

# Posibilidades y desafíos para una *Universidad Nueva*<sup>1</sup>

(Possibilities and Challenges for a *New University*)

Luis Guillermo Barrantes Montero<sup>2</sup>

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

---



## RESUMEN

Reflexiona acerca de las posibilidades existentes para construir una universidad nueva, no una nueva universidad. Ante los desafíos que representa el advenimiento de modelos de transformación del quehacer académico, que apuntan a la implementación de pedagogías importadas, acrílicas y descontextualizadas, es imprescindible formular alternativas basadas en la adquisición, análisis y producción del conocimiento desde el locus enunciativo propio. Para ello se examina la universidad en la actual era de la información y se analiza el efecto de la irrupción en América Latina del Proceso de Bolonia.




## ABSTRACT

This is a reflection on the possibilities of building a new university—not changing the current model of the university but renewing it. The extended implantation of imported, acritical, and decontextualized pedagogies has led to the challenge of finding alternatives based on the acquisition, analysis, and production of knowledge *in situ*, that is, bridging the knowledge of the global epistemological community and meaningful pedagogies for local contexts. To that aim, the role of the university in the era of information is discussed along with the effect of the irruption in Latin America of the Bologna Process.

---

1 Recibido: 6 de diciembre de 2023; aceptado: 10 de abril de 2024.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: [luisba66@gmail.com](mailto:luisba66@gmail.com);  
 <https://orcid.org/0000-0003-1633-8682>.

**Palabras clave:** Proceso de Bolonia, Tuning América Latina, enseñanza por competencias, convergencia curricular, educación  
**Keywords:** Bologna Process, Tuning Latin America, teaching by competencies, curricular convergence, education

*El escritor sólo puede interesar a la humanidad cuando en sus obras se interesa por la humanidad.*

Miguel de Unamuno

## Introducción

### ***Posibilidades y desafíos para una Universidad Nueva: A propósito del cincuentenario de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional de Costa Rica***

Estas páginas son una reelaboración de la lección inaugural dictada por el autor con ocasión del ciclo lectivo 2023 en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, en la Universidad Nacional (Costa Rica), y a propósito de su cincuentenario. Su lugar en las políticas editoriales de la revista *Letras* se asienta en el tema central de la conferencia, en el cual se discute y reflexiona sobre la educación superior en cuanto a su necesidad de transformación, y en los potenciales riesgos que se corren debido a una eventual aceptación incauta de modelos de hacer universidad cuando estos no emanan de un análisis de necesidades propio y consensuado sino que se importan, se adoptan y se asimilan *ad litteram* determinados diseños que corresponden a la realidad de otros contextos, de otros actores y sus respectivas agendas imbuidas de pretensiones universalistas o, como lo expresa Mignolo<sup>3</sup>, «historias locales, diseños globales».

A finales del siglo XII, el cosmólogo francés Bernardo de Chartres decía: «Somos como enanos sobre los hombros de gigantes, de modo que podemos ver más cosas que ellos y más lejanas, no por la agudeza de nuestra vista sino porque estamos sostenidos y llevados en lo alto

---

<sup>3</sup> Walter D. Mignolo, *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Vol. 18 (Madrid: Akal, 2003).

por la estatura de gigantes»<sup>4</sup>. Con base en esta cita, quisiera resaltar la idea de que, si bien quienes hoy en día hacemos universidad podemos ver más cosas y más lejanas que nuestros predecesores, no deberá ser con aire de triunfalismo sino como un horizonte de desafíos y de nuevas posibilidades. Ciertamente, no se habla *nueva universidad*, sino *universidad nueva*. Es decir, no se trata en los tiempos actuales de sustituir la universidad que tenemos por otra, sino de ajustar y recomponer el modo de hacer universidad para conformarlo al *espíritu de los tiempos*<sup>5</sup>. En el presente y el futuro corresponderá no sólo ver más cosas y más lejanas, sino que deberemos adaptarnos a los rigores de la provisionalidad del saber, a los cambios vertiginosos, a la incertidumbre de la post-verdad y a las amenazas del pensamiento propio de nuestra época.

