



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Mercados en disputa: Respuestas organizacionales de las universidades chilenas a la agenda de empleabilidad

Orellana Galarce, N.S.

Citation

Orellana Galarce, N. S. (2020, October 20). *Mercados en disputa: Respuestas organizacionales de las universidades chilenas a la agenda de empleabilidad*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/136964>

Version: Publisher's Version

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/136964>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Cover Page



Universiteit Leiden



The handle <http://hdl.handle.net/1887/136964> holds various files of this Leiden University dissertation.

Author: Orellana Galarce, N.S.

Title: Mercados en disputa: Respuestas organizacionales de las universidades chilenas a la agenda de empleabilidad

Issue date: 2020-10-20

Capítulo 1

Empleabilidad como concepto, instrumento de política y prácticas en educación superior

El presente capítulo provee una revisión de los aspectos centrales de los debates en torno a la relación entre educación superior y mundo del trabajo. Esto, con el propósito de contextualizar la emergencia de la empleabilidad como concepto, instrumento de política y prácticas en educación superior. En esa tarea se identifican y categorizan aspectos conceptuales que condicionan su interpretación y se sitúa la aproximación teórica de esta investigación, a partir de la revisión del estado del arte.

El alcance masivo y eficaz de la difusión internacional de la noción de empleabilidad en la educación superior se contradice con el hecho de que su despliegue ha sido altamente criticado. Principalmente a partir de la naturaleza de los dispositivos que la introducen en este campo, la falta de diálogo interdisciplinar y neutralización de sus implicancias en su tratamiento.

Se concluye que empleabilidad, en este contexto, tiende a presentarse como una instrumentalización de la rendición de cuentas respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto, a partir de bases conceptualmente débiles que dan lugar a su configuración problemática, disociada de la investigación educativa. Específicamente, del aporte de las teorías de carrera¹ que brindan sustento teórico para la enseñanza y el aprendizaje de habilidades para la gestión de la carrera (o empleabilidad) desde la perspectiva de proceso formativo.

En primer lugar, los conceptos son discutidos en términos generales. Identificando temas centrales y atributos del debate, para continuar con una reflexión en torno a su aplicación en educación superior. En segundo lugar, se abordan aspectos de la política pública que se relacionan con el desarrollo institucional de la educación superior. Dentro de ese análisis se pone énfasis en los cambios en el ámbito de la gestión estratégica de las universidades, particularmente en el fenómeno de *managerialism*, en adelante, administrativismo. En tercer lugar, se examina el estudio de la universidad como organización y las formas de cambios organizacional desplegadas actualmente, desde la perspectiva del institucionalismo organizacional. Se finaliza con una revisión de la experiencia internacional en materia de respuestas organizacionales para el fortalecimiento de la empleabilidad en las universidades.

1.1 La universidad frente a las demandas sociales y productivas

1.1.1 Principales conceptos e investigación previa

En su evolución histórica, la educación superior se ha ido configurando a través de diversas formas de acción social caracterizadas por principios que se mantienen hasta nuestros días,

¹ Integradas en el movimiento de educación para la carrera y la orientación profesional (en extenso Moreno, 2002).

como son: la enseñanza de conocimientos innovadores para su tiempo y el desarrollo de nuevo conocimiento para profundizar el entendimiento acerca de la naturaleza, la sociedad y la humanidad, así como también para mejorar la sociedad (Shin, 2014).

Desde sus inicios, la universidad moderna —proveniente de la Europa medieval del siglo XII y el subsecuente establecimiento de universidades en torno al 1800— se ha legitimado por el valor de uso que la sociedad ha dado a su quehacer. Desde su génesis, cuando las universidades consistían en escuelas especializadas (conocidas como *studium generale*), su principal factor de éxito fue la satisfacción de las expectativas profesionales de la sociedad de su día. A través de la formación de teólogos, juristas, físicos y académicos (Pedersen, 1997) y, posteriormente, mediante la cobertura de las aspiraciones humanísticas del periodo pos-Renacimiento (Brubacher, 1984).

