado al crecimiento del capital de la deuda –anotado anteriormente-, a finales de la década de 1970, Estados Unidos vivió un “acrecentamiento del consumo que redujo el ahorro público y privado. Esa expansión del consumo se financió con déficit fiscal y emisión monetaria, que vino a generar altos niveles de inflación. En 1967 llegó al 3%; en 1973 subió al 6,2; en 1974 al 11,1%” (Suárez 2009, pág. 62). Ese aumento en la inflación, que en últimas resulta ser una disminución del valor del dólar, obligó al gobierno

estadounidense a buscar alternativas para garantizar mayor retorno del valor del dinero, y en consecuencia un alza en las tasas de interés de los Estados Unidos.

Además, se generó una insolvencia por parte de los países del Tercer Mundo proveniente del “encarecimiento del servicio de la deuda con relación a los menguados ingresos provenientes de las exportaciones” (Suárez 2009, pág. 59). En conclusión, los elementos relacionados con la economía estadounidense y la situación del momento de las economías subdesarrolladas, hicieron que el endeudamiento de los países del Tercer Mundo se convirtiera en “una segunda ‘burbuja’ histórica del capital financiero internacional que estalló a comienzos de los años ochenta” (Suárez 2009, pág. 59).

Adicional a la crisis financiera relacionada con los países del Tercer Mundo, existían una serie de tensiones internacionales para Estados Unidos. En primer lugar, la confrontación indirecta con la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas [URSS] en el furor de la Guerra Fría, que se materializó en conflictos satélites en Corea, Vietnam, Oriente Medio, América Latina, África y Afganistán, hicieron que: “Desde 1947 a 1990, los presupuestos militares combinados de EE.UU. ascendieron a 8,7 billones de dólares” (Johnson 2008).

La ‘curva de descenso’ de la economía estadounidense, como la denominó Aurelio Suárez, tuvo inicio en la decisión de la Organización de Países Exportadores de Petróleo [OPEP], que sacó barriles del mercado para elevar los precios. “El precio del barril pasó de 3 dólares en 1972 a 12 dólares en 1974” (Suárez 2009, pág. 62). Lo anterior, generó la denominada estanflación:

La estanflación apareció como un fenómeno económico desconocido hasta entonces. Una situación en la cual el desempleo y la caída en la producción concuerdan con una alta inflación –que los economistas calificaron como ‘pesadilla’- y que no se ocasionó por un incremento desmedido de la cantidad de dinero circulante sino por un alza en el costo de las materias primas, encabezadas por el precio del petróleo. (Suárez 2009, pág. 63)

En 1979, hubo un segundo impacto petrolero, por la revolución en Irán y posteriormente, la guerra entre Irán e Irak en 1980. Consecuencia de estos hechos, “redujo la presencia de más de 3 millones de barriles por día, una pérdida que hizo subir el barril de 14 dólares en 1978 a 35 en 1981” (Suárez 2009, pág. 63), lo que aumentó el costo de las importaciones y resultó ser sumamente grave para Estados Unidos por su dependencia

económica al petróleo importado. Es así como para los primeros años de la década de 1980, la economía de los Estados Unidos produjo los denominados ‘déficits gemelos’:

La política económica norteamericana dominada por los avatares de la Guerra Fría produjo, y en adelante casi permanentemente, los denominados ‘déficit gemelos’, el fiscal y el comercial. El primero, acentuado por el enorme gasto militar y, el segundo, ocasionado por la relación mercantil con los aliados y, adicionalmente, por el aumento en la productividad de Alemania y Japón, en particular en bienes de capital y de equipo, que empezaron a ingresar con sus productos al mercado norteamericano. (Suárez 2009, pág. 64)

En la década de 1970, la relación del oro frente a la onza de oro se hizo insostenible, “en un siglo la relación de equivalencia del dólar frente a una onza de oro pasó de ser de uno por uno (1/1) a cien por uno (100/1)” (Suárez 2009, pág. 64) y fue por ello que el gobierno estadounidense modificó los acuerdos de Bretton Woods estableciendo un tipo de cambio flexible dependiente del mercado de divisas y de la circulación libre de capitales.

El 15 de agosto de 1971 el mundo se notifica que ha cesado la convertibilidad del dólar en oro. [...] Antes de la culminación de aquellos años los ‘diez grandes’ convinieron en Washington la primera de las devaluaciones de la divisa norteamericana en la postguerra. El oro ya no valdría 35 dólares la onza, como se votó ocho lustros atrás en la Conferencia de las 44 naciones; su coste en las bolsas internacionales superó hace mucho la barrera de los 200 dólares. (Mosquera 1984, pág. 11)

A mediados de la década de 1980, la insolvencia económica de los países del Tercer Mundo se enfrentó al último elemento para que la ‘burbuja económica’ estallara y tal como lo dijo Aurelio Suárez, “El agotamiento de la capacidad de pago reventó la burbuja de la deuda” (2009, pág. 66).

En 1982, México anunció que no podía cumplir los compromisos de su deuda externa por 80.000 millones de dólares y luego Brasil y Argentina hicieron notificaciones iguales, lo cual significó que los 200.000 millones que debían entre estos tres países trastornaran tanto a las instituciones de Bretton Woods como a los cerca de 1.400 bancos privados. [...] El servicio de la deuda de México en 1983 fu el 126% de sus exportaciones; el de Brasil, el 117%; el de Argentina, el 153%; el de Venezuela, el 101%, y el de Bolivia, el 118%. (Suárez 2009, pág. 66)

El republicano Ronald Reagan llegó a la presidencia de los Estados Unidos con un discurso económico enfocado a controlar frontalmente la inflación y garantizar la libertad de empresa a través de la reducción de la participación del Estado en la economía. Durante su mandato, aumentó el PIB, disminuyó el desempleo y bajaron las cargas impositivas para los más adinerados (Suárez 2009, pág. 67). Sin embargo, simultáneamente aumentó el

déficit fiscal, “la deuda pública que entre 1980 y 1987 creció de 930.000 millones de dólares a 2,43 billones, llevó a Estados Unidos a ser el más grande deudor del mundo” (Suárez 2009, pág. 67), sumado a la capitalización de bancos en quiebra.

(En 1984) El Manufacturers Hanover Trust, el cuarto establecimiento bancario de los Estados Unidos [...] sufrió una caída vertical del 11% en el valor de sus acciones. [...] Una semana antes el redimido había sido el Continental Illinois Bank. Se le arrojó un salvavidas de 6.500 millones de dólares, de los cuales 4.500 millones provinieron de una línea de crédito –la más grande a un banco en la historia de USA- avalada por dieciséis poderosos consorcios financiero, y el resto, a cargo de la reserva federal. (Mosquera 1984, pág. 13)

Fue así como finalmente, el 19 de octubre de 1987 se presentó el ‘lunes negro’. Ese día, el índice Dow Jones de Wall Street perdió 508 puntos, un equivalente al 22,6%, casi el doble del registrado el 28 de octubre de 1929, con un valor nominal de pérdidas de 560.000 millones de dólares. Fue el fin de un periodo de auge bursátil (Tindall & Shi 1993, pág. 445).

La ‘burbuja’ de sobrevaloración de las acciones exigía correctivos que debían presentarse tarde o temprano, al no estar soportados en el desempeño real de la economía. La relación precio-ganancia, que es el valor pagado por una acción de una empresa dividido por el dividendo de dicha acción, había sido históricamente menor de quince; en 1987 alcanzó a llegar casi a veinte, lo cual no era sostenible. (Suárez 2009, pág. 68)

La economía estadounidense, contrario a lo realizado finalizada la Segunda Guerra Mundial con la producción industrial, optó por entregar la base económica a la especulación financiera, “Es propio del capitalismo en general la separación entre la propiedad del capital y la aplicación de éste a la producción, la separación entre el capital monetario y el industrial o productivo. [...] El imperialismo, o dominio del capital financiero, es el capitalismo en su grado más alto, en el cual esta separación adquiere unas proporciones inmensas” (Lenin 1968, pág. 72). El resultado interno de la brecha creada entre la producción industrial y el capital financiero fue el colapso de la demanda efectiva y por tanto del poder adquisitivo y de la capacidad de ahorro. Los déficit gemelos, comercial y fiscal, sumados a la sobrevaloración de acciones y las especulaciones bursátiles sobre futuras expectativas, terminaron gestando un pánico económico.

1.2 El inicio de la economía neoliberal

En el plano internacional, los préstamos y créditos del Tercer Mundo se hacían impagables y en la economía de los Estados Unidos se hacía más evidente una creciente agudización de las contradicciones propias del imperialismo, como el desplazamiento de los obreros por la máquina, la pérdida de la demanda efectiva, la acumulación del capital, el aumento del ‘ejército de reserva del trabajo’ o ‘superpoblación capitalista’ etc. Todos estos elementos, hicieron que el capital “[...] ampliara con singular rapidez la producción” (Lenin 1981, pág. 40). Sin embargo, “Esta posibilidad, combinada con el crédito y la acumulación de capital en medios de producción, nos da entre otras cosas, la clave para comprender las crisis de superproducción, que se suceden periódicamente en los países capitalistas” (Lenin 1981, pág. 40). En general, las crisis económicas tienen como motivo la superproducción de bienes y de capitales “dado que a la infinita capacidad de producción del capitalismo no le corresponde una igual en la demanda” (Suárez 2002, pág. 18).

En 1929, la imposibilidad de los Estados Unidos por poner sus excedentes de superproducción en el exterior por el colapso internacional de la época, fue una de las causas descritas por John Kenneth Galbraith para la ‘Gran depresión’ (2000) y ese era un riesgo que el gobierno estadounidense no quería repetir, más aún, con el agravante de la superproducción de capitales. Por esa razón, pusieron a disposición de la academia, un estudio riguroso de la situación de la economía para encontrar soluciones.

Las conclusiones de un evento realizado por el Instituto para la Economía Internacional, que partieron del documento “Lo que Washington refiere de la reforma política”², presentado por John Williamson, se convirtieron en un decálogo de recomendaciones económicas que serían “el mínimo común denominador de política orientada por las instituciones financieras internacionales basadas en Washington para los países de América Latina a partir de 1989” (Suárez 2009, pág. 72).

Estados Unidos debía asegurar, por un lado, la exportación de sus excedentes de producción (bienes y mercancías) y la exportación de excedentes de capital monetario, que en las economías desarrolladas tenían una baja tasa de ganancia y que estaban perdiendo

² Traducción libre del autor.

rentabilidad. Por otro lado, debían asegurar el pago del capital de la deuda y el servicio de la deuda por parte de los países del Tercer Mundo. Fue así como se empezó a diseñar una estrategia dirigida a la “reproducción y circulación global del capital” (Marx & Engels 1947).

La internacionalización del capital acabará entrelazando al mundo de tal forma que la división del trabajo propia de las grandes factorías se efectuará través de países no ya bajo un solo techo. Unos producirán las partes o los componentes de los productos y otros los acabarán o los ensamblarán, ahondándose las desigualdades entre la porción desarrollada del mundo y la indigente. Las contradicciones entre los bloques económicos tampoco conocerá límites; la crisis se extenderá con todos sus estragos, y la clase obrera se hará sentir en grande. (Mosquera 2009, pág. 361)

Alan Greenspan, presidente de la Reserva Federal de los Estados Unidos desde 1987 hasta 2006, lo aseguró abiertamente en una conferencia: “Globalización, es la extensión de la división del trabajo y la especialización más allá de las fronteras nacionales [...] Con una profundización de la especialización y una población creciente libre para tomar riesgos sobre un área que se va ensanchando, la producción internacional ha llegado a estar incrementada” (Greenspan 2004).

El decálogo de postulados del denominado ‘Consenso de Washington’ incluía disciplina fiscal, reordenamiento de las prioridades del gasto público, reformas tributarias, liberalización de las tasas de interés, tipo de cambio competitivo, liberalización del comercio, liberalización de la inversión extranjera directa, desregulación y derechos de propiedad (Williamson 2003, pág. 10).

La orientación keynesiana del FMI, que subrayaba los fallos del mercado y el papel del Estado en la creación de empleo, fue reemplazada por la sacralización del libre mercado en los ochenta, como parte del nuevo ‘Consenso de Washington’ —entre el IMF, el BM y el Tesoro de EE UU sobre las políticas correctas para los países subdesarrollados— que marcó un enfoque completamente distinto del desarrollo económico y la estabilización. (Stiglitz 2007, pág. 55)

Fue así como se concretó el neoliberalismo como una política económica para los países subdesarrollados en el marco de la globalización.

[...] ese neoliberalismo surgió como solución a la crisis que las grandes economías sufrían en los años ochenta. Esa crisis, expresada en una reducción de las ganancias del capital, podría encontrar solución, entre otras cosas, en el comercio exterior donde los capitales invertidos ‘pueden arrojar una cuota más alta de ganancia, en primer lugar porque aquí se compute con mercancías que otros países producen con menos facilidades, lo que permite al país más adelantado vender sus mercancías por encima de su valor, aunque más baratas que

los países competidores' y porque 'los capitales invertidos en las colonias, etc., pueden arrojar cuotas más altas de ganancia en relación con el bajo nivel de desarrollo que en general presenta la cuota de ganancia en los países coloniales [...] (Suárez 2002, pág. 20)

En lo económico, “el antiguo capitalismo viró hacia el del capital financiero y reemplazó al capitalismo adolescente que tenía como principal desvelo la producción y el progreso. Este capitalismo ‘maduro’ atiende con prioridad la reproducción, multiplicación y expansión internacional de los capitales, su exportación. Es el reino de la especulación” (Suárez 2002, pág. 18). Se promovieron los criterios de Adam Smith, suscitando un ambiente favorable al dominio del mercado, la mano invisible, el libre flujo de capitales y la disminución del tamaño del Estado. En conclusión, “desregularon los mercados de capital, privatizaron la actividad económica, a la vez que relajaron los regímenes reguladores de la inversión extranjera” (Hart-Landsberg 2007, pág. 31).