El propósito de esta disertación consiste en la contextualización y la respectiva exposición de dos principios fundamentales, así como ejemplo concreto entre los muchos temas sobre los que conviene encausar la reflexión en torno al quehacer académico actual. Estamos en una etapa de *aggiornamento*, una puesta al día de los criterios orientadores con los que saldremos al paso de las nuevas demandas de acción sustantiva en tiempos en que las sociedades nacionales y globales reclaman una urgente transición paradigmática. Todo cuanto se suponía estable, verosímil y cuasi permanente en días no lejanos, ha entrado en los últimos decenios en un período de crisis, de exigencia de maduración, de actualización, sin lo cual correríamos el riesgo de resultar obsoletos y nuestras ofertas anacrónicas. Sin embargo, no me refiero tanto a la premura por estar a tono con las modas y las innovaciones tecnológicas del mercado, que se empeña en transformar la *educación* superior en un mero *adiestramiento* de la juventud para incorporarla cuanto antes al sistema de producción y consumo de bienes

4 Euresis. «Sobre los hombros de gigantes». Associazione per la Promozione e lo Sviluppo della Cultura e del Lavoro Scientifica (2008). <https://euresis.org/2008/12/sobre-hombros-de-gigantes/>

5 Linguee. Diccionario inglés-español, «Zeitgeist». <<https://www.linguee.es/ingles-espanol/traducion/zeitgeist.html>>.

y servicios, según los cánones que establecen las corporaciones transnacionales, sino sobre todo a las interrogantes que se plantean tanto nuestros estudiantes como los destinatarios de nuestras publicaciones y de nuestra proyección extensionista: ¿en qué medida los estudios sobre la literatura y sobre las ciencias del lenguaje pueden ser vehículo de articulación de formas alternativas de sentido común que permitan ir más allá de la racionalidad puramente utilitarista y promuevan otras lógicas y otras posibilidades de humanización del conocimiento, del trabajo y de la vida misma concebida como proyecto?

### **Las exigencias que impone la sociedad del conocimiento al modo de ser y hacer universidad**

El hecho de que a nuestra época se la denomina la *era de la información y del conocimiento*<sup>6</sup> suele darse por sentado y es algo que se usa de forma recurrente incluso para validar posiciones epistémicas y sustentar medidas de política pública. No obstante, el aumento y la velocidad en el flujo de esa información no es proporcional a la difusión y apropiación colectiva de ese conocimiento; sí lo es a su acumulación y control por parte de grupos de poder con propósitos muy definidos, aunque con la suficiente sagacidad para que tales propósitos pasen inadvertidos. Entre quienes parecen no enterarse de ello se encuentra no sólo el común de las personas, sino buena porción de personas académicas, de cuya formación se esperaría un talante de discernimiento para distinguir lo que le conviene a la sociedad. Según Amando Robles —notable académico de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Costa Rica—, los cambios que experimenta hoy la sociedad a raíz de la llamada cuarta revolución industrial son de tal magnitud que podrían compararse con los que tuvieron lugar en el período neolítico, hace seis mil años, cuando los

---

6 Rita Balderas, «¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento?», *El Cotidiano* 158 (2009): 75-80.

humanos comenzaron a establecerse en poblados e iniciaron los primeros emprendimientos agrícolas. La mala noticia que opaca el júbilo de quienes asistimos a la irrupción del talento humano y la expansión exponencial del conocimiento mediante la inteligencia artificial en el actual momento histórico, consiste en la constatación de que el beneficio de la innovación y del saber radicaliza la exclusión y produce estratos sociales sin lugar en el mundo. De ahí las migraciones masivas y su creciente rechazo.

Las implicaciones de la comparación de Robles de ningún modo deberían resultarle irrelevantes a la teoría y a la práctica académica. Por ello, el primer postulado que quisiera compartir en esta exposición es el siguiente: *cuanto ocurre en una sociedad depende del modo de producción que ésta haya adoptado*. La sociedad occidental —o en nuestro caso, la occidentalizada—, ha adoptado desde los inicios de la modernidad un modo de producción al que, de manera común, se tiene como el capitalismo, pero que ha revestido distintas fases a lo largo de la historia. En su etapa actual, la del neoliberalismo (y su caballo de batalla, la globalización euro-norteamericana) se registra un despliegue vertiginoso de las ciencias aplicadas, es decir, de las tecnologías. De modo particular, las referentes a la información. Ello obedece a que el modo de producción imperante exige una ubicuidad en la disposición de datos que consiga permear a todos los individuos de todas las localidades y les haga partícipes de la lógica de producción —consumo que establece el mercado— aunque las reglas de juego estén diseñadas para garantizar el control y la acumulación de la riqueza y del valor.

Así, volviendo a la aseveración anterior de que el aumento y la velocidad en el flujo de la información no guarda proporción con la difusión y apropiación del conocimiento, se le impone a la academia de hoy distinguir y hacer patente la distinción entre *información* y *conocimiento*. En principio, la democratización de la información es algo que resulta atractivo a primera vista; sin embargo, para que ella se transforme en conocimiento, requiere un proceso más elaborado que

la mera adquisición y destrezas en el manejo de dispositivos tecnológicos, así como de las redes sociales que nos permitan mantenernos conectados de continuo. El conocimiento tiene lugar cuando los datos informativos son asimilados por los individuos y las colectividades y son reelaborados de manera tal que contribuyan a la construcción del sentido de su existencia, según las condiciones particulares de vida de unos y otros. Es a eso a lo que apunta el concepto de cultura. En otras palabras, la generación del conocimiento tiene su razón de ser en la construcción de la cultura y, a la vez, la cultura es información asimilada, reelaborada e internalizada como conocimiento.