La relación de la educación superior con su entorno social evidencia el permanente esfuerzo que, a lo largo de su historia, las universidades han debido desplegar para sobrellevar la tensión entre sus propias fuerzas internas de desarrollo y las fuerzas externas de oferta y demanda, tanto para su subsistencia como para su estabilidad e institucionalización (Brunner, 2009). En consecuencia, abordar la relación educación superior - mundo del trabajo evoca aspectos centrales de estos campos, tales como la posición y el significado que cada uno de ellos representan en la sociedad. Se trata, entonces, de un ejercicio de reflexión en torno a diversos entendimientos sobre la naturaleza del conocimiento y su valor de uso pragmático y de intercambio (Barnett, 2000).

Esta relación ha sido mediada por connotaciones históricamente en disputa de hegemonía, asociadas a la significancia de acciones humanas de grupos dominantes y dominados que, desde el centro de estructuras sociales antiguas², han ido arraigando y heredando ideas sobre su naturaleza que se evidencian hasta nuestros días. Por tanto, comprenden imaginarios fundacionales en torno a la educación superior y el trabajo. Para la primera se asocian ideas como el poder, la libertad, el ocio, lo elevado y puro de la búsqueda desinteresada de conocimiento (valor intrínseco). La segunda, por su parte, se construye sobre la evolución histórica de la acción humana del trabajo; esto es, desde la subordinación y la alienación, como lo mundano e innoble de la actividad laboral (Oliveira, 2014). Es decir, trabajo en oposición a educación superior, aspecto de la vida de los libres y poderosos que no era considerado un trabajo sino todo lo contrario; expresión de libertad desprendida de la satisfacción de necesidades materiales.

En el centro de las discusiones en torno a la relación educación superior - mundo del trabajo subyace el debate acerca del rol de la primera en la sociedad. Entonces, se observa que la idea de la educación superior y sus diversas perspectivas es frecuentemente planteada en términos dicotómicos: evolución/involución, crisis/apogeo, unidad/fraccionamiento, anticuado/nuevo (Barnett, 1990; Ben-David y Zloczower, 1962; Brubacher, 1984; Kerr, 1962; Scott, 1984; Shin, 2014). Se trata de un debate filosófico respecto del conocimiento

² Para mayor abundamiento ver Oliveira (2014), quien realiza un profundo análisis sobre la historia del concepto de trabajo en donde da cuenta de condiciones generales que parten del análisis del significado de la palabra trabajo, que envuelve una dialéctica entre dos oposiciones: sufrir y disfrutar (pág. xi).

que se cristaliza de modo cíclico en los discursos académicos, públicos y cotidianos. Definido por la valoración simbólica que portan sus concepciones idealizadas, sobre las que se construyen y deconstruyen las ideas acerca de sí misma, que también son ideas acerca de las sociedades donde se desarrollan en un determinado contexto.

Estas aproximaciones se expresan a través del lenguaje que, como un modo de acción social, se encuentra históricamente situado en una relación dialéctica con otras facetas de lo social (Fairclough, 2003). Los diversos entendimientos respecto de por qué se instaló y qué es lo que hoy conocemos como educación superior remiten al para qué de su quehacer. Y es justamente en la conceptualización de sus funciones donde se efectúa este ejercicio de retorno a su configuración conceptual y, aún más atrás, a sus fuerzas de impulso. Dicho proceso se relaciona con la búsqueda de sentido de este fenómeno que, durante los últimos nueve siglos, gradualmente se ha ido constituyendo como un campo de la acción social altamente diferenciado, clave en la reproducción de sistemas simbólicos. Expresando sus desarrollos como continuas interacciones entre nuevas ideas, entornos e históricas formas de institucionalización (Shin y Teichler, 2014).

En esta investigación se emplea la expresión *mundo del trabajo* tomada desde los aportes de la investigación en educación superior de Kogan y Brennan (1993) y Teichler (2015) para referir, en amplitud, al quehacer ocupacional de los individuos, sobre la base del concepto alemán de *bildung* (Brankovic y Kolster, 2016; Nybom, 2007). Con ello, se busca contemplar tanto la sustancia como las condiciones de la acción humana que produce o modifica algo externo de sí misma, implicando cierta racionalidad a su acción. Por tanto, al término se le atribuye una multidimensionalidad intrínseca. Es por ello que con su utilización se pretende avanzar por sobre la dualidad recurrente asociada al concepto de trabajo, que Noguera (2002) identifica como la oposición *valoración/desprecio* y Oliveira (2014) como *sufrimiento/disfrute*.