En el aspecto político –dependiente por supuesto del económico-, se empezó a materializar lo dispuesto por Lenin cuando en 1916 caracterizaba al imperialismo como fase superior del capitalismo:

La época del capitalismo moderno nos muestra que entre los grupos capitalistas se están estableciendo determinadas relaciones sobre la base del reparto económico del mundo, y que, al mismo tiempo, en conexión con esto, se están estableciendo entre los grupos políticos, entre los Estados, determinadas relaciones sobre la base del reparto territorial del mundo, de la lucha por las colonias, de la ‘lucha por el territorio económico’. (Lenin 1968, pág. 95)

Posteriormente autores como Tilman Evers reafirmarían la tesis de que la ‘reproducción dependiente del mercado mundial’ haría difuso el concepto de soberanía en los países de las ‘zonas periféricas’, fruto de un sometimiento “a los intereses económicos de aprovechamiento y al control político de las clases dominantes en los países centrales” (1985, pág. 21).

El principio formal del estado nacional soberano tiene como condición constitutiva un sistema reproductivo lo suficientemente integrado como para sostener básicamente la vida material de una sociedad. Este fundamento material de la existencia de un estado soberano justamente no se da en sociedad de una reproducción incompleta, dependiente del mercado mundial. (Evers 1985, pág. 79)

Lo anterior, sería respaldado por declaraciones como las descritas por el senador Jorge Robledo en su texto *La verdadera hecatombe. El debate del TLC permanece* (2009,

pág. 29) en las que Henry Kissinger afirma que: “La globalización es en realidad otro nombre para el papel dominante de Estados Unidos” (1999).

1.3 El neoliberalismo en Colombia

En Colombia, el replanteamiento económico, político y social se concretó a través de la Constitución de 1991 que “fue concebida por Barco y Gaviria para revocar el intervencionismo de Estado e introducir un modelo económico de libre mercado” (Ocampo 2001). Fue así como se empezaron a implementar las recomendaciones del Consenso de Washington a la economía colombiana y se le asignó un sustento jurídico, “el contenido del capítulo económico erigió en derechos [...] la libre competencia, la privatización de los servicios públicos y sociales y la renuncia del Gobierno al manejo integral de la política económica” (López 2013, pág. 16).

La apertura económica, dirigida a solucionar los problemas de excedentes de producción en las fronteras de países subdesarrollados, buscaba flexibilizar las barreras comerciales para el ingreso de bienes y mercancías. Los argumentos para la disminución arancelaria descansaban sobre la teoría de la ventaja comparativa, sin embargo ocultaba que “la ventaja comparativa de un país depende de su base de recursos, los países del Tercer Mundo, pobres en capital, deberían especializarse en productos intensivos en mano de obra” (Hart-Landsberg 2007, pág. 24).

El argumento se profundizó para afirmar que los países que más exportan son los que más se desarrollan y por eso, los nuevos presupuestos arancelarios permitirían ‘inundar el mundo de nuestros productos’. Sin embargo, como afirma Robledo “si se compara la relación entre las exportaciones y el producto interno bruto PIB [...] se encuentra que en el año 2004 esta proporción era de 9,55% en Estados Unidos, 11,84% en Japón, 20,84 en Colombia, 73.5% en Angola y 91% en el Congo” (2009, pág. 31). Sumado al hecho de que aumentaron las importaciones de productos que se producían internamente.

Así pues, para poner solo un ejemplo, los resultados de la primera década de apertura económica fueron negativos para la industria y el agro colombiano:

La avalancha de mercancías y de capitales aplastó la débil economía colombiana. Entre 1990 y 1997 entraron al mercado nacional agropecuario más de 21 millones de toneladas de productos agrícolas y pecuarios, y la balanza del comercio exterior industrial entre 1991 y 1998, presentó un déficit cercano a los 20.000 millones de dólares (...) El principal resultado de esa política comercial fue la disminución, entre 1993 y 1999, del crecimiento de la industria y de la agricultura nacionales hasta llegar a índices negativos desconocidos en cincuenta años. (Suárez 2002, pág. 24)

Para solucionar lo concerniente a la exportación de capitales, se diseñaron principalmente tres estrategias. En primera medida, hacer el país atractivo para la inversión extranjera directa, flexibilizando la regulación económica para el capital extranjero. En segundo lugar, la modificación económica para “estructurar un Estado al que se le redujo su intervención decisiva en renglones claves de la economía y se le suprimió su papel de empresario estatal” (Ocampo 2001). De esta manera, se promovieron las privatizaciones y la desnacionalización de empresas importantes en distintos renglones económicos.

El gobierno nacional vendió un importante número de empresas estatales, la mayoría de ellas antiguas empresas industriales y comerciales del Estado: El Banco de Colombia, el Banco Popular, El Banco Central Hipotecario, seis centrales de energía, Carbocol y Cerromatoso. Además, promovió la competencia privada en áreas antes reservadas al Estado como las telecomunicaciones, [...] restó participación a Ecopetrol en la producción de petróleo crudo y obligó a asumir nuevos costos en la parte de exploración de los que antes estaba excluida. Mientras Ecopetrol apenas aumentó la producción de petróleo crudo que hacía directamente, entre 1993 y 1997, en menos de 10 millones de barriles, los contratos de asociación con compañías privadas se incrementaron en 70 millones de barriles. (Suárez 2002, pág. 29)

En tercera medida, se perfiló el pago de la deuda externa como una prioridad en el gasto público. “Entre 2000 y 2009, sumando los créditos en moneda extranjera, los préstamos contratados en pesos en los mercados de capitales y de deuda nacionales, así como también los suministrados por instituciones multilaterales, Colombia recibió 266,82 billones de pesos corrientes” (Suárez 2012, pág. 137). Además, “Colombia pagó por concepto de intereses, entre 2000 y 2009, un total 113,51 billones de pesos corrientes, monto al cual deben agregarse los abonos a capital o amortizaciones” (Suárez 2012, pág. 137).

El pago del endeudamiento del Estado se convirtió en una prioridad presupuestal y un desagüe del ahorro público, pero ello implicaba reducir el gasto social y los programas de beneficio para el desarrollo general de la sociedad colombiana.

En la ejecución del presupuesto de 2009, de un total de 140,5 billones de pesos, se gastaron 37,03 billones de pesos en servicio de deuda, el equivalente al 26% (uno de cada cuatro pesos). En 2010, se gastarán en pagos de servicio de deuda 40,8 billones de pesos de un presupuesto total de 148,3 billones, el 27%. En los años anteriores entre 2000 y 2007, el servicio de la deuda siempre estuvo por encima del 35%, e incluso llegó a ser más del 40%, como en 2003 y 2006. (Suárez 2012, pág. 134)

La educación, de ninguna manera estuvo alejada a las modificaciones estructurales que se hicieron en distintos sectores de la economía. Lo anterior se vería reflejado en el lugar que tenía la educación en el Presupuesto General de la Nación.

Según el Ministerio de Hacienda, entre 2009 y 2010 el presupuesto general de la nación aumentará en 140,5 billones de pesos a 148,2, es decir un incremento de 5,48%. Por su parte, el presupuesto para educación solo aumentará de 20,4 billones de pesos en 2009 a 20,6 billones en 2010, es decir un crecimiento de 0,9%, mientras que el gasto en defensa aumentará de 19,2 billones de pesos en 2009 a 21,1 en 2010, es decir un incremento de 9,98%. (Durán 2009)

Finalmente, la decisión de hacer atractivo el sector a la inversión estaba plasmada en un documento del Banco Mundial [BM], en el que se afirma que es necesario “Movilizar más fondos privados para la enseñanza superior en instituciones estatales; proporcionar apoyo a los estudiantes calificados que no pueden seguir estudios superiores a causa del ingreso familiar insuficiente” (Banco Mundial [BM] 1994, pág. 44). En conclusión, el BM sugería “diversificar las fuentes de recursos de las universidades públicas para disminuir el aporte estatal a la educación superior y otorgarle prioridad a los préstamos estudiantes” (Castro 2013, pág. 47).

2. LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS: EXPRESIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN

2.1 Referentes teóricos, enfoques y tendencias de la educación por competencias

La Nueva Gerencia Pública [NGP], surgió en el Reino Unido como un nuevo enfoque de la administración pública, anterior a la globalización pero con postulados muy similares. “La NGP tiene sus antecedentes en las teorías neoclásicas de la economía que exaltan al individualismo y al mercado” (Rivera 2007, pág. 169) y se preocupa por “encontrar la manera de liberar las fuerzas del mercado y privatizar todo aquello que sea susceptible de hacerlo” (Rivera 2007, pág. 172).

Con base a esos elementos teóricos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] desarrolló un modelo neogerencial que buscaba adecuar la administración pública a la economía de mercado. Lo anterior se concretó en la difusión de la privatización como una forma para la diversificación de la administración pública “gracias a la creación de organismos cuasiadministrativos estatales y no estatales” (Rivera 2007, pág. 214) que exploraran la prestación de los servicios públicos.

El neoliberalismo y la NGP tuvieron como origen los mismos referentes teóricos neoclásicos y eso aporta bastantes elementos para determinar el carácter de sus premisas, sin embargo, está última también trazó recomendaciones en torno a la educación:

La mayor parte de las perspectivas de la NGP sobre la educación superior fueron adoptadas por los sectores financieros mundiales, los cuales influyen de manera cercana a los organismos gubernamentales y de política global como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. Las reformas basadas en la NGP incluyen la competencia entre instituciones, la competencia entre unidades académicas, modernización de la gerencia, aplicaciones de acciones emprendedoras y uso de mercadotecnia para promover instituciones, la creación de instituciones con una mezcla de financiamiento público y privado; el aumento de colegiaturas y el énfasis retórico en la atención al cliente; aplicación del desempeño y adecuación de financiamiento con base en los productos finales. (Marginson & Ordorika 2010, pág. 103)

En definitiva, “la NGP moldea los sistemas nacionales como mercados económicos y concibe a las universidades como empresas que tienen como objetivo la ganancia económica y la obtención de cuotas del mercado, en vez de la docencia, la investigación y

el servicio” (Marginson & Ordorika 2010, pág. 103). Sobre la base de esos elementos, se empezaron a desarrollar dos modelos hegemónicos de universidad, tal y como lo mencionan Marginson y Ordorika en su texto: el primer modelo fue el de la universidad de investigación, que se centraba en la producción del conocimiento ligado a la vinculación con empresas, la competencia de recursos económicos y una creciente tendencia a la diversificación de fuentes de financiamiento. El segundo modelo, buscaba la formación profesional con fines de lucro, abocada a la formación de profesionales en negocios y con pocos ‘adornos’ como la investigación, las bibliotecas o las libertades académicas (2010, págs. 106-107).

Bajo los mismos preceptos surge la teoría de La Triple Hélice, un concepto desarrollado por Etzkowitz y Leydesdorff que se fundamenta, en las relaciones entre la universidad, la industria y el gobierno, “Hemos organizado este número temático acerca de la Triple Hélice de las relaciones universidad-industria-gobierno en términos de tres de estas dinámicas entrelazadas: transformaciones institucionales, mecanismos evolutivos, y la nueva posición de la universidad³” (2000, pág. 114). Estas relaciones, establecen una nueva forma de trabajo a partir de la interdependencia dinámica entre estos actores.

El modelo, incluye una serie de transformaciones institucionales que resultan ser los elementos básicos de la propuesta:

Para Etzkowitz y Klofsten, el modelo de la Triple Hélice consta de tres elementos básicos. 1) Supone una mayor importancia en el papel de la universidad en la innovación, a la par con la industria y el gobierno basado en la sociedad del conocimiento. 2) Hay un movimiento hacia las relaciones de colaboración entre los ámbitos institucionales en lo que la política de innovación es cada vez más un resultado de la interacción y no de una receta de gobierno. 3) Además de cumplir con sus funciones tradicionales, cada ámbito institucional también toma el papel de los roles de los otros, que operan en un eje de su nuevo papel, y en otro de su función tradicional. Una universidad empresarial, que toma los papeles tradicionales de la industria y el gobierno. (Chang 2010, pág. 89)

Sin embargo, el contexto general del que se desarrolló la teoría de la Triple Hélice es el mismo del que surgió el neoliberalismo y la NGP, que en consecuencia trazan el enfoque del concepto. Por ejemplo, el contenido del nuevo papel de la universidad está enmarcado en: “El aumento de la competencia económica internacional, el fin de la Guerra

³ Traducción libre del autor.

Fría y el surgimiento de nuevos modelos de desarrollo económico⁴” (Etzkowitz & Leydesdorff 1995, pág. 14). De igual forma, los autores retoman a Bengt-Åke Lundvall hablando de la relación entre el sistema nacional de producción y el sistema de innovación y citan: “Lundvall añadió que el sistema nacional de producción no debe considerarse como un sistema cerrado: el grado y la forma de apertura específica determina la dinámica de cada sistema nacional de producción⁵” (Etzkowitz & Leydesdorff 2000).