Todo ello implica que el conocimiento del ser humano se despliega en una doble vertiente: por un lado, el conocimiento de la realidad en cuanto a lo que esta significa para su vivir cotidiano y para la preservación de su existencia y sus modos de vida; por otro, el conocimiento de la realidad en cuanto a lo que esta es en sí misma, suelta e independiente de cualquier forma de utilidad o de anhelo de posesión<sup>7</sup>. El conocimiento no se agota en su dimensión utilitaria; se abre de manera complementaria —y necesaria— a otros ámbitos de la vida como son, por ejemplo, la ética, la estética, la espiritual, etc. Afirmar que la educación formal es producción y difusión del conocimiento, afirma concomitantemente que esa educación es, ante todo, el cultivo en el ser humano en su doble acceso a la realidad. Un sesgo hacia lo exclusivo de la dimensión utilitaria no sólo constituye un despropósito de los objetivos de la educación sino una distorsión del ser humano mismo.

Por ello, parece muy favorable que en el quehacer académico de hoy se procure trascender ambos cotos disciplinarios, es decir, el exclusivismo de las —con frecuencia pretendidas— especialidades y se abra paso a nuevos paradigmas, como el de la complejidad, el de la transdisciplinariedad y el de la indagación libre, en oposición al pensamiento único, a las visiones únicas de la historia y a un modo único

<sup>7</sup> Marià Corbí, *La construcción de los proyectos axiológicos colectivos. Principios de Epistemología Axiológica* (Barcelona: Bubok, 2013).

de globalizar. Esto en decidida contestación a las violentas arremetidas mercantilistas que buscan reducir a los académicos a patéticos consumidores de currículums envasados como en cajas de cereal y de líneas de investigación trazadas de antemano para su puesta en práctica. Hoy urge una aproximación a distintos saberes y a distintas formas de saber, en franca desobediencia epistémica, no siendo siempre posibles otras formas de desobedecer. Esto en vista de que la construcción del conocimiento en la ambigüedad ilusoria de la era de la información implica un ejercicio continuo de síntesis vital como condición *sine qua non* para el desarrollo pleno de la identidad profesional.

Lo anterior nos lleva al segundo postulado de mi propuesta: *toda sociedad, y en cualquier tiempo, requiere de principios, valores y fines para su sobrevivencia*. Una concepción del progreso científico según la premisa de que todo cuanto es posible es factible y, por tanto, deseable no escapa del riesgo en que ya hemos caído, el de un desarrollo amorfo, desigual, sin un propósito colectivo y sin metas sostenibles a largo plazo. Por ello, el conocimiento sistematizado, que se genera y se comparte desde las universidades, sobre todo el imbuido del saber de las disciplinas humanísticas es hoy en día más importante que nunca. Frente a las pretensiones desarrollistas de las tendencias tecnócratas que buscan imponer el pensamiento único de la lógica del mercado, el redescubrimiento de la doble dimensión del conocimiento puede aportar a la sociedad motivos frescos para un reencantamiento; esto es imperioso para las generaciones jóvenes que temen que su nivel y calidad de vida no será mejor que el de sus padres.

Ante esto, el espacio de acción de las disciplinas humanísticas se posiciona con un alcance estratégico y fundamental para la búsqueda, la apropiación y el aprecio por el conocimiento genuino, no siervo del utilitarismo, sino favorecedor de la integralidad humana. El lenguaje, emplearlo individuos y colectivos en contextos determinados y con la impronta de sus subjetividades, conductas e intenciones, deviene discurso. Por ello, las distintas representaciones, narrativas e imaginarios sociales son construidos discursivamente. Eso lleva a advertir,

por una parte, que es en el discurso donde residen las dinámicas del poder, de la aculturación, de la inculcación y de la conducción de los individuos hacia la imposición de historias y de lógicas únicas. Pero, por otra parte, la comprensión del discurso, su análisis e interpretación pueden preparar a esos individuos y a esas colectividades tanto para resistir las fuerzas de manipulación como para intentar formas alternativas de sentido común, para forjar caracteres y convicciones propias, pese a las constricciones que el orden económico-laboral les impone. De modo que nuestra función académica no es y no debe ser axiológicamente neutra; la sola pretensión de neutralidad disciplinaria frente a los principios, valores y fines de la sociedad es ya una posición definida.