Esta noción se adopta para superar la visión de trabajo inserta en el mercado como factor de producción de la economía formal, vinculada esencialmente al nexo salarial. Entonces, la conceptualización mundo del trabajo con la cual la educación superior aparece condicionada en este planteamiento, pone en un mismo plano de análisis dos aspectos de la vida social que tienden a ser asociados como campos de la acción humana en disputa.

Un modo de graficar esta situación es hacer un paralelo entre las ideas contenidas en visiones diversas respecto del conocimiento y la universidad. Como punto de partida, los escritos del Cardenal John H. Newman (1852/2016) son expresión del énfasis en el valor del conocimiento y su búsqueda como una acción humana con valor en sí misma. Mientras que los postulados de Barnett (2000) expresan críticamente la sobrevaloración contemporánea del conocimiento instrumental, inspirados en la noción de *performative ideology* de Lyotard (1984); una aproximación crítica que esta investigación adopta en términos de *ideología del desempeño*.

En el ejemplo de las ideas de Newman, la acción está asociada a una dimensión estético-expresiva, propia de la autorrealización personal, por tanto, de valor intrínseco. A su vez, en

Barnett se apunta a una dimensión cognitivo-instrumental, de valor extrínseco³, propio de la conceptualización de la actividad laboral o trabajo.

En este rango de ideas sobre el valor del conocimiento, se puede observar que tanto la universidad (cualesquiera sean sus modelos). Así como la noción misma de trabajo (cualquiera sea su valoración sociocultural preponderante), son parte del cambio de paradigma moderno donde la acción se valora como medio para el éxito, desprendiéndose de su contenido ético —valor intrínseco— (Bell, 1976). Tanto así que, en nuestro tiempo, el quehacer de la universidad es considerado un trabajo. No una actividad libre ni desprendida de intereses reservada a ciertos miembros especiales de la sociedad.

A partir del proceso expansivo de la educación superior, iniciado tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, esta se transformó desde un privilegio de pocos a una oportunidad para casi todos, particularmente en países económicamente desarrollados. En ese proceso de crecimiento de la oferta y demanda de educación superior, la naturaleza elitista del sistema universitario fue cuestionada a través del establecimiento de nuevos tipos institucionales y la expansión de otros ya existentes (Kogan, Bauer, Bleiklie y Henkel, 2000; Teichler, 2013).

Las transformaciones estructurales de la educación superior de los últimos 60 años se desplegaron como un fenómeno mundial, donde la diversificación institucional marcó uno de los principales cambios. Con ello, el monopolio de la universidad fue superado, pero ésta mantuvo su icónico carácter (Bimbaum, 1983; Meek, Goedegebuure y Huisman, 2000; Shin y Teichler, 2014). En efecto, a la universidad se le atribuye una autoridad creciente sobre todas las funciones de la sociedad (Frank y Meyer, 2010).

Durante la segunda mitad del siglo XX se consolidó una nueva relación de las universidades con la organización económica de la sociedad, como un vínculo crucial que define claramente las funciones de la universidad actual. Donde la disputa en torno al valor extrínseco de uso del conocimiento corresponde a la perspectiva predominante en cuanto uso productivo de su quehacer. En dicho periodo, los principios conductores para garantizar el desarrollo económico se basaron en el convencimiento de la necesidad de reforzar la educación superior para incrementar la fuerza de trabajo con niveles educacionales avanzados y así responder a las demandas del crecimiento industrial (Bastalich, 2010). Por tanto, más allá de las posturas filosóficas respecto de las funciones de la educación superior, su posicionamiento como un aspecto determinante para el empleo y trabajo de los graduados se fue transformando en una de las características de la universidad moderna de niveles de acceso masivo.

La masificación del acceso dio paso a la incorporación de nuevos roles y perfiles institucionales, alineados a desafíos relacionados con la división de tareas y misiones organizacionales. Impulsados por una mayor variedad de motivaciones y características socioculturales del estudiantado, estimulando fuertes cambios en las estructuras de oferta y demanda por estudios de nivel superior; expresados en la diversificación y diferenciación de las alternativas académicas (Clark, 1998; Neave, 2001).

³ Tomado de la conceptualización aportada por Noguera (2002, pp. 145-146) acerca de conceptos de trabajo en relación con las dimensiones de la acción.

La universidad contemporánea, al inicio del siglo XXI, se situó en una posición central para la economía y sociedad del conocimiento. Post-expansión, con niveles de acceso masivo avanzando hacia el acceso universal⁴, fuertemente interpelada por su entorno institucional (Krücken, 2011). Desafiada a responder, adaptarse, proyectarse y redefinirse en consideración de demandas políticas, sociales y productivas -diversas y contradictorias-, concebidas desde la perspectiva dominante de la doctrina económica.