Sobre la teoría de la Triple Hélice, vale la pena realizar algunas acotaciones. La primera, tiene que ver con la clara relación que tiene con el contexto de globalización que se ha descrito anteriormente y que el concepto está ligado a la creciente competición económica internacional y además, situar la discusión frente al panorama económico, político y social de Latinoamérica y Colombia. Es necesario llamar la atención sobre “los problemas de viabilidad de este tipo de modelos en América Latina, cuando sabemos que la producción de conocimiento obedece a un patrón específico de división internacional del trabajo, que plantea asimetrías entre los países del centro y aquellos ubicados en los márgenes de la modernidad” (Ibarra 2008, pág. 323).

Las condiciones bajo las cuales se ha ‘desarrollado’ la ciencia y la tecnología en la región: ausencia endémica de esfuerzos de planeación consistentes y de largo plazo; escaso gasto en educación, ciencia y cultura; desfinanciamiento estructural de la universidad asociado al impulso de distintas modalidades de privatización de la educación y el conocimiento; y cuestionamiento de la pertinencia de la universidad pública al asociar su desempeño a indicadores vinculados, primordialmente, con el mercado. (Ibarra 2008, pág. 323)

Al respecto, vale la pena aclarar que las diferencias de enfoque frente al concepto de la Triple Hélice no obedecen a un criterio endogámico en el desarrollo de la universidad. La universidad nació de la sociedad y funciona como conciencia crítica de ella, “el problema fundamental no es si se debe impulsar o no la vinculación universidad-empresa, pues todos sabemos que la universidad debe contribuir, sin duda, al desarrollo económico nacional” (Ibarra 2008).

El otro aspecto relevante, tiene que ver con elementos relacionados con y el concepto de universidad. Etzkowitz y Leydesdorff van más allá de la relación dinámica de la universidad, la empresa y el gobierno, ellos consideran que la relación debe ir hasta la

⁴ Traducción libre del autor.

⁵ Traducción libre del autor.

‘interdependencia’ y que incluso, refiriéndose a la universidad, “Además de cumplir con sus funciones tradicionales, cada ámbito institucional también toma el papel de los roles de los otros, que operan en un eje de su nuevo papel, y en otro de su función tradicional. Una universidad empresarial, que toma los papeles tradicionales de la industria y el gobierno” (Chang 2010, pág. 89). Lo anterior resulta comparable con uno de los modelos hegemónicos descritos por Ordorika y Marginson (2010) en el que el lucro empieza a desfigurar el concepto de universidad y refleja los contenidos de la NGP con la entrega de los servicios públicos a los agentes privados.

En segundo término, con relación a la producción y la calidad académica, el modelo de Etzkowitz y Leydesdorff, propone “una gradual disminución de las diferencias entre disciplinas y entre distintos tipos de conocimientos” (Chang 2010, pág. 87). Ésta decisión está fundada en el requerimiento de nichos específicos de desarrollo, “Estos nichos sólo pueden mantenerse en contextos específicos. Por otra parte, la anticipación en nichos de formación como criaderos para nuevos desarrollos requiere una gestión reflexiva de las condiciones sociales de producción y control de conocimientos⁶” (Etzkowitz & Leydesdorff 1995, pág. 18). Lo anterior, crea tensiones reconocidas por los autores: “Se ha señalado que las nuevas dependencias pueden dar lugar a la privación de la universidad de sus funciones autónomas y culturales⁷” (Etzkowitz & Leydesdorff 1995, pág. 19).

Finalmente, Rocío Lorente García en su libro *La formación profesional según el enfoque de las competencias* (2012) establece elementos fundamentales para el desarrollo del concepto de educación por competencias en el marco de la globalización, con base en algunos referentes teóricos. Inicialmente, al abordar los desafíos de la formación en un contexto de cambio, describe de manera general las características de la economía global y de la situación laboral y estableciendo una estrecha relación entre el conocimiento y la productividad: “La globalización abarca en la actualidad no solo a bienes, capitales y mano de obra, sino también a los servicios, el conocimiento y las ideas, por lo que la transferencia de conocimientos representa ahora el factor clave en el desarrollo económico...” (Lorente García 2012, pág. 19).

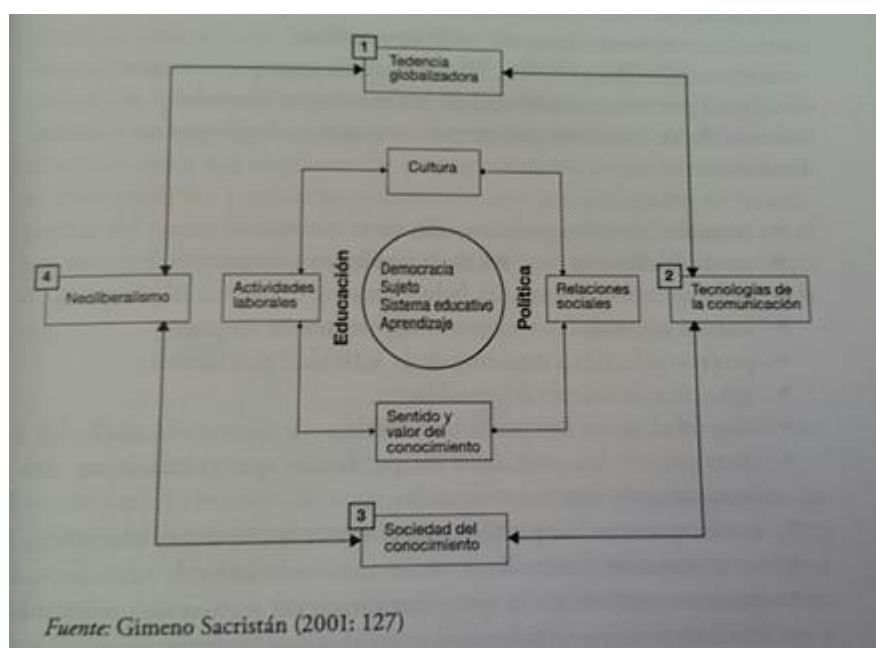
⁶ Traducción libre del autor.

⁷ Traducción libre del autor.

Al abordar la relación entre formación profesional y trabajo, explica el modelo descrito por Gimeno Sacristán (2001) afirmando que los conceptos de globalización, educación y mercado laboral, están fuertemente entrelazados dado que:

El modo en que se dan estas relaciones, o en palabras de Gimeno, ‘la conjunción de las fuerzas que aúnan estos fenómenos’ afectan de un modo importante las políticas que gobiernan la sociedad y, como ya hemos señalado en párrafos anteriores, han alterado notablemente los sistemas productivo y laboral así como la valoración del conocimiento. Todo esto supone cambios importantes para la política de la educación. (Lorente García, 2012, pág. 22)

Figura 1. Fenómenos de la globalización y su influencia en las políticas educativas



Fuente: (Lorente García 2012, pág. 23 citando a Sacristán 2001, pág. 127)

La autora también aborda la relación entre economía-conocimiento a partir del enfoque de ‘Esquema de ganancia’⁸, planteado por Katrin Kraus en su texto *Re-conceptualización de la formación. El ‘Esquema de ganancia’ como un modelo específico de área y concepto situado*⁹, en el que se afirma que hay una dependencia entre la educación y la ganancia que se hace evidente por la relación entre el individuo y la capacidad de su fuerza de trabajo (Lorente García 2012, pág. 25). Además, añade que para el enfoque, es fundamental lo que él determina como ‘zona específica’ y ‘contexto

⁸ Traducción libre del autor.

⁹ Traducción libre del autor.

dependiente' y por tanto el contexto social resulta ser un elemento determinante a la hora de abordar el análisis del sistema educativo y su relación con el tipo de aparato productivo y las necesidades profesionales de la población.

Las distintas formas en que la ganancia y el aprendizaje orientado a la ganancia se conforman dependerán de los antecedentes socioculturales (el arraigo sociohistórico). Por tanto, si bien el *Earnin Schema* constituye la estructura básica de las relaciones entre economía, individuo y educación, estas relaciones van a variar según las diferentes condiciones económicas y socioculturales del contexto determinado en que se produzcan. (Lorente García 2012, pág. 26)

2.2 El concepto de educación por competencias

Teniendo como base general, i) La descripción de la globalización como contexto económico, político y social del momento; ii) El papel que tiene Colombia en el sistema internacional y en consecuencia su modelo económico dependiente del capital extranjero; y iii) La estrecha relación entre la estructura económica y el sistema de educación. Y por otro lado, teniendo claro los referentes teóricos, los enfoques y las tendencias, -y su evidente relación con la globalización- vale la pena hacer una aproximación conceptual del término de 'educación por competencias'.

La profesora Lorente realiza un breve estado del arte sobre el concepto de 'competencias'. Oiry (2003) hablaba de las competencias de manera individual y cognoscitiva; Michael Eraut en sus textos *El desarrollo profesional del conocimiento y competencias*¹⁰ (1994) y *Concepto de competencias*¹¹ (1998), describe el concepto desde un enfoque social (capacidad para realizar tareas y roles de acuerdo con estándares esperados) y también desde el enfoque individual (capacidades o características personales requeridas en un trabajo o situación), sin embargo apuesta por la definición situada socialmente definiéndola como: "la habilidad para realizar tareas y roles requeridos según estándares esperados" (Lorente García 2012). Finalmente, Perrenoud (2003) afirma que las competencias son la capacidad de actuar de manera eficaz frente a una situación definida.

El concepto de 'competencias educativas' se puede definir como: "la capacidad para llevar a cabo las tareas propias de la 'profesión que uno profesa'; la capacidad para ejecutar

¹⁰ Traducción libre del autor.

¹¹ Traducción libre del autor.

una tarea profesional específica con una calidad aceptable” (Malo 2010, pág. 30). Lo anterior además involucra –como lo dice un Resumen Ejecutivo sobre competencias preparado por la OCDE para Colombia- “la habilidad de enfrentar demandas complejas, movilizandando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005).

2.3 La Declaración de Sorbona y de Bolonia: la educación por competencias con referentes institucionales

Para el modelo educativo por competencias, la Declaración de Sorbona y la Declaración de Bolonia, significaron un hito en el desarrollo institucional y gubernamental del concepto. La de Sorbona, fue una declaración conjunta de los ministros de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido para la armonización del diseño del Sistema de Educación Europeo, que tenía como objetivo “desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas” (1998) relacionadas con la integración del continente europeo. Esta reunión, inicialmente se constituyó en un impulso para un ‘área europea abierta de educación superior’ que pretendía “acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje” (1998). Todo lo anterior, con el fin de promover y favorecer la movilidad de estudiantes dentro de la Unión Europea y unificar criterios para los procesos de titulación.

El 19 de junio de 1999, los ministros europeos de enseñanza redactaron la Declaración de Bolonia, para trazar los elementos fundamentales relacionados con la “construcción del espacio europeo de enseñanza superior” (1999), que consolidaba el apoyo a los principios generales consagrados en la Declaración de La Sorbona y que definía unos elementos específicos como compromiso para coordinar las políticas a corto y mediano plazo en términos de educación superior, entre los que se encontraban: i) La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad; ii) La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales; iii) El establecimiento de un sistema de créditos como medio de promover la movilidad de los estudiantes; iv) La promoción de la movilidad, mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la circulación (1999).

Sin embargo, los dos puntos finales de las políticas de corto plazo iban más allá del interés por establecer mecanismos para la movilidad académica y estos tenían que ver con i) La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables; y ii) La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación (1999). Estos dos puntos, buscaban garantizar la calidad en la educación superior sobre la base de metodologías comparables y criterios generales para el desarrollo curricular, lo que se convertiría en la búsqueda de estándares para la calidad.

2.4 El Proyecto Tuning para América Latina.

El proyecto Tuning – América Latina surge como una intención por trasladar la experiencia europea planteada por la Declaración de Bolonia y adaptarla a los procesos educativos de América Latina. En el marco del proceso de globalización, el documento *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina* pretendía dar respuesta a las necesidades de compatibilidad, comparabilidad y competitividad en la educación superior, así como brindar criterios para el proceso de movilidad de los estudiantes y finalmente, mostrar los desafíos y responsabilidades de las instituciones en una etapa de internacionalización. Para ellos mismos, lo más importante es la contribución en el desarrollo de “titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina” (Proyecto Tuning - América Latina 2007, pág. 13).

El proyecto tiene como eje la búsqueda de referencias académicas basadas en las competencias educativa: “tiene como meta impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar. De esta forma, el inicio del proyecto está dado por la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las competencias” (Proyecto Tuning - América Latina 2007, pág. 15).

Lo anterior, iba a ser desarrollado a través de cuatro líneas de trabajo. La primera, tiene que ver con la inclusión del concepto de competencias en el proceso de aprendizaje;

La segunda buscaba “preparar una serie de materiales que permitan visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de resultados del aprendizaje y las competencias identificadas” (Proyecto Tuning - América Latina, 2007 pág. 16); La tercera, tiene que ver con la relación entre el sistema de competencias y el tiempo de trabajo medido en créditos académicos; La cuarta línea, buscaba generar procesos para la calidad académica basado en el rediseño curricular basado en competencias.

Los planteamientos generales de La Declaración de Bolonia y del proyecto Tuning – América Latina se convirtieron en las nuevas estructuras educativas para el continente y se configuraron como una hoja de ruta para el quehacer académico en las universidades, centrando su atención en la llamada “educación por competencias” como solución al perfil profesional de los estudiantes. Pero además, conseguirían que los gobiernos desarrollaran estrategias para estandarizar los procesos académicos, bajo el argumento de la necesidad de comparabilidad y compatibilidad, llegando al punto de sugerir métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que fueran más eficientes para el logro de las competencias.

2.5 La educación por competencias en Colombia.

El gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez y Cecilia María Álvarez jefe del gabinete del Ministerio de Educación Nacional [MEN], definieron como elementos cruciales para la educación superior la puesta en marcha de políticas para la ampliación de la cobertura en educación superior y estrategias para el desarrollo de una educación pertinente y de calidad.