### **Hacer universidad nueva a partir del locus enunciativo propio**

#### ***Los desafíos que presenta el Proceso de Bolonia a la universidad latinoamericana: las voces de quienes ya conocen de su impacto***

Llegados a este punto, habrá quién se pregunte: ¿cómo se relaciona esta visión transdisciplinar del conocimiento con los desafíos que enfrentaremos como académicos en este nuevo momento del quehacer universitario? Sería quizás sea oportuno señalar al menos uno de los fenómenos que en la actualidad ocurren con frecuencia entre nosotros y que a lo mejor para algunos pasa inadvertido. Me refiero a la creciente unanimidad con la que hoy en día se otorga un asentimiento total a las distintas agendas, a los informes y a las múltiples disposiciones que se nos hacen llegar o se discuten en nuestras asambleas, con apenas casi ninguna observación, acotación ni mucho menos oposiciones. ¿A qué se debe la paulatina disminución de las nutridas discusiones a las que solíamos asistir en tiempos no tan lejanos? Las razones son múltiples; no obstante, parece que la reducción de tales intervenciones decrece al ritmo que, inversamente, aumentan ciertas disposiciones acompañadas de un incuestionable considerando: «*Esto viene de arriba*». Entonces,



vale preguntarse: ¿dónde se ubica ese arriba?, ¿quién lo representa?, ¿es intrainstitucional, intra nacional, o se halla incluso *más arriba*?

La verdad es que una de las mayores, sino la mayor dificultad que afrontará la academia en el futuro será la pérdida de terreno; mejor dicho, la pérdida del espacio académico, el cual se está viendo afectado, entre otras razones, por el efecto de un proyecto que, aunque fue gestado en Europa, tarde o temprano tendría que llegar hasta nosotros. Se trata del denominado *Proceso de Bolonia*. Es una propuesta que surgió en Europa en 1999 a raíz de un acuerdo de los diversos ministros de educación en ese continente y que pretendía establecer coincidencias entre sus despachos con respecto a la facilitación del reconocimiento de títulos universitarios a nivel de sus respectivas naciones, pero, ante todo, para adaptar los contenidos de la educación superior a las demandas del mercado. La Unión Europea es un proyecto eminentemente neoliberal. Ya en 1995 la Organización Mundial del Comercio había obtenido la firma de sus 151 Estados miembros, incluida la Unión Europea, del Acuerdo General de Comercio y Servicios (AGCS) el cual pretendía liberalizar el comercio de servicios a escala mundial (incluida la educación) e introducirlos en el mercado<sup>8</sup>.

El sociólogo de la Universidad de Buenos Aires, Antoni Verger<sup>9</sup> afirma que tal acuerdo en principio apuntó a convertir la educación en mercancía y establecía un marco normativo internacional para el comercio de los servicios sin ninguna barrera nacional. La clave consistió en sustraer de ciertas prestaciones sociales como lo son la educación, la salud y el agua el estatus de *derechos* y sustituirlo por el de *servicios*, lo que permitía hacerlas objeto de propiedad privada y por tanto de comercialización. En el caso de la educación superior, el rubro más apetecible lo componen los servicios transfronterizos, o sea la educación a distancia, donde las empresas de servicios educativos

8 Román Umaña-Peña y Carlos Álvarez-Dardet, «El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios y sus implicaciones para la salud pública», *Gaceta Sanitaria* 19, 6 (2005): 475-480.

9 A. Verger, El acuerdo General de Comercio de Servicios de la OMC. Aproximación a sus impactos en los sistemas educativos (2011). [https://www.stes.es/old\\_20180705/comunicacion/clarion/clarion13/EC13\\_050607.pdf](https://www.stes.es/old_20180705/comunicacion/clarion/clarion13/EC13_050607.pdf).

pueden proceder como auténticas corporaciones transnacionales. Según Verger,

los proveedores de educación superior lucrativos orientan su oferta educativa a la aplicación de los aprendizajes en el mercado de trabajo en detrimento de la dimensión humanística que debería caracterizar la educación. Se puede así restringir la noción de conocimiento como “materia prima” del actual sistema productivo. Dicha tendencia se puede asociar también a una mayor restricción de la libertad de cátedra y de la autonomía en la producción de conocimiento.

Para Lucidio Bianchetti (2016)<sup>10</sup>, catedrático de la Universidad do Porto, Portugal, el proceso de Bolonia traiciona la Universidad, ya que forma parte de la ola de demolición y destrucción de las causas, los ideales, de los principios y valores instituidos por la Modernidad como estándares de elevación y regulación de la democracia y de la vida. Afirma, además, este autor que en ese proceso se sustituye el medular concepto universitario de *formación* por el de *instrucción*. Formación o *Buildung* (en alemán), fue el término que incorporó Wilhelm Von Humbolt, fundador de la Universidad de Berlín en 1810 y gran reformador de la educación europea, luego de la añeja educación heredada del siglo XIX y del modelo napoleónico de la educación. Según Ginés-Mora, el modelo francés o napoleónico de la educación superior tenía como propósito formar los profesionales que requería el Estado-nación burocrático, de manera que los profesores eran funcionarios públicos, más pendientes de los requerimientos estatales que de lo que demandaba la sociedad<sup>11</sup>.