Frente a la educación de calidad, el gobierno nacional buscaba un enfoque pertinente para la competitividad, la innovación y la paz y para ellos era necesario desarrollar una política de calidad que formulara con claridad “los referentes para el ejercicio de la acción educativa precisando las competencias” (Ministerio de Educación Nacional 2010, pág. 137). Las competencias, definidas –por el propio Ministerio de Educación- como: “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre

sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (Vasco 2006, pág. 49).

En el 2002, el gobierno nacional formuló los estándares para denominadas competencias básicas (matemáticas, comunicativas, científicas y ciudadanas) en la educación básica y media. Posteriormente, el gobierno –como lo señala en el informe Revolución Educativa 2002-2010: Acciones y lecciones’- vio que los componentes del ciclo de calidad de la educación media eran aplicables a la educación superior, y con ello la formulación de estándares, de orientaciones pedagógicas y de evaluaciones. Por ello decidió emprender acciones para la formulación de competencias en la educación superior.

Dentro de la formación profesional y superior, en la práctica se desenvuelven una serie de competencias específicas definidas por las mismas instituciones para general un perfil profesional propio, sin embargo el gobierno nacional apostó por la formulación de competencias genéricas para la educación superior. Sin embargo, dada la complejidad del sector superior y la fuerza constitucional que tiene la autonomía universitaria¹², el proceso se hizo a través del establecimiento de un marco normativo para la evaluación de la educación superior, centrado en el desarrollo de competencias.

El Ministerio orientó su esfuerzo a establecer el marco normativo y de apoyo que permita a la educación superior evaluarse, definir sus propias políticas y acciones de mejoramiento y ponerlas en ejecución. Para esto, se consolidó un sistema integral de evaluación, aseguramiento y acreditación de la calidad, asumiendo la responsabilidad de la inspección y vigilancia de la educación superior con el fin de garantizar un nivel apropiado de calidad en todos los programas ofrecidos en el país. (MEN 2010, pág. 140)

Para el año 2008 el Ministerio de Educación con ayuda del Instituto para el Fomento de la Educación Superior [ICFES], crearon una comisión de expertos nacionales e internacionales con el fin de “definir competencias genéricas para la educación superior pertinentes en el contexto colombiano en el marco de la globalización” (MEN 2010, pág. 143).

El resultado del trabajo del grupo de expertos fue un documento denominado *Las competencias en la educación superior* que incluía a manera de introducción algunos elementos sobre el contexto global y local que reconoce los cambios existentes en el

¹² El artículo 69 de la Constitución Política de Colombia afirma: “Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.”

sistema internacional por cuenta de la globalización. Además, desarrolló de alguna manera el concepto de competencias afirmando que “su conceptualización e incorporación a los propósitos formativos, a la definición de perfiles profesionales y como recurso para la comparabilidad, [...] se debe en gran medida a los aportes de organismos internacionales y la influencia de sus programas de cooperación en la formulación de políticas nacionales y globales” (MEN - Comisión de Expertos 2009).

Finalmente apareció el concepto de ‘competencias laborales’ como el desarrollo de la política de educación de competencias anclado directamente al encuentro entre el sector educativo y el productivo. Estos tipos de competencia tienen como finalidad –según el MEN-, “el mejoramiento del capital humano como fuente principal de innovación, conocimiento, diferenciación y competitividad” (Ministerio de Educación Nacional 2003). En el documento, efectivamente resaltan la relación entre el sistema educativo y el sector productivo, sin embargo, enfrentándose a la realidad del país pretenden poner la educación al servicio de la flexibilización laboral. Para el Ministerio resulta necesario que las ‘competencias laborales’ brinden elementos para que los estudiantes resuelvan los problemas del entorno laboral a partir de las nuevas formas de informalidad laboral.

Los cambios recientes en el mercado laboral reflejados en los elevados índices de desempleo e informalidad y las nuevas formas de contratación han incidido en que la capacidad para emprender actividades productivas tales como asociaciones, cooperativas, unidades de trabajo familiar o comunitario o crear empresa, sea considerada hoy en día una competencia laboral general. (MEN 2003)

2.6 Políticas complementarias a la educación por competencias.

a. Acreditación de programas e institucional. La Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público a la Educación Superior, en su artículo 53 definió la existencia de un Sistema Nacional de Acreditación [SNA] que tiene como objetivo central garantizar que las instituciones educativas cumplan los requisitos de calidad. Además, en el artículo 54, se define la conformación de un Consejo Nacional de Acreditación [CNA] integrado por comunidades académicas y científicas, que dependerá directamente del Consejo Nacional de Educación Superior [CESU] definiendo reglamento, funciones e integración. El MEN definió al SNA como el “conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo

objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (Consejo Nacional de Acreditación).

La tarea inicial otorgada al CESU y al CNA, bajo la orientación del ICFES y del MEN, fue organizada a través del Decreto 2790 de 1994 en la que se dictaban normas para la inspección y vigilancia de los programas académicos de pregrado de educación superior. Allí, el funcionamiento de los programas estaría sometido a un proceso de verificación del MEN y simplemente era necesario que las instituciones notificaran o informaran sobre la creación, organización o existencia de los programas académicos ante el ICFES. Posteriormente con el Decreto 2904 de 1994, el Presidente de la República decretó la acreditación como “el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social” (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 1997 pág. 321). Finalmente, el Decreto 272 de 1998 ordenó la acreditación previa de todos los programas académicos de educación superior, siguiendo lo establecido por el CESU.

El desarrollo de los lineamientos para la acreditación de programas de pregrado, es tarea del CNA y sintetizaba un modelo que incluye un marco conceptual basado en la educación por competencias, criterios de evaluación y factores óptimos para la calidad educativa. De esta forma, el CNA define la acreditación como un proceso que “supone el cumplimiento de las condiciones previas o básicas para la oferta y desarrollo de un programa” (Consejo Nacional de Acreditación 2013, pág. 8). Los principales elementos a evaluar dentro de estos lineamientos son: la incorporación de profesores y sus niveles de cualificación, los procesos de investigación, la formación profesional con responsabilidad ética, el seguimiento a los egresados, sistemas de gestión transparentes, la internacionalización, los recursos físicos y financieros y, la denominada pertinencia de los programas.

Posteriormente, aparece la acreditación institucional como un proceso complementario al requisito previo de la acreditación de programas y que pretende, “valorar la capacidad de las instituciones de desplegar recursos físicos y humanos para el

cumplimiento social de su misión, de manera eficiente y responsable” (CNA). En términos generales, la acreditación institucional es una forma de estimar la proyección de la institución como un todo.

b. Registros calificados. El MEN a través del Decreto 2230 de 2003, estableció la creación de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [CONACES], a la que se le asignó la tarea de evaluar el cumplimiento de los requisitos para la creación de instituciones de educación superior y de programas académicos. Con esta nueva institución, el desarrollo de esa función específica y el Decreto 2566 de 2003 que unificó las normas sobre creación de programas académicos, se definió el registro calificado como “el reconocimiento que hace el Estado de cumplimiento de los requisitos mínimos de calidad” (MEN, 2010, pág. 181).

La Ley 1188 de 2008 reguló el registro calificado para programas de educación superior y lo define en su artículo 1° como el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de educación superior. Así mismo, le asigna al Ministerio la expedición del registro mediante acto administrativo y finalmente enlista las condiciones de calidad que se deben demostrar para obtener el registro calificado requiriendo “condiciones académicas, recursos físicos y humanos disponibles y la pertinencia social y profesional del programa que se ofrece” (MEN 2010, pág. 181).

Posteriormente, el Decreto 1295 del 2010 reglamenta detalladamente el proceso de otorgamiento del Registro Calificado. El Decreto define las condiciones a evaluar para obtener el Registro Calificado entre las que se encuentran: la denominación o nombre del programa, la justificación del contenido curricular, el contenido curricular, la relación con el sector externo, el personal docente, los medios físicos, entre otros.

c. Evaluación por competencias. La Ley 30 de 1992 en su artículo 38 le confiere al ICFES la función de realizar los exámenes de estado de conformidad con la presente ley. El ICFES, venía desempeñando esta función durante varios años, sin embargo fue durante el periodo de Álvaro Uribe Vélez que “estas evaluación dejaron de ser aisladas para convertirse en un sistema integrado que da cuenta de la evolución de los aprendizajes y competencias de los estudiantes” (MEN 2010, pág. 145).

Las evaluaciones además, cumplían la intención de abastecer al MEN de información acerca de los estudiantes para el Sistema Nacional de Información de Educación Superior [SNIES]. Con base en esa información era posible para el Ministerio “comparar grupos de estudiantes e instituciones con rasgos socioeconómicos o geográficos comunes e identificar los aspectos que pueden estar asociados con la calidad de la educación” (MEN 2010, pág. 145).

Finalmente, el ejercicio de retroalimentación fruto de los resultados de las evaluaciones, le permitía a las instituciones identificar elementos positivos y negativos del proceso de enseñanza para emprender acciones de mejoramiento en la formación y las competencias de los estudiantes.

3. LOS CONCEPTOS DE AUTONOMÍA Y DEMOCRACIA UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA COLOMBIANA

3.1 Autonomía universitaria

a. Aproximación histórica y conceptual del concepto de autonomía universitaria. La permanente aspiración por el conocimiento libre generó que maestros y discípulos se alejaran de las denominadas escuelas confesionales de la Iglesia del siglo XII y optaran por agremiarse, apareciendo las ‘universitas’ como primeras corporaciones de maestros y discípulos para enseñar y aprender. Estas ‘universitas’ buscaban un, “renaciente poder autónomo del saber, acertadamente distinguido por la sabiduría medieval, del poder político del Imperium y del eclesial del Sacerdotium” (Borrero 2005, pág. 2). A partir de ahí, surgieron los modelos primigenios de universidad, encarnados por Bolonia y París. El modelo de Bolonia se centró en el fortalecimiento del cuerpo jurídico romano, mientras que el modelo parisino nació como una universidad teológica con fines doctrinales de la Iglesia Católica. Lo cierto es, que en ambos modelos, “los universitarios medievales tuvieron que agudizar su ingenio y alejarse de las luchas y rivalidades entre los distintos poderes para ejercer libremente su oficio” (Tunnermann 2004, pág. 119).

A finales del siglo XVI, la estructura social europea se vio avocada a un cambio cualitativo producto de la crisis en las relaciones de producción. El desgaste del modelo feudal que se concretó en una profunda hambruna y el surgimiento de la lógica mercantil con el ascenso de la burguesía comercial, circunscribieron un proceso de tensión dialéctica entre el desmoronamiento del antiguo régimen y el advenimiento de la modernidad. Lo anterior, se vio reflejado en otras esferas distintas a la económica y en lo referente a la universidad, significó una ruptura del modelo educativo “Desde el siglo XVI se intensificaron las críticas al modelo escolástico, iniciadas por los reformadores, pero también por la influencia de las ideas del Renacimiento” (Miñana 2011, pág. 82).

En el siglo XVII y XVIII a través de la consolidación cultural del proceso de la Ilustración aumentó “el rechazo de los métodos escolástico-metafísicos para volverse hacia los estudios pragmáticos y saberes útiles” (Salguero 1997, pág. 22), sin embargo los

cambios no fueron significativos y solo hasta finales del siglo XVIII se consolida lo que Miñana, citando a Kant denomina los fundamentos para la libertad de cátedra: las libertades individuales liberales y el uso público de la razón.

Aquí hay limitaciones a la libertad por todas partes. ¿Pero qué limitación es acaso un obstáculo para la ilustración? ¿Cuál no, sino que incluso sea capaz de estimularla? Yo respondo que el uso público de la razón debe ser siempre libre y éste sólo puede lograr realizar la ilustración entre los hombres. (Kant, 2003 [1783]) citado por (Miñana 2011, pág. 82)

En el siglo XIX, la naciente la universidad moderna impulsada por la consolidación de los Estados-Nación presenció el modelo napoleónico que centraba su acción en formar funcionarios; y el germano, orientado hacia la investigación y la producción de conocimiento. Aunque ambas poseían la característica de ser instituciones estatales, diferían en el grado de autonomía frente al gobierno:

En el modelo napoleónico, centralista, autoritario y tecnocrático, la autonomía institucional y la libertad de cátedra van a ser debilitadas. Caso contrario va a ser el modelo humboldtiano que fue una reacción y una conquista de los académicos frente a la cooptación de las universidades alemanas por los gobiernos estatales locales y por las facciones religiosas en el contexto de la Reforma en el siglo XVI. (Miñana 2011, pág. 83)

En el caso latinoamericano, la universidad fue formada bajo el modelo de la Universidad de Salamanca que inspiró las universidades coloniales en Hispanoamérica. Inicialmente, las universidades latinoamericanas guardaban correspondencia con la herencia colonial e hispánica propia del modo de producción feudal. La universidad en América también se vio asediada por el dogmatismo eclesiástico y las constantes intromisiones gubernamentales, en cabeza de los virreyes. Sin embargo, “La Universidad heredada del régimen colonial no guardaba correspondencia alguna con las nuevas exigencias del desarrollo, que demandaba no sólo otro tipo de formaciones, sino una apertura liberal a las ciencias y una ampliación del acceso de las nuevas y amplias capas medias a la educación” (Moncayo 2008, pág. 20).