Von Humbolt (hermano del naturalista y explorador prusiano Alexander Von Humbolt, del que todos hemos oído hablar) creía que ambos, estudiantes y profesores, debían permanecer libres de exigencias

10 Lucidio Bianchetti, *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior* (Buenos Aires: CLACSO, 2016).

11 José Ginés Mora, «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», *Revista Iberoamericana de Educación* 35 (2004). DOI: <https://doi.org/10.35362/rie350874>.

y limitaciones por parte del Estado —aunque en nuestros tiempos, ya no se trata tanto del Estado mismo sino de entidades superiores a éste, lo que se conoce como la Corporatocracia (Bhandari, 2013)<sup>12</sup> o sea el gobierno manejado en la práctica por las grandes empresas—. Sus ideas estuvieron presentes en la Reforma de Córdoba en Argentina, en 1918 una de cuyas principales conquistas fue la de la libertad académica con respecto a las fuerzas externas.

Para Bianchetti, a raíz del pacto de Bolonia,

la universidad echa fuera el legado de la responsabilidad y de la verdad y lo cambia por el de la empleabilidad, el pragmatismo y la utilidad, su referente ya no es la sociedad sino el mercado. Al renunciar a un pensamiento propio, la universidad abdica de su autonomía e identidad para ser controlada por fuerzas que ella no controla y ni siquiera conoce de modo suficiente. El proceso de Bolonia se enmarca en un ambiente antiestético, destructor de la pasión, de la poesía, del encanto y el esplendor de la vida; niega aquello que afirma: el fomento de la creatividad y de la innovación... Los individuos, cuanto mayor sea su mediocridad, más propenderán a imitar todo y a no reflexionar sobre nada<sup>13</sup>.

¿En qué medida el proceso de Bolonia habrá tocado ya las puertas de nuestras universidades en latinoamericanas? ¿Cómo se perciben sus efectos en nuestros contextos? Para responder, conviene echar un vistazo al informe presentado por la doctora Méndez Libby, ante el Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE) en 2015<sup>14</sup>. El capítulo 6 de ese documento se titula *Proyecto Tuning-América Latina: Innovación educativa y social*. El objetivo general del proyecto —afirma la reseña— consiste en contribuir a la construcción

12 Ravi Bhandari, «Rise of the Global Corporatocracy: An Interview with John Perkins», *Monthly Review* 64, 10 (2013): 34.

13 Bianchetti, 7.

14 Carla Méndez Libby, «Aportes del Consejo Nacional de Rectores al fortalecimiento de la calidad de la educación nacional» (San José, C.R.: CONARE-OPES, 2015). <https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/2236/OPES-12-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

de un espacio de educación superior en América Latina a través de la *convergencia curricular*.

El documento expone gran cantidad de datos en el marco del Estado de la Educación en Costa Rica que valdría la pena analizar; no obstante, para los efectos la presente exposición vamos a concentrarnos en el título o, más específicamente, en un concepto contenido en el título, la *convergencia curricular*. A primera vista, quizá no llame tanto la atención, pero si lo vemos un poco más de cerca y con la ayuda de quienes han estudiado el tema en países de la región que recibieron mucho antes que el nuestro el impacto de Bolonia podríamos percatarnos de cosas interesantes.

Hugo Aboites, investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México, considera que con la transferencia del proceso de Bolonia a las universidades latinoamericanas se da un paso incluso más allá de los que se han dado en Europa, al moverse de la comercialización al proyecto *Tuning* de competencias<sup>15</sup>. En esa transferencia directa —que de ningún modo se trata de una adaptación—, el autor señala cinco implicaciones problemáticas, a saber: 1) simplemente copia un modelo europeo y lo aplica sin cambios a América Latina; 2) abre la puerta a una mayor influencia de las grandes empresas en las universidades (*corporatocracia*); 3) mantiene la tesis del “pensamiento único” trasladado a un conjunto único de competencias que se consideran válidas para Europa y América Latina sin tener en cuenta la enorme diversidad cultural, social y política de los países de estas regiones; 4) ofrece una aproximación pedagógica-educativa que fragmenta la formación profesional de los estudiantes y, finalmente, 5) impacta negativamente en el quehacer e identidad de profesores y estudiantes universitarios latinoamericanos como actores centrales de la transformación universitaria. Afirma que con la entrada en vigencia del TLCAN (NAFTA) en 1992, fue posible dimensionar

---

15 Hugo Aboites, «La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto *Tuning* de competencias», *Cultura y Representaciones Sociales* 5, 9 (2010): 122-144. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v5n9/v5n9a3.pdf>.

la importancia estratégica de la educación para el desarrollo del libre comercio, a la vez que se constató la tendencia a que las decisiones sobre educación superior se tomaran en espacios con participación muy restringida, con orientación comercial y proempresarial. Entonces, la expresión «esto *viene de arriba*» cobra mucho más sentido.

Agrega el autor que NAFTA también trajo consigo una fuerte presión a México para que adoptara procedimientos como la acreditación de programas de estudio e instituciones y para que estableciera estructuras de evaluación con el uso de instrumentos de medición prácticamente idénticos a los existentes en Estados Unidos, como el Examen de Logro Académico (SAT, por sus siglas en inglés), en una nación cuya población estudiantil se desenvuelve en un contexto con características exponencialmente distintas a las de su vecino del norte.

A criterio de Aboites, la relación entre Europa y América Latina para la comercialización de los servicios de educación superior se profundizó a inicios del presente siglo mediante un esfuerzo para la coordinación de instituciones latinoamericanas desde España. Quien estuvo a la cabeza de dicha coordinación no fue un consocio de universidades europeas, ni tampoco sus ministerios de educación, sino más bien *el grupo banquero Santander*. Esta corporación financiera es nada menos que la creadora de la fundación *Universia*<sup>16</sup>, que afilia a más de mil cien instituciones educativas en Latinoamérica. *Universia* tiene presencia también en Costa Rica (UCR/DICYT)<sup>17</sup> y en toda la región tiene acceso a más de 15 millones de clientes potenciales a los cuales les ofrece su *Super Cuenta Universia* que incluye no sólo acceso a servicios financieros sino también administrativos, dependiendo del país.

---

16 Según el sitio oficial de la Corporación Santander, *Universia* es la red universitaria más grande del mundo formada por 862 universidades de 22 países. Conecta instituciones, empresas y talento para crear una gran comunidad colaborativa que ofrece las mejores oportunidades de formación y empleabilidad. <https://www.santander.com/es/nuestro-compromiso/crecimiento-inclusivo-y-sostenible/compromiso-con-la-educacion-superior/universia>

17 <https://www.dicyt.com/noticias/la-universidad-nacional-de-costa-rica-se-integra-en-red-internacional-de-universidades>

El proceso de Bolonia establecido en Europa buscaba armonizar la arquitectura de la educación superior europea para facilitar el flujo de títulos y profesionales a través del continente. Pero, según Aboites, ese intento de establecer un estándar único de valor académico para cada título profesional dio origen también al establecimiento de un parámetro único de referencia de lo que debía aprenderse en la educación superior en Europa. Así nació el proyecto *Tuning*, que en inglés significa poner en la misma sintonía a todos los receptores, en este caso, uniformizar a las universidades. Sin embargo, en vez de dictar una sola lista de contenidos para todas por igual, prefirió hacerlo mediante la articulación de las llamadas *competencias*, las cuales definen las habilidades, informaciones y valores que cada estudiante debe adquirir para ser considerado profesional. Es decir que la formación de un profesional va a ser definida por la adquisición de un número de alrededor de 30 competencias, unas genéricas y otras específicas. Graves son las implicaciones de esta concepción en la formación de profesionales. La primera es que, en su transferencia a América Latina, el Proyecto *Tuning-Latin America* fue decidido por un pequeño grupo de funcionarios y académicos de instituciones de educación superior, muy poco representativo del conjunto de las instituciones de cada país. Es una decisión en la que participaron integrantes de apenas ocho universidades latinoamericanas y siete europeas.

En América Latina figuraban la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, pública); la Universidad de Chile (pública); la Universidad Rafael Landívar (Guatemala, privada); la Universidad Estadual de Campinas (Brasil, pública); la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia, privada); la Universidad de Costa Rica (pública); la Universidad de Guanajuato (México, pública) y la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela, privada). Por la parte europea, los representantes incluyen a la Technische Universität Braunschweig (Alemania); Universidad de Deusto (España); Universidad Paris IX Dauphine (Francia); Universidad de Pisa (Italia); Universidad de

Groningen (Países Bajos); Universidad de Coimbra (Portugal), y la Universidad de Bristol (Reino Unido).