Para 1918 la clase media emergente fue la protagonista del movimiento universitario y a partir de algunos embates autoritarios como la imposición de un rector oficialista en la Universidad de Córdoba, obligaron a la juventud a cuestionarse profundamente la estructura del gobierno universitario. Pero las diferencias con el régimen

administrativo de la universidad estaban profundamente ligadas a una discusión contra el dogmatismo escolástico y en favor de la construcción amplia y libre del conocimiento:

Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. [...] Los cuerpos universitarios eran entendidos como “celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia. (Roca 1918, pág. 5)

En América Latina, de la misma forma que sucedió en Europa, “En algunos casos la universidad llegó a identificarse tan estrechamente con los poderes constitutivos que degeneró en instrumento de un determinado interés político o confesional y utilizada como mecanismo de represión en contra de la libertad intelectual y el desarrollo de la cultura, que constituyeron su esencia” (Tunnermann 2004, pág. 120). El caso latinoamericano materializado en el Manifiesto de Córdoba, decantó por un lado, la obligación naciente de parte de la comunidad universidad por reivindicar el conocimiento como un elemento constitutivo de la institución; y por otro lado, materializó un referente cultural de ruptura con un régimen socio-político desgastado.

Esta somera síntesis histórica muestra la relación existente entre la autonomía, democracia universitaria y las etapas históricas de la universidad y la sociedad. Pero, sobre todo, permite entender la autonomía como una reivindicación producto de las tensiones entre la comunidad universitaria y los poderes externos que intentan dominarla. “De ahí que el problema de la autonomía universitaria se relacione con el más amplio de la distribución del poder en la sociedad y requiere una redefinición en cada época histórica” (Tunnermann 2004, pág. 120).

En el terreno conceptual, para el término de autonomía, Inmanuel Kant desarrolló algunos elementos importantes su texto: *¿Qué es la Ilustración?*, afirma que para este estado “no se requiere más que una cosa, libertad; y la más inocente entre todas las que llevan ese nombre, a saber: libertad de hacer uso público de su razón íntegramente” (Kant 1994) refiriéndose al conocimiento. Además, Kant desarrolla este estado como “como aquel en el cual el hombre se atreve a pensar por sí mismo y a no esperar que otros lo hagan por él” (Ochoa 2010) teniendo la posibilidad de definir su rumbo individual. Sin embargo, la lectura kantiana de la “mayoría de edad” fácilmente replicable al concepto de autonomía

es limitada dada que en la universidad se entiende como un desarrollo social de la comunidad educativa y no individual.

Basado en los aportes y las limitaciones del concepto kantiano, se puede definir de autonomía universitaria como “la capacidad y libertad de autodeterminación que tiene la universidad, para decidir el rumbo de la institución y gobernarla en los espacios académico, administrativo y financiero” (Hernández 2009, pág. 209), incluyendo como elemento fundamental “su capacidad de autogobierno y administración, donde se encuentra la clave de la formulación teórica de la autonomía y su ejercicio cotidiano” (Ornelas 2008, pág. 31), de tal manera que se amplía el espectro individual a un plano en el que la comunidad educativa aparece como sujeto colectivo.

Por otro lado, Martin Heidegger en su texto *La autoafirmación de la universidad alemana* se atreve a definir autonomía como “ponernos nosotros mismos la tarea y determinar incluso el camino y el modo de su realización, para ser lo que debemos ser” (Heidegger 1933, pág. 183). Además, el autor sitúa como tesis principal del texto la vinculación del estudiantado alemán con el servicio al trabajo, el servicio de las armas y el servicio del saber (Heidegger 1933, pág. 186), razón por la cual el fundamento de Heidegger para desarrollar el concepto de autonomía está en la relación de la universidad con la sociedad y el Estado. Con lo anterior –y en resumen-, el concepto de autonomía universitaria incluye como elementos fundamentales: la autodeterminación, la capacidad de autogobierno, la comunidad educativa como sujeto colectivo y además, una lucha y conquista constante frente a la distribución del poder en la sociedad.

b. La autonomía financiera y la privatización de la educación superior en Colombia. La estructura económica que empezaron a diseñar los gobiernos para Colombia desde 1991 definía la apertura económica como principal política económica del país. De este modo –y con lo explicado principalmente en el primer capítulo-, se diseñaron tres estrategias para hacer el país atractivo para la inversión extranjera directa. El primero, fue la supresión del Estado como una estructura activa en renglones determinantes de la economía y la prestación de servicios públicos promoviéndose las privatizaciones; el segundo, se perfiló el pago de la deuda externa como una prioridad del gasto público

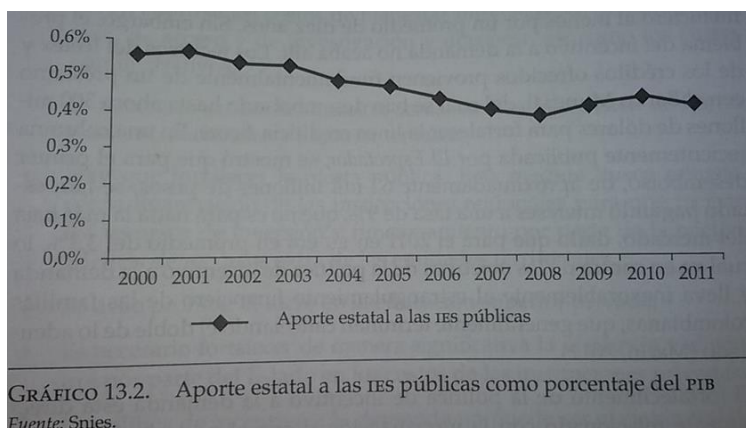
disminuyendo significativamente el gasto social. Finalmente se optó por la flexibilización de la regulación económica para el capital extranjero.

En términos educativos, la Constitución de 1991 definió la educación, a través del artículo 67, como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social [...] El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación” (República de Colombia 1991) entregando la responsabilidad del Estado a las familias, obligándolas a transferir gastos al pago de la educación –a través de las matrículas- y haciendo el ingreso a la educación dependiente de la capacidad de pago. En el caso de la educación superior se hizo evidente en el Plan de Apertura Educativa del Departamento Nacional de Planeación [DNP] del Gobierno Gaviria que afirma: “En un plazo de 10 años, el monto total de las matrículas estudiantiles pasará de financiar el 5% de los costos de funcionamiento de la universidad pública, al 33%” (1991, pág. 26).

De manera simultánea, la política educativa de los gobiernos desde Cesar Gaviria, hasta Juan Manuel Santos, ha sido, por un lado, la de disminuir sustancialmente los aportes del Estado a la oferta pública –es decir las universidades e instituciones públicas- y por el otro, incrementar los incentivos a la demanda, a través del crédito educativo del ICETEX y la banca comercial. La información suministrada por el SNIES referente a los históricos de la participación del Estado como porcentaje del Producto Interno Bruto [PIB] en la financiación de Instituciones de Educación Superior Públicas permite constatar que el presupuesto ha estado prácticamente congelado a lo largo veinte años.

Según datos del MEN el gasto público en educación superior como porcentaje del PIB se ha mantenido prácticamente constante en un promedio de 0,92% entre el año 2000 y el 2009, mientras la tasa de cobertura ha aumentado positivamente de 27% en 2004 a 40,8% en 2011 (Ministerio de Educación Nacional 2013). Además, la distribución de ingresos de las universidades públicas muestran que las transferencias del Estado han disminuido, mientras en 1993 el Estado aportaba 84% de los ingresos totales de las universidades públicas, en el 2008 correspondían únicamente al 51% (Ministerio de Educación Nacional 2010).

Gráfico 1. Aporte estatal de las IES públicas como porcentaje del PIB



Fuente: (Hoyos & Flechas 2013)

Veinte años después de la expedición de la Ley 30 de 1992, el Sistema Universitario Estatal [SUE] –que está conformado por los rectores de las 32 universidades públicas u oficiales del país- realizó un informe en el que presentan la situación financiera de las universidades públicas para el 2012. En este informe, el SUE afirma que la normatividad vigente establece un incremento únicamente en pesos constantes, lo que quiere decir que los aportes solamente se actualizan para conservar el valor del dinero, “sin contemplar el incremento en los costos derivados del crecimiento y evolución de las universidades, lo que equivaldría a decir que la universidad actual es idéntica a la universidad de los años 90” (Sistema Universitario Estatal 2012, pág. 17).

El informe del SUE detalla la situación financiera de la siguiente manera, habla inicialmente de un desfinanciamiento estructural de 1,2 billones producto de decisiones legales que han incidido en el presupuesto de gastos de las universidades estatales y que el Gobierno Nacional no ha correspondido con financiación adecuada como decretos de régimen salarial y prestacional docente (Decreto 1444/92 y 1279/02), aspectos prestacionales de docentes ocasionales, hora-cátedra, etc. (Sentencia C-006/96 y C-401/98), aportes al Sistema General de Seguridad Social en Salud y Pensiones y gastos adicionales en el régimen prestacional (SUE 2012, pág. 32).

Además, incluye variables que en el tiempo han agudizado los problemas de financiamiento y hacen parte del desarrollo propio de las universidades, este déficit comprende gastos recurrentes, que son los que la universidad requiere anualmente

(contratación de personal, bienestar universitario, seguridad, servicios públicos, aseo, impuestos, etc.). Además están los gastos no recurrentes que corresponden a inversiones de largo plazo que se debieron realizar en años anteriores y no se hicieron (formación docente, infraestructura física, etc.) (SUE 2012, pág. 46). De esta segunda parte, eran necesarios 18,72 billones de pesos, de los cuales las universidades ya han realizado pagos por 7,52 billones de pesos a través de procesos de autofinanciación.

Para el SUE, las 32 universidades “revelan necesidades de recursos en el sistema de 11,2 billones de pesos [...] que permitan soportar el crecimiento de las IES estatales y su permanente transformación para atender las demandas en temas educativos, además de aliviar la deuda causada por el sistema de financiación establecido a través de la Ley 30 de 1992” (SUE 2012, pág. 45). El sistema de financiación para las universidades públicas se convirtió en una lógica de ‘hacer más con los mismos recursos’ y eso se constata en que: i) Se ha comprendido el artículo 86¹³ de la Ley 30 “como un máximo y no como la garantía de un aporte mínimo” (SUE 2012, pág. 17) y ii) Se ha ubicado la educación superior y la investigación como un rubro de última categoría en el Presupuesto General de la Nación.

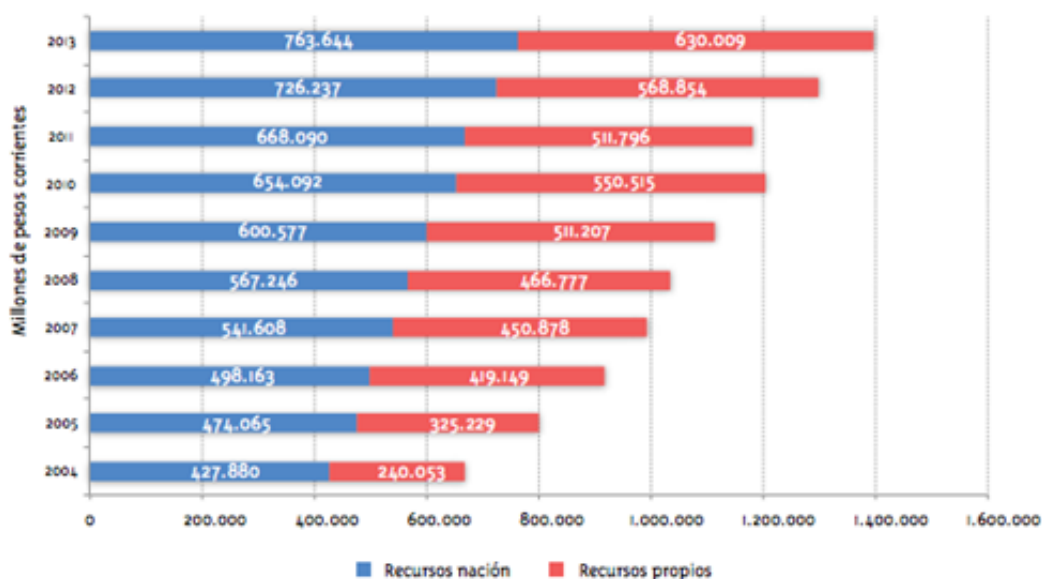
En el caso de la universidad pública colombiana, los limitados recursos aportados por el gobierno nacional han obligado a las instituciones a iniciar un proceso de autofinanciación, para atender la demanda educativa, aliviar la deuda y contemplar los costos derivados del desarrollo propio de la universidad. Esto ha hecho que las universidades hayan realizado esfuerzos de 7,57 billones de pesos a 2012, a través de procesos de autofinanciación para cubrir necesidades relacionadas con los fines misionales de la universidad. La universidad pública ha hecho esfuerzos como institución por 1.364.335 millones de pesos para contratación de personal; 1.206.003 millones por formación; 4.193.332 millones para infraestructura académica entre otros rubros. El SUE confirma que: “Se puede confirmar este esfuerzo con una revisión de la composición del presupuesto del conjunto de Universidades Estatales del Sistema, en donde se refleja la

¹³ El artículo 86 de la Ley 30 de 1992 afirma: “Los presupuestos de las universidades nacionales, departamentales y municipales estarán constituidos por aportes del presupuesto nacional para funcionamiento e inversión, por los aportes de los entes territoriales, por los recursos y rentas propias de cada institución. Las universidades estatales u oficiales recibirán anualmente aportes de los presupuestos nacional y de las entidades territoriales, que signifiquen siempre un incremento en pesos constantes, tomando como base los presupuestos de rentas y gastos, vigentes a partir de 1993” (ICFES 1997, pág. 53).

gestión permanente que deben realizar las Instituciones de Educación Superior para financiar con sus propios recursos más del 40% de su presupuesto” (SUE 2012, pág. 45).