Afirma Aboites que el verdadero problema consiste en que el proceso de Bolonia hace irrupción en América Latina. No nace en el seno de los procesos amplios de discusión universitaria latinoamericana, de sus instituciones, organismos estudiantiles y de trabajadores universitarios, ni tampoco aparece como expresión de los intentos de algún grupo de países por buscar otros modelos de integración económica y de la educación basados en la colaboración, sino que surge en forma paralela, ajena y sobre impuesta a las actuales corrientes de integración, diversificación y renovación universitarias latinoamericanas. Simplemente se asumió que lo que era bueno para Europa lo sería también para América Latina. «Viene de arriba», ¿qué duda cabe? Dentro del pensamiento decolonial, eso tiene un nombre: se llama *colonialidad del saber*<sup>18</sup>. Los autores del proyecto *Tuning-América Latina* explican que los empleadores exigen conocer fehacientemente lo que significa en la práctica una titulación determinada y para ello detallan un listado de más de cien competencias por cada profesión (sumando genéricas y específicas) con las que se busca transparentar los atributos de los profesionales. De ese modo, es posible determinar con precisión qué sabe (información), qué puede hacer (habilidad) y cómo es (valores) la persona, gracias a que cada competencia está debidamente descrita, evaluada y calificada. Como en el costado de las cajas de cereales, la tabla de competencias enlista de manera precisa los componentes de la mercancía humana cuya contratación pondera el empresario.

Otra de las implicaciones que señala Aboites es el carácter único que tiene el proyecto *Tuning-América Latina*. Éste no hace intento alguno por establecer una mínima diferenciación regional o nacional, un trato o énfasis distinto de acuerdo con zonas económicas y culturales tan diversas como las que existen en la región. Las competencias

18 Edgardo Lander y Santiago Castro-Gómez, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO, 2000).

traen implícito un perfil del profesional construido a partir de lo que debe saber, de lo que puede hacer y de los valores que aparecen como relevantes y que, simplemente, se asume son idénticos para todo el subcontinente. Esto es resultado, entre otros factores, de que el método de selección de las competencias, a pesar de su apariencia de consulta amplia, es sumamente centralizado. Al parecer, existe entre los académicos de las instituciones participantes un convencimiento inicial, un supuesto invencible de que el proyecto es inmejorable, que las competencias europeas, el método y procedimientos de decisión en que descansa el Proyecto son incuestionables. Esto lo hace prácticamente impermeable a visiones distintas. El hecho de que la integración final de un listado único deba hacerse por consenso, además, borra cualquier posibilidad de que se reflejen posturas minoritarias que apelan a diferencias regionales.

Elaborando sobre lo anterior, una cuarta implicación del modelo de competencias, dice Aboites, es su muy discutible propuesta académica y pedagógico-educativa. En el enfoque de competencias es tan escaso el espacio destinado propiamente al conocimiento que éste viene a ser más bien un conjunto de fragmentos o cápsulas informativas que sólo ofrecen el conocimiento más inmediato y superficial para ejercer la profesión. Abstraído de los contextos sociales y regionales, el modelo no puede ni intenta siquiera poner al estudiante en contacto con los procesos de conocimiento profundos —descubrimientos, cambios radicales de perspectiva o de tecnología— que están en la raíz de las profesiones.

En el terreno pedagógico-educativo, llama la atención la enorme superficialidad y trivialidad a que puede dar lugar la propuesta de exacerbar la fragmentación del conocimiento, las habilidades y los valores. Resulta muy cuestionable el fraccionamiento en hasta 80 cápsulas (competencias) la formación universitaria y, al mismo tiempo no pensar siquiera en una aproximación a los valores que haga que estos vengán a permear toda la formación y no queden aislados y como un añadido.



Para Aboites, en un momento dado se considera indispensable que el profesionista adquiera la competencia llamada *responsabilidad social y compromiso ciudadano*. En principio, parece loable, pero esto viene a ser una cápsula más, desligada del resto de habilidades y conocimientos. Algo que tal vez se impartirá en un taller al final del día y que deja totalmente fuera del horizonte la formación de nuevas generaciones en las dramáticas situaciones de pobreza y desigualdad (a las que el modelo actual universitario por lo menos intenta responder con el servicio social y otros mecanismos concientizadores). Lo limitado de esa aproximación no sólo está en el carácter fragmentario sino en la concepción misma de lo que significan esos conceptos. «Compromiso ciudadano» puede significar, por ejemplo, el profundizar en la manera como los profesionales pueden contribuir, haciendo uso del poder político que pueden tener como gremios o participantes en organizaciones, a modificar las políticas públicas, erradicar prácticas dañinas para el tejido social, los derechos humanos, la justicia y la equidad o para la supervivencia del planeta. En la visión fragmentada y eminentemente reduccionista a que obligan las competencias, el proyecto *Tuning América Latina*, se propone evaluar la adquisición de la «responsabilidad social y compromiso ciudadano» por parte del estudiante atendiendo al hecho de que demuestre «interés por el bienestar común». Para evaluar algo tan vago como esto, el proyecto propone que se verifique que el estudiante «participa en actividades deportivas y/o culturales». Esto último podría significar asistir a algo tan trivial como un partido de fútbol o a una exposición en un museo. Así, no sólo la teoría y la orientación general del profesionista sino las visiones mismas de algo tan importante como la participación social se empobrecen sustancialmente. La marcha hacia la mayor precisión —sentencia Aboites— termina así en un pantano de la más absurda superficialidad.