La permanente desfinanciación de la universidad pública ha obligado a la universidad a gestionar recursos propios para el funcionamiento recurrente de la institución. Este es el caso de la Universidad Nacional de Colombia que para el año 2015 tiene un presupuesto aprobado por el Consejo Superior Universitario de 1.477.856 millones de pesos de los cuales 801.894 millones, que corresponden al 55.4%, son aportes de la nación, mientras que el 44.6% restante corresponden a recursos de la misma universidad (Consejo Superior Universitario - Universidad Nacional de Colombia 2014, pág. 2). Esta situación lejos de ser una excepción, ha sido una tendencia en el presupuesto de la universidad más importante del país y esto puede apreciarse en la evolución del presupuesto de la institución.

Gráfico 2. Evolución del presupuesto (apropiaciones definitivas) 2004-2013



Fuente: (Revista Indicadores y estadísticas de la Universidad Nacional 2013)

Estos esfuerzos auto-gestionados por las universidades representan una tendencia a la ‘diversificación de los fuentes de recursos’ tal y como lo establecía el BM (1994, pág. 44) y corresponden concretamente a fuentes de financiación ejecutadas directamente por la

gestión general de la universidad, las unidades especiales o las mismas facultades. En el caso de la Universidad Nacional, los recursos provienen de la gestión del nivel central, a través de ingresos recurrentes como las matrículas de pregrado, el servicio médico de pregrado, las inscripciones de pregrado, los impresos y publicaciones entre otros (CSU-UNAL 2014, pág. 6). Estos recursos propios también contemplan recursos de capital que “corresponden a \$24.659 millones, conformados por los rendimientos financieros, los cuales fueron proyectados por las sedes, teniendo en cuenta los excedentes de tesorería con base en los flujos de caja, y las tasas de mercado” (CSU-UNAL 2014, pág. 6).

Estas formas de ‘diversificación’ de fuentes de recursos, en primera medida no hacen parte de la función misional de la universidad, en segunda medida amplían los obstáculos para el ingreso y las permanencia de los estudiantes y de la comunidad universidad pues aumentan los costos de la matrícula y distintos servicios como alimentación, servicio médico, impresos y publicaciones. En tercera medida obligan a la universidad a realizar esfuerzos administrativos, en lugar de concentrarse en tareas académicas y de investigación más amplias y profundas. Finalmente, aunque la investigación y la extensión universitaria ofrecen ingresos financieros importantes para las universidades, estos deben ser ingresos adicionales pero no pueden convertirse en el flujo de recursos constante para gastos recurrentes de funcionamiento e inversión.

En la mayoría de sistemas educativos del mundo existe una tradición con buen resultado relacionada con la financiación adecuada de la universidad por parte del Estado, este es el caso de las universidades en Francia, Alemania y Finlandia por ejemplo. Las universidades de investigación, desde sus inicios como instituciones modernas –incluso los modelos napoleónicos y humboltianos-, se han caracterizado por estar cimentadas “en una mezcla de bienes, tanto públicos como privados, y libertades; sostenida mayoritariamente por la inversión estatal, tal como lo ejemplifican los sistemas universitarios nórdicos” (Marginson & Ordorika 2010, pág. 101).

La denominada ‘autonomía financiera’ no es otra cosa que la privatización de la universidad por cuenta de la política neoliberal, fruto del deterioro de los aportes estatales a las bases presupuestales de las universidades. Esta situación lesiona la autonomía universitaria, limita la libertad académica y cuestiona la pluralidad ideológica, política o

técnica, pues la universidad –y también su función social- se hace dependiente del origen de los aportes y de los intereses que la soportan.

c. Autonomía académica o la homogeneización del conocimiento. En Colombia el modelo por competencias en la educación superior ha tenido leves desarrollos institucionales y normativos, sin embargo, -en la práctica- los desarrollos de la política de evaluación, de la política de acreditación y el desarrollo discursivo de las competencias, han forjado importantes avances para la denominada pertinencia académica.

Retomando al profesor Salvador Malo Álvarez, en el Foro Internacional “Debate sobre la formación de competencias en la educación superior” desarrollado en Bogotá entre septiembre y octubre de 2010, puede definirse las competencias educativas como “la capacidad para llevar a cabo las tareas propias de la ‘profesión que uno profesa’; la capacidad para ejecutar una tarea profesional específica con una calidad aceptable” (Malo 2010, pág. 30). Además, el MEN “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (Vasco 2006, pág. 49). Finalmente, en los Lineamientos de Acreditación de Pregrado en el glosario se define competencias como: “una estructura compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos” (CNA 2013, pág. 50). Las dos definiciones institucionales guardan estrecha relación con la definición teórica aportada por Malo Álvarez.

Sin embargo, en el informe final de la comisión de expertos citada en el 2008 por el gobierno nacional para determinar algunos elementos teóricos generales del concepto de ‘competencias en educación superior’ afirman:

Cuando nos referimos al conocimiento en el ámbito de las competencias, este se asocia con hechos e ideas que han sido apropiados mediante el estudio, la investigación, la observación o la experiencia o cuerpo (cluster) de información que es comprendido. En el caso particular de una tarea, se refiere a la habilidad – incluso destreza - para emplear el conocimiento propio con relativa facilidad en la ejecución o replica de una acción o en un desempeño sencillo en un único contexto. (MEN - Comisión de Expertos 2009, pág. 6)

Lo anterior, pone a la ‘educación por competencias’ del concepto teórico de Malo Álvarez y de los conceptos institucionales del MEN se encuentran claramente alejados de la definición de ‘conocimiento en el ámbito de las competencias’ y en cambio, están más cerca de la definición de ‘tarea’ relacionada con el mundo del trabajo. Esta diferencia determina enfoques diferentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Por un lado el mundo del trabajo, el saber hacer las habilidades y las destrezas para hacer lo que se debe, implica habilidades, destrezas o prácticas operativas sobre todo. A veces no es importante saber qué hay detrás: se puede ser un magnífico electricista o electromecánico sin saber nada de los electrones, ni nada de los átomos, es decir, se puede ser un magnífico operario y, sin embargo, no saber el porqué de las cosas. (Malo 2010, pág. 31)

Esta categórica diferencia toma mayor relevancia al hacerse en el marco de la educación superior y su significado tecnológico, técnico o profesional, puesto que todos implican un alto grado de desarrollo y aplicación del conocimiento. Es por esto que, las competencias –definida claramente en un saber hacer específico y en un contexto determinado-, pierde validez a medida que se complejiza el objeto, el contexto y el universo de estudio como es el caso de la enseñanza en las universidades.

La acreditación institucional y de programas –como lo vimos anteriormente-, está incluida en un conjunto de políticas, estrategias y procesos relacionados con requisitos de calidad para la educación superior y por tanto, sintetiza un modelo que incluye un marco conceptual basado en la educación por competencias para definir y evaluar las condiciones óptimas de calidad. Dentro de los criterios por evaluar definidos en los Lineamientos de Acreditación vale la pena señalar lo peligroso que es la evaluación de la característica denominada “Relevancia académica y pertinencia social del programa” y dentro de ella la evaluación de aspectos como “la necesidad social del programa en la metodología que se ofrece” (CNA 2013, pág. 20). De la misma forma, la evaluación de la “Integralidad del currículo” con base en “la contribución de este a la formación en competencias y el desempeño de los estudiantes en las Pruebas de Estado” (CNA 2013, pág. 29).

Aun cuando es altamente importante la acreditación de elementos y condiciones para la adecuada prestación del servicio público a la educación, estas deberían estar relacionadas con condiciones de infraestructura, financieras, físicas, y no con el desarrollo curricular o metodológico de los programas. Las anteriores disposiciones emanadas por el

CNA riñen con los principios de libertad de cátedra para el caso del maestro y libertad de expresión para el caso de los estudiantes. Sobre todo, cuando el CNA considera la especificidad de los programas “sin menos cabo de dar consideración obligada a los factores y las características de calidad del modelo del Consejo Nacional de Acreditación” (CNA, 2013, pág. 18).

De igual manera funciona con los Registros Calificados, pues en ellos se evalúan por ejemplo, “los lineamientos pedagógicos y didácticos adoptados en la institución según la metodología y modalidad del programa”¹⁴

Finalmente se encuentran las ‘evaluaciones de resultados’ como una forma de medida la calidad en la educación, para el gobierno esa medición se puede hacer a través de una ecuación: “La eficiencia del gasto definida como la calidad alcanzada (medida por las pruebas de Saber) en relación con los recursos financieros invertidos (gasto por alumno)” (Departamento Nacional de Planeación, 1999, pág. 30). De esta forma, la calidad educativa deja de entenderse como un proceso de adquisición y desarrollo de conocimientos y pasa a ser “un objeto de una medición unidimensional que se lleva a través de pruebas estandarizadas” (Miñana & Rodríguez 2011, pág. 161). Adicionalmente, es importante resaltar que, los resultados positivos en la pruebas de estado que miden la educación superior, son criterio de evaluación para la acreditación institucional y de programa, de tal forma que de manera indirecta –bien sea por prestigio o por garantizar presupuesto en el caso de las universidades estatales-, se ven obligados a orientar sus programas y su ejercicio pedagógico al cumplimiento de la prueba.

El alcance del conjunto de medidas anteriormente descritas, convierten a la educación por competencias en un método impuesto a través de los requisitos para la obtención del registro calificado, los requisitos para la acreditación, la pertinencia académica y la búsqueda de ‘buenos resultados’ en las evaluaciones por competencias. Todo lo anterior violenta la autonomía universitaria a través de la negación de las libertades de cátedra¹⁵, conocimiento y expresión, homogenizando el conocimiento al fijar criterios

¹⁴ Artículo 5 del Decreto 1295 de 2010.

¹⁵ Los juristas alemanes propusieron que se concibiera la libertad de cátedra como “una institución y no como una libertad individual [...] se protege la ciencia en su sentido idealista y total [...]. A quien se trata de

para la pertinencia de programas y currículos pertinentes para el inequitativo modelo económico del país y la adquisición de mano de obra de bajo costo, irrumpiendo la autodeterminación académica que debe desarrollar la comunidad universitaria en el ejercicio autónomo de sus funciones como fuerzas vivas de la universidad para definir autónomamente el contenidos de los programas y los currículos.

3.2 Democracia universitaria

a. Aproximación histórica y conceptual del concepto de democracia universitaria. En Argentina, en 1918, la clase media emergente fue la protagonista de un importante movimiento estudiantil. La imposición de un rector oficialista obligó a la juventud a cuestionarse profundamente sobre la estructura del gobierno universitario y eso concluyó en la redacción del Manifiesto Liminar de Córdoba

Estas reivindicaciones, relacionadas con el elemento político de la democracia estaban acompañadas de reivindicaciones frente al dogmatismo académico. No solo se levantaron contra el régimen administrativo, sino que además lo hicieron profundamente contra una docencia desligada de la realidad: “Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas” (Roca 1918). Esta justa reivindicación a favor del conocimiento también los hace enfrentarse contra los cuerpos colegiados universitarios, que en palabras de manifiesto eran “celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia” (Roca 1918).

La experiencia de Córdoba significó un hito y un referente en la construcción latinoamericana de la universidad, consecuencia de la ruptura con un régimen desgastado y con la obligación por parte de la comunidad universitaria de reivindicar el conocimiento como la esencia de la misma y su participación decisoria en la orientación de la universidad. Sin embargo, tal y como lo desarrolla Múnica en su texto, el alcance y

defender no es al científico concreto, sino a la propia ciencia” fortaleciendo la autonomía institucional universitaria (Salguero 1997, págs. 54-55)-

desarrollo de las luchas en los distintos países latinoamericanos y la manera como se ha materializado, están condicionados por el contexto político, social y económico, con diferentes resultados, como lo refleja la actualidad de las universidades latinoamericanas (Múnera 2011). A través del breve recorrido histórico sobre la universidad, se evidencia que desde su origen la universidad es centro de pensamiento y lucha de ideas, de tal manera que lo que ha sido una constante vocación por la independencia frente a poderes externos y libertad del conocimiento frente a las discusiones internas.

Frente a la definición teórica, la democracia universitaria puede definirse con base a una estrecha relación entre el ejercicio de la democracia política y la construcción del conocimiento, tal y como lo desarrolla Carl Sagan:

Los valores de la ciencia y los valores de la democracia son concordantes, en muchos casos indistinguibles. La ciencia prospera con el libre intercambio de ideas, y ciertamente lo requiere. [...] Tanto la ciencia como la democracia alientan opiniones poco convencionales y un vivo debate. Ambas exigen raciocinio suficiente, argumentos coherentes, niveles rigurosos de prueba y honestidad. (2005 pág. 57)

Lo anterior, permite determinar la democracia como un principio esencial para la naturaleza autónoma de la universidad, pues representa una garantía para el libre desarrollo de la ciencia y el conocimiento. La búsqueda de la verdad y el problema de lo correcto y lo erróneo “debe resolverse por la discusión libre en los medios artísticos o científicos, en el transcurso de la práctica del arte o la ciencia” (Tse Tung, 1966, pág. 125). La democracia en la academia asegura y protege las diferentes concepciones del mundo, para que luego a través del diálogo y la discusión se pongan en evidencia los argumentos, se superen las lecturas erróneas y se solucionen los problemas.

“Algunos filósofos de la antigüedad entendían que el descubrimiento de las contradicciones en el proceso discursivo y el choque de las opiniones contrapuestas era el mejor medio para encontrar la verdad” (Stalin 1977), es por eso que un escenario democrático para el desarrollo de la ciencia es fundamental para el desarrollo del conocimiento, por eso “La ciencia prospera con el libre intercambio de ideas, y ciertamente lo requiere [...] Tanto la ciencia como la democracia alientan opiniones poco convencionales y un vivo debate. Ambas exigen raciocinio suficiente, argumentos coherentes, niveles rigurosos de prueba y honestidad” (Sagan 2005, pág. 57).

b. La privatización de la universidad pública y la negación democrática del derecho a la educación. Los profesores Marginson y Ordorika afirman que: “Alentar a otros países a que eliminen el apoyo de sus Estados incrementa directamente la competitividad comparativa global de Estados Unidos. Este país mantiene su nivel de subsidio público a la educación superior, al mismo tiempo que se reduce en otros lugares del planeta” (Marginson & Ordorika 2010, pág. 109). Lo anterior, por un lado abre las puertas para la participación del capital extranjero en el modelo educativo colombiano; y por el otro lado bajo la lógica de la disminución del apoyo del Estado, abre la puerta para la negación del derecho a la educación superior.

Los presupuesto neoliberales para la educación tienen un grave problema teórico. Tiene que ver con la falta de comprensión del concepto de estructura de costos marginalmente crecientes en el sector educativo (González 2011), que en términos más sencillos significa que, la educación, la ciencia y la tecnología se rigen por una estructura económica en la que se requieren costos más elevados entre tanto aumente la complejidad en una unidad; a diferencia de los procesos productivos convencionales –denominados economía de escala–, que constan de costos marginalmente decrecientes por unidad producida marginalmente. Este fundamento teórico e ideológico ha hecho que los distintos gobiernos nacionales, desde 1991 hasta la fecha, no hayan comprendido la necesidad de realizar cuantiosas inversiones en el sector educativo y esto ha llevado a las universidades públicas a una crisis presupuestal que impide llevar a cabo de manera adecuada sus funciones misionales y en consecuencia abandonar la intención de la alta calidad.

Por otro lado, las universidades públicas son democráticas en términos del amplio espectro de acceso, que también se ve restringido por las limitaciones presupuestales descritas anteriormente. “Cada vez más la educación en Colombia es discriminatoria o segregada, una dirigida a quienes puedan sufragarla y otra para los más pobres de los pobres” (Ocampo 2000, pág. 15). La educación democrática debe partir de la gratuidad, con carácter un universal e igualitario, de tal manera que todos puedan acceder a ella sin ningún tipo de restricción política, étnica, social ni económica.

La lógica de poner la educación superior al servicio de los más duros criterios de la globalización, como lo son la desfinanciación y en consecuencia la privatización de la

universidad pública, “va en contravía de a función social asignada por la Constitución a la educación superior como factor de acceso a la cultura, a la ciencia libre –que incluye la autonomía universitaria- y a la tecnología” (Arango 2013, pág. 241).

c. Órganos de gobierno en la universidad pública colombiana. El profesor José Fernando Ocampo, afirma que: “otro aspecto de la democracia en la educación tiene que ver con la dirección de las instituciones” (Ocampo 2000, pág. 15).

La Ley 30 de 1992 en su artículo 62 afirma que: “La dirección de las universidades estatales u oficiales corresponde al consejo superior universitario, al consejo académico y al rector.” Y en el artículo 64 dice que el Consejo Superior es el máximo órgano de dirección y estará integrado por: a) El Ministro de Educación o su delegado; b) El gobernador; c) Un miembro designado por el Presidente de la República, que haya tenido vínculos con el sector universitario; d) Un representante de las directivas académicas, uno de los docentes, uno de los egresados, uno de los estudiantes, uno del sector productivo y un ex rector; y e) El rector, con voz y sin voto.

Las funciones del Consejo Superior Universitario, por ser el máximo órgano tienen importantes alcances. Según el artículo 65 de la Ley 30 de 1992, define las políticas académicas, administrativas y de planeación institucional; define la organización académica, administrativa y financiera de la institución; expide o modifica los estatutos o reglamentos institucionales; designa y remueve al rector de acuerdo a los estatutos y aprueba el presupuesto de la institución. El Rector, que es otra importante autoridad dentro de la universidad pública colombiana es designado por el Consejo Superior Universitario, previa definición de requisitos y calidades en los reglamentos y estatutos de cada universidad.

Al respecto, el profesor Leopoldo Múnera en su artículo “La Reforma de Córdoba y el gobierno de las universidades públicas en América Latina” realiza un análisis comparado de cinco universidades públicas en Latinoamérica con relación a los gobiernos universitarios. El resultado es un cuadro que muestra la participación de los distintos actores en los cuerpos colegiados superiores de las universidades y la forma de nombramiento del recto. Finalmente, se calcula la participación de los diferentes actores con respecto al número total de miembros y se le asigna un grado de participación (alta,

media o baja) de acuerdo al porcentaje de participación de la comunidad universitaria y el carácter vinculante de su participación (Múnera 2011, pág. 33).

Cuadro 1. Cuadro comparativo. Participación de la comunidad universitario en el gobierno universitario¹⁶

Universidad	UNAM (Ley Orgánica de 1945)	Universidad Nacional de Colombia (Ley 30/1992, Decreto 1210/1993 y Acuerdo 011/2005)	CONVENCIONES	
Cuerpos Colegiados Superiores	Consejo Universitario D. 41% R.P. 39% R.E. 19% R.T. 0,9% C.U. 100% R.C.U. 59%	Consejo Superior D. 12,5% G.N. 37,5% R.P. 12,5% R.E. 12,5% O. 25% C.U. 37,5% R.C.U. 25%	D. Directivos universitarios G.N. Gobierno nacional R.P. Representación profesoral R.E. Representación estudiantil R.Eg. Representación de los egresados C.U. Comunidad universitaria. R.C.U. Representantes de la comunidad universitaria	R.T. Representación de los trabajadores administrativos R.Gr. Representación de los gremios del capital R.S. Representación sindical O. Otros
	Junta de Gobierno 100% nombrados directamente por el Consejo Universitario. M.B.	Consejo Académico D. 87,8% R.P. 6,1% R.E. 6,1% C.U. 100% R.C.U. 12,2%		
Elección o nombramiento del rector	Por la Junta de Gobierno	Nombrado por el Consejo Superior, después de una consulta previa no vinculante.		

Fuente: (Múnera 2011, pág. 34)

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene en su Consejo Universitario una clasificación de participación alta, dado que el 100% del organismo son miembros de la comunidad universitaria, además la participación profesoral es del 39% y la elección de sus miembros es a través de consulta vinculante. Adicionalmente, la elección del recto es calificada con una participación media, pues éste es elegido por la Junta de Gobierno en la que todos sus miembros son elegidos directamente por el Consejo Universitario.

Por el otro lado, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Colombia es calificado con una participación baja puesto que solamente el 37,5% de sus miembros son de la comunidad universitaria, la representación profesoral y estudiantil es del 12,5% con apenas un miembro de estos dos estamentos. Además, el nombramiento del rector también

¹⁶ La tabla originalmente contiene la comparación de cinco universidades públicas de América Latina. En este caso, se modificó para realizar la comparación únicamente con la Universidad Nacional Autónoma de México.

es definido con participación baja puesto que es nombrado por un Consejo Superior con baja participación de la comunidad universitaria y existe una consulta previa no vinculante de los estamentos.

Bajo los elementos anteriormente descritos resulta dificultoso que exista una dirección democrática de la universidad pública colombiana, pues el órgano máximo de decisión cuenta con bajos niveles de representación y de participación de la comunidad universitaria. Esta circunstancia que limita la participación de las fuerzas vivas de la universidad, sumada al alcance de las funciones del CSU y al nivel de decisión del órgano, pone en entre dicho un ambiente propicio para la libre lucha de ideas y el debate, tanto en el ejercicio administrativo como en la actividad académica.

4. CONCLUSIONES

El objetivo de esta monografía era el de analizar la manera en que se han modificado los conceptos de autonomía y democracia universitaria en la universidad pública colombiana, en el marco de la globalización y a través de la educación por competencias desde 1992 hasta el 2013. Y a lo largo del documento, en los tres capítulos se abordaron distintos temas que corresponden a los objetivos específicos y que concluyen importantes elementos que soportan y sustentan la hipótesis definida.

En primer lugar, dentro del contexto, se agrupan los principales elementos que caracterizan a la globalización como un proceso mundial que incluye un modelo económico, político, social y cultural, que tiene como principal objetivo ampliar el espectro del libre flujo de capitales por medio de la reestructuración económica de los países subdesarrollados para la transferencia de sobreproducción de mercancías y bienes de capital a través de la apertura económica, los Tratados de Libre Comercio [TLC], las privatizaciones y las liberalización financiera.

Bajo esa premisa, en el mundo se ha configurado –y agudizado- la diferencia entre países desarrollados y países subdesarrollados a los que les corresponde estructuras económicas diferentes y en consecuencia políticas macroeconómicas de distinto orden. En el sistema internacional bajo la premisa de ‘la división internacional del trabajo’ se fue adoptando una tendencia de ahorro en los países desarrollados y deuda en los países subdesarrollados. Del mismo modo, y por la descrita relación entre el modelo económico y el modelo educativo, dependiendo del papel del país en el concierto internacional, así serán las disposiciones en el ámbito educativo. De esta forma se puede concluir que para cada uno de los dos modelos de países, corresponde un modelo de educación con diferentes perspectivas de desarrollo y decisiones de política pública.

Así pues, los países orientados al desarrollo económico, al fortalecimiento del mercado interno como base del comercio, al incremento de la capacidad adquisitiva y de ahorro de la población y al bienestar social, dependen en un grado importante del fortalecimiento de un sistema educativo que privilegia la universidad pública, con financiación adecuada para la garantía de la calidad y el desarrollo de los avances de la

ciencia y la tecnología. Por el otro lado, a los países orientados por políticas neoliberales, al crecimiento económico con el capital extranjero como variable económica principal, a la desaparición del aparato productivo nacional y la pérdida de la dinámica productiva interna, les corresponde un modelo educativo que no privilegia el aporte presupuestal a la investigación y el desarrollo y con una tendencia a la aparición del ánimo de lucro como inyector de capitales.

En segundo lugar, al momento de describir y caracterizar la educación por competencias, se encontró una clara relación teórica e ideológica con los principales postulados del neoliberalismo introducidos en el ámbito de la educación, el conocimiento y el aprendizaje. Ese concepto de educación por competencias, resultó estar más relacionado con el desarrollo de tareas y de actividades particulares en momentos específicos; y no con los amplios niveles cognitivos, de investigación, conceptualización y relacionamiento de fenómenos complejos como los que se estudian en las universidades y en la educación superior necesarios para el desarrollo.

En términos generales, esta tendencia para el caso colombiano, prolongaba un modelo educativo pensado en la formación de capacidades específicas para los estudiantes atendiendo a la flexibilización y las demandas laborales de bajo costo y dejando de lado el desarrollo profesional, académico e investigativo necesario para el desarrollo nacional. Este modelo por competencias tuvo su desarrollo y complemento en la normatividad colombiana por medio de la política de estado definida por la pertinencia académica, la acreditación institucional y de programa, la exigencia de los registros calificados y las pruebas de estado que evalúan competencias. Este conjunto de normas homogenizan el método de enseñanza, fijan criterios para que los programas sean pertinentes al actual modelo y obligan de manera indirecta a este tipo de enseñanza para obtener buenos resultados en las pruebas de estado.

Estas conclusiones particulares sustentan el hecho de que, en el marco de la globalización, la educación por competencias viola la autonomía y limita la democracia universitaria, modificando negativamente los conceptos, producto de una creciente tendencia a la homogeneización del conocimiento, la imposición de programas académicos, la limitación de libertades académicas, la privatización y autofinanciación de la educación superior.

Finalmente, el documento se permite plantear que en la normatividad colombiana, la dirección de las universidades tiene características altamente antidemocráticas que corresponden al reflejo de una antidemocrática homegenización académica de contenidos. Los límites de representación y participación de la comunidad universitaria en la dirección de la universidad, limita el fundamento de un ambiente propicio para la lucha de ideas, el intercambio de conocimientos, el debate y la actividad pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Londres: Falmer Press.
- Estrada Álvarez, J. (2004). *Construcción del modelo neoliberal en Colombia. 1970 - 2004*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Etzkowitz, H. (2008). *The Triple Helix. University-Industry-Government. Innovation in action*. Routledge.
- Evers, T. (1985). *El Estado en la periferia capitalista*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Galbraith, J. (1976). *El crac del 29*. Editorial Ariel.
- García Quiceno, W. (2000). *La educación colombiana 1950-2000. Medio siglo de imposiciones*. Manizales: ARS Serigrafía Ediciones.
- Guevara Pardo, G. (2010). *Ciencias Naturales: entre el Materialismo y el Idealismo*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Lenin, V. (1968). *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Pekin: Edición Lenguas Extranjeras.
- Lorente García, R. (2012). *La formación profesional según el enfoque de las competencias*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Marginson, S., & Ordorika, I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento*. México : Seminario de Educación Superior. Universidad Nacional Autónoma de México.

Marx, C., & Engels, F. (1947). *El Capital. Crítica de la economía política*. México: Fondo de Cultura Económica.

Marx, C., & Engels, F. (1974). *Contribución a la crítica de la economía política*.
Disponibile en: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/1859contri.html>

Mosquera, F. (1984). *Causas y efectos de las últimas crisis*. Bogotá: Tribuna Roja.

Ocampo, J. (1981). *Reforma universitaria 1960 - 1980*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular CINEP.