Una quinta y última implicación que señala Aboites es que este proyecto afecta directamente a los académicos y estudiantes de las universidades latinoamericanas. La decisión de la Comisión Europea,

en el sentido de autorizar y financiar que el proceso de Bolonia se extienda ahora a toda América Latina, plantea un serio cuestionamiento a la identidad de académicos y estudiantes como protagonistas del quehacer educativo y un cuestionamiento también para la identidad de las universidades latinoamericanas mismas. Los académicos de las instituciones latinoamericanas que conocen y estudian los contextos locales desde la perspectiva de las distintas ciencias, desde la biodiversidad hasta las culturas de los pueblos originarios, pasando por los problemas actuales del desarrollo, nunca fueron consultados sobre esta propuesta.

Tampoco lo fueron los estudiantes y sus organizaciones, los consejos universitarios, las organizaciones gremiales o asociaciones de académicos y de egresados. Fueron, más bien, unos cuantos quienes sustituyeron a los cientos de miles de profesores e investigadores de América Latina y a más de quince millones de estudiantes que frecuentemente tienen un papel muy importante en la definición de qué es la universidad latinoamericana. Desde hace casi un siglo, los estudiantes y académicos han tenido una participación institucionalizada en la evaluación y modificación de planes de estudio y de investigación de viejas y nuevas profesiones mediante comisiones, consejos universitarios y foros. Mientras que, con el modelo de competencias, lo que debe estudiarse se define desde afuera y con todo detalle. Con ello se desvaloriza profundamente el papel que antes tenía cada Universidad y sus actores centrales como impulsores de procesos mucho más amplios de conocimiento. Al implementarse ese proyecto, los académicos se verán obligados a dejar de impartir cursos de amplio espectro sustentados en la investigación, y tendrán que dedicarse a formar a profesionales de manual. Ya no se requerirán grandes sabios que sean los maestros de los profesionales, sino eficientes proveedores de un listado de competencias a pasivos y dóciles estudiantes.

Hasta aquí las reflexiones del profesor Aboites.

De vuelta al punto de cómo el principal escoyo que debe afrontar la academia en el tiempo presente, parece confirmarse la idea de que

la pérdida del espacio y del rigor académico es el mayor de todos. El proyecto *Tuning Latin America*, aún bajo la sutil y aparentemente benigna intención de la estrategia denominada *convergencia curricular* que expone la doctora Méndez Libby ante el CONARE en el 2015 se manifiesta como una versión actualizada y adecuada al siglo XXI de una franca asimilación de la *colonialidad del saber*. Es también ejemplo de una cálida acogida al pensamiento único que propele el mercado en medio de una *sociedad líquida*. Sociedad líquida, amor líquido son términos asociados al de *modernidad líquida*, que acuñó Zygmunt Bauman<sup>19</sup> para referirse al momento actual de la historia, caracterizado por la pérdida del sustrato sólido y, como se dijo al inicio, cuasi inmutable de los principios, valores y proyectos axiológicos sobre los que cabalgaron las generaciones anteriores. Podríamos nosotros añadir hoy aquí, no sin pesar y ante lo que *viene de arriba*, el término de *academia líquida*, como forma de sintetizar la realidad a la que asistimos y asistiremos en lo sucesivo.

En contraposición, nos corresponde ahora realizar un análisis profundo de cómo inyectar dosis de auténtico contenido y de profundidad existencial a nuestro quehacer profesional. Conviene también abrirse a formas alternativas de saber. En el pensamiento decolonial eso también tiene un nombre. Se llama *desobediencia epistémica*<sup>20</sup>. Si bien, cada vez resulta más improcedente —y peligroso— cuestionar lo que *viene de arriba*, al menos por dignidad profesional vale la pena conocer el origen, la esencia y la intención de las nuevas formas de hacer universidad que se nos imponen. Puesto en palabras de Fair, comentando a Foucault, «se debe incentivar [...] una investigación histórica que permita dar cuenta de los acontecimientos que nos condujeron a constituirnos, a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos, decimos»<sup>21</sup>.

19 Zygmunt Bauman, *Vida de consumo* (México: Fondo de Cultura Económica, 2022).

20 Walter D. Mignolo, *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* (Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010).

21 Hernán Fair, «Una aproximación al pensamiento político de Michel Foucault», *Polis* 6, 1 (2010): 13-42 (19). <https://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v6n1/v6n1a2.pdf>.

Con todo, el ingrediente propio y personal de nuestras convicciones siempre puede colarse dentro de nuestras aulas como se coló la esperanza en el relato «El velo de la reina Mab», sobre la cual escribió Rubén Darío en 1887<sup>22</sup>.

---

22 Rubén Darío, «El velo de la reina Mab», *La Época* (Santiago de Chile), 2 de octubre de 1887, n.º 1948.