Oiry, E. (2003). *De la qualification à la compétence. Rupture ou continuité?* París: L'Harmattan.

Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noreste.

Rama, C. (2006). *La tercera reforma a la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rivera Lugo, F. (2007). *Gerencia cataláctica: Anatomía de la nueva gerencia pública*. México: Instituto Nacional de Administración Pública.

Robledo, J. (2009). *La verdadera hecatombe. El debate del TLC permanece*. Bogotá: Ediciones Aurora.

Sagan, C. (2005). *El mundo y sus demonios. La ciencia como luz en la oscuridad*. Barcelona: Planeta.

Salguero, M. (1997). *Libertad de Cátedra y Derechos de los Centros Educativos*. Barcelona: Ariel Editorial.

Stiglitz, J. (2007). *El malestar en la globalización*. Madrid: Santillana. Ediciones Generales.

Suárez Montoya, A. (2012). *Confianza inversionista. Economía colombiana, primera década del siglo XXI*. Bogotá: Ediciones Aurora.

Suárez Montoya, A. (2009). *El Infarto de Wall Street: 2008. Economía de los Estados Unidos*. Bogotá: Ediciones Aurora.

Suárez Montoya, A. (2002). *Modelo del FMI: Economía colombiana 1990-2000*. Bogotá: Ediciones Aurora.

Tindall, G., & Shi, D. (1993). *Historia de los Estados Unidos. Tomo II*. Bogotá: TM Editores.

Trujillo García, C., & Torres Villareal, M. (Eds.) (2012). *Contribución de la Universidad del Rosario al debate sobre educación superior en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Capítulos o artículos en libro

Arango, R. (2013). La educación superior en el orden democrático constitucional. En L. Orozco Silva (Comp.), *La educación superior: retos y perspectivas* (págs. 201-250). Bogotá: Ediciones Uniandes.

Carnoy, M. (2010). Prólogo. En S. Morginson, & I. Ordorika, *Hegemonía en la era del conocimiento* (págs. 9-24). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Foster, J. (2007). La financialización del capitalismo. En N. Chomsky, J. Cypher, J. Foster, M. Hert-Landsberg, R. Herrera, V. Navarro, y otros, *25 años de neoliberalismo* (págs. 41-54). Barcelona: Editorial Hacer.
- Hart-Landsberg, M. (2007). Neoliberalismo. Mitos y realidades. En N. Chomsky, J. Cypher, M. Hert-Landsbert, V. Navarro, R. Herrera, J. Foster, y otros, *25 años de neoliberalismo*. (págs. 21-40). Barcelona: Editorial Hacer.
- Herrera, R. (2007). La teoría económica neoliberal y el desarrollo. En N. Chomsky, J. Cypher, J. Foster, M. Hert-Landsberg, R. Herrera, V. Navarro, y otros, *25 años de neoliberalismo* (págs. 56-70). Barcelona: Editorial Hacer.
- Hoyos, M., & Flechas, J. (2013). El movimiento estudiantil frente a la reforma a la educación superior. En L. Orozco Silva, *La educación superior: retos y perspectivas* (págs. 483-532). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Kant, I. (1994). ¿Qué es la Ilustración? En I. Kant, *Filosofía de la historia*. México: Eugenio Imaz (Trads.).
- Lenin, V. (1981). Carlos Marx. En V. Lenin, *Obras Escogidas de Lenin* (págs. 24-52). Moscú: Progreso.
- López, C. (2013). Mi pensamiento. A manera de prólogo. En *La izquierda del siglo XXI. Definición conceptual y perspectivas* (págs. 11-24). Bogotá: Ediciones Aurora.
- Malo Álvarez, S. (2010). Conceptos sobre formación por competencias: origen, definiciones, tipos, procesos de aprendizaje, implicaciones curriculares de la formación por competencias en la educación superior. *Foro Internacional "Debates sobre la formación de competencias en la educación superior"* (págs. 25 - 48). Bogotá: Kimpres Ltda.

Mosquera, F. (2009). Omnia Consumata Sunt. En F. Mosquera, *Resistencia Civil* (págs. 350-361). Bogotá: Tribuna Roja Editores.

Ocampo, J. (2000). Prólogo: Por una educación para el desarrollo científico y democrático. En W. García Quiceno, *La educación colombiana 1950-2000. Medio siglo de imposiciones* (págs. 9-18). Manizales: ARS Serigrafía Ediciones.

Rama Vitale, C. (2010). Certificación y recertificación profesional. Calidad y Competencias. *Foro Internacional. Debate sobre la formación de competencias en la educación superior* (págs. 109 - 137). Bogotá: Kimpres Ltda.

Stalin, J. (1977). Sobre el materialismo dialéctico y el materialismo histórico. En *Cuestiones del leninismo* (págs. 849-890). Pekin: Ediciones en lenguas extranjeras.

Tse Tung, M. (1966). Cuatro tesis filosóficas. En *Sobre el tratamiento correcto de las contradicciones en el seno del pueblo* (págs. 125-134). Pekin: Ediciones en lenguas extranjeras.

Artículos en publicaciones periódicas académicas

Borrero Cabal, A. (2005). La autonomía universitaria, breve ensayo histórico y teórico. *Uni-pluriversidad*, 5(1), 1 - 10.

Castro, E. (2013). Una alternativa a la crisis de la educación superior: antesala para dialogar con la educación media. *Revista Internacional Magisterio*, 46-50.

Chang Castillo, H. (2010). El modelo de la triple hélice como un medio para la vinculación entre la universidad y empresa. *Revista Nacional de Administración*, Enero-Junio, 85-94.

- Eraut, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of Interprofessional, 12*(2), 127-139.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from national systems to a triple helix of university-industry-government. *Research Policy (29)*, 109-123.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1995). The triple helix university-industry-government relations: a laboratory for knowledge-based economic development. *EASST Review*(14), 14-19.
- Flórez, R. (2006). Hacia una nueva cultura educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 61-69.
- Gimeno, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*, 121-142.
- Hernández Arteaga, I. (2009). Autonomía universitaria. Una mirada desde la docencia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 205-236.
- Ibarra, E. (Enero-Marzo de 2008). Regulación social de la 'Triple Hélice' en América Latina: Diálogos en busca de un proyecto distinto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13*(36), 319-327.
- Miñana, C. (2011). Libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad. Transformaciones en cuatro universidades latinoamericanas. *Ciencia Política*, 77-108.
- Miñana, C., & Rodríguez, J. (2011). Calidad, evaluación y acreditación en la educación superior: a propósito de un Proyecto. *Pensamiento Jurídico*, 155-185.

Moncayo, V. (2008). Permanencia, continuidad y cambio del movimiento universitario. En C. L. CLACSO, *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después* (págs. 20-28). Buenos Aires: CLACSO.

Múnera, L. (2011). La reforma de Córdoba y el gobierno de las Universidades Públicas en América Latina. *Revista Ciencia Política, N° 12*, 6-40.

Ornelas, J. (2008). Reflexiones en torno a la autonomía universitaria. En C. L. CLACSO, *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. (págs. 30 - 36). Buenos Aires: CLACSO.

Tunnermann, C. (2004). Autonomía universitaria en un mundo globalizado. En M. d. ASCUN, *Autonomía univesitaria: un marco conceptual, historico, juridico de la autonomia universitaria y su ejercico en Colombia* (págs. 113 - 155). Bogotá: Corcas Editores.

Tunnermann, C. (2008). La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria. En C. L. CLACSO, *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después* (págs. 16-19). Buenos Aires: CLACSO.

Williamson, J. (2003). No hay consenso en el significado. *Finanzas y Desarrollo. Revista trimestral del FMI*, 10-13.

Artículos en publicaciones periódicas no académicas:

Durán, I. (2009, 5 de noviembre). Seguridad versus educación. *Semana*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2014, de <http://www.semana.com/opinion/articulo/seguridad-versus-educacion/109507-3>

Fernández, S. (2012, 12 de noviembre). Universidad Nacional: crisis de autonomía y de democracia. *Razón Pública*. Recuperado el 15 de Julio de 2013, de: <http://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/3399-universidad-nacional-crisis-de-autonomia-y-de-democracia.html>

Fernández, S. (2013, 15 de julio). Debatamos la gratuidad de la educación superior. *Las 2 orillas*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2014 de: <http://www.las2orillas.co/debatamos-la-gratuidad-de-la-educacion-superior/>

González, J. (2011, 21 de marzo). Sin recursos públicos no hay alta calidad ni hay investigación. *Razón Pública* . Recuperado el 8 de Junio de 2013, de: <http://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/1906-educacion-superior-sin-recursos-publicos-no-hay-alta-calidad.html>

Johnson, C. (2008,27 de enero). La crisis de la deuda es la mayor amenaza para EE.UU. *Rebelión*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2014, de: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=62402>

Marín Correa, A. (2012, 3 de junio). El mal negocio del ICETEX. *El Espectador*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2014, de: <http://www.elespectador.com/noticias/temadeldia/el-mal-negocio-del-icetex-articulo-350769>

Otros documentos:

Arango, L. (2012, 8 de Agosto). *Universidad de Caldas*. Recuperado el 23 de Julio de 2013, www.ucaldas.edu.co/images/tmp/CartaSUECamara&Senado8Ago2012.pdf

Banco Mundial. (1994). *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial. Recuperado el 23 de Julio de 2013, en: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/14/000090341_20050614161209/Rendered/PDF/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf

Ley 30 de 1992. (1992). Gaceta del Congreso de la República de Colombia. Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf

Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2013). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf

Consejo Nacional de Acreditación. (s.f.). Consejo Nacional de Acreditación en Colombia. Recuperado el 16 de Enero de 2015, de <http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>

Decreto N° 1295 de 2010. Reglamentación del Registro Calificado (2010, 9 de octubre). Recuperado el 21 de Julio de 2013, de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (1999). Un plan educativo para la paz. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (1991). Plan de apertura educativa 1991-1994. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Greenspan, A. (2004, 6 de mayo). Federal Reserv. Recuperado el 15 de Enero de 2015, de [Http://www.federalreserve.gov/BOARDDOCS/SPEECHES/2004/200405062/default.html](http://www.federalreserve.gov/BOARDDOCS/SPEECHES/2004/200405062/default.html)

Heidegger, M. (1933). *La autoafirmación de la universidad alemana*. Disponible en: <http://inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol.%20III/No.%2010/Heidegger.%20Martin%20-%20El%20discurso%20rectoral.pdf>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. (1997). Compendio de Normas sobre Educación Superior. Bogotá: División de procesos editoriales - ICFES.

Kissinger, H. (1999, 12 de octubre). Globalization and World Order. Independent Newspapers Annual Lecture at Trinity College.

Mesa Ampla Nacional Estudiantil [MANE]. (Junio de 2013). Documento de Consensos Políticos. Recuperado el 15 de Julio de 2013, de <http://manecolombia.blogspot.com/2013/06/documento-de-consensos-politicos-mane.html>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). Resumen de indicadores de Educación Superior. Recuperado el 5 de Abril de 2014, de <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema de Información. Recuperado el 24 de Julio de 2013, de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350_resumen.xls

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Federación Nacional de Profesores Universitarios FENALPROU*. Recuperado el 23 de Julio de 2013, de http://www.fenalprou.org.co/intervenciones_foro_ed_superior/Gabriel_Burgos.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). *Revolución Educativa 2002-2010: Acciones y lecciones*. Bogotá. Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-242160_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional - Comisión de Expertos. (2009). *Las Competencias en Educación Superior*. Bogotá: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_introduccion.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Pertinencia en lo académico y laboral*. Recuperado el 15 de Julio de 2013, de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-184024.html>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2003). *Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas*. Recuperado el 18 de Enero de 2015, de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85777_archivo_pdf2.pdf

Ministros europeos de Enseñanza. (1999). *Declaración de Bolonia. Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 15 de Enero de 2015, de <http://www.eees.es/es/documentacion>

Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. (1998). *Declaración de La Sorbona. Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 12 de Enero de 2015, de <http://www.eees.es/es/documentacion>

Ocampo, J. (2001). La Constitución de 1991 II. Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario MOIR. Recuperado el 8 de Enero de 2015, de <http://www.moir.org.co/LA-CONSTITUCION-DE-1991-II-LA.html>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2005). La definición y selección de competencias clave. Publicaciones DeSeCo. Disponible en:

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Ochoa, O. (2010). La filosofía liberal y el imperativo kantiano. Foro Saga. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://www.saga.unal.edu.co/etexts/PDF/Ponencias2010/OmarOchoa.pdf>

Proyecto Tuning - América Latina. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en A. Latina. Publicaciones de la Universidad de Deusto. Disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=view_category&catid=22&Itemid=191&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

Robledo, J. (2008, junio). Una educación mediocre para un país mediocre. El Observatorio de la universidad colombiana. Recuperado el 8 de Junio de 2013, de http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=370:una-educaciediocre-para-un-pamediocre&catid=12:opini&Itemid=200

Roca, D. (1918). Manifiesto Liminar de la Reforma de Córdoba - Federación Universitaria de Córdoba. Recuperado el 20 de Noviembre de 2013, de <http://www.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifiesto-reforma-universitaria.pdf>

Sistema Universitario Estatal [SUE]. (2012). Desfinanciamiento de la Educación Superior en Colombia. Pereira. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-341914_archivo_pdf.pdf

Tassava, C. (2008, 10 de febrero). EH.Net Encyclopedia. (R. Whaples, Ed.) Recuperado el 20 de Enero de 2015, de <http://eh.net/encyclopedia/the-american-economy-during-world-war-ii/>

Vasco, C. (2006). Introducción a los estándares básicos de calidad para la educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.