De acuerdo con Teichler (2009), más allá de su finalidad socializadora, las funciones básicas de la educación superior relacionadas con el mundo del trabajo que se han ido consolidando, son las siguientes:

- una función *preparadora*, orientada a nutrir las capacidades cognitivas y posiblemente efectivas y sensomotrices que pueden ser útiles para hacer frente a las tareas del trabajo; y,
- una función *distribuidora de estatus*, como factor que permite o impide el acceso a ocupaciones de privilegio y provee los medios para los logros profesionales y, por ende, de remuneración y estatus socioeconómico.

En este escenario, el valor extrínseco de uso del conocimiento se ha visto reflejado en posturas normativas que han sido potenciadas internacionalmente por organizaciones de influencia global como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OECD (1998) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1998; 1998b). Relevante en este sentido fue la conferencia mundial de la educación superior de París 1998, donde UNESCO formuló el llamado explícito al “incremento de la empleabilidad en la sociedad del conocimiento”. Esto, por medio de lineamientos de política que desafiaron a las universidades a responder como “intelligent providers” (proveedores racionales), a las demandas sociales y productivas. Atribuyéndole lo que se denominó “su función prospectiva”, con la cual se planteó que las universidades deben contribuir a fomentar la creación de empleos (UNESCO, 1998, Art. 7).

En este contexto, la empleabilidad emerge como un desafío multidimensional para las universidades que extiende la responsabilidad de la formación más allá del periodo formativo. Instalando el énfasis contemporáneo en la existencia de habilidades, destrezas y atributos de los graduados que son relevantes para el trabajo y el desarrollo de su proyecto vital. Las que suelen ser referidas como: habilidades genéricas, clave, básicas y transversales, destrezas de empleabilidad y competencias del siglo XXI. De modo recurrente agrupadas como *otras competencias* (Hager y Holland, 2006; Hager y Beckett, 2019b; Hinhchliffe, 2006; Suleman, 2018; Tomlinson y Holmes, 2017; Van der Heijde, 2014).

Este auge de los atributos de los graduados (en términos de competencias) representa una redefinición de las funciones de enseñanza-aprendizaje de las universidades (OECD, 2004; Watts, 2006) que involucra un cambio de paradigma que va desde un énfasis en los contenidos disciplinares y de la profesión, hacia un énfasis en la centralidad de la experiencia

⁴ En referencia a los patrones de crecimiento generales de la educación superior que Trow (1974) expresa en tres fases, ligadas a los niveles de acceso del grupo en edad de cohorte: élite (inferior al 15%), masiva (que alcanza el 15%) y universal (que supera el 50%).

estudiantil. Con ello, una mayor relevancia a meta-capacidades psicosociales u otras competencias, habilidades, disposiciones y atributos genéricos para fortalecer el desempeño de los graduados (Coetzee, 2014).

Este concepto en relación con la educación superior, particularmente con la universidad, presenta una reciente instalación que evidencia bases conceptualmente débiles y difusas que le han valido cuestionamientos generalizados desde distintos ámbitos disciplinares (Burke, Scurry, Blenkinsop y Graley, 2017; Clarke, 2018; Garsten y Jacobsson, 2004; Moreau y Leathwood, 2007; Teichler, 2015, 2018). Esta característica dice relación con su uso como “slogan”, en palabras de Teichler (2015, p. 278), frente a la instrumentalización de rendición de cuentas respecto de procesos de enseñanza-aprendizaje.

La emergencia del concepto de empleabilidad puede rastrearse desde las décadas de 1950 y 1960, donde se observan las primeras publicaciones desde la investigación y política del trabajo para abordar la obtención y oportunidad de empleo y la preocupación por quienes se encontraban fuera del mercado laboral. De este modo, empleabilidad fue asociada a la noción de empleo completo, en tiempos donde el empleo de por vida y la relevancia de la actitud frente al trabajo y la autoimagen eran los focos del interés analítico⁵.

Desde entonces, la conceptualización de empleabilidad y su operacionalización han presentado reinterpretaciones y cambios de énfasis, vinculados a variaciones en los escenarios económicos y del mercado laboral. Transitando entre las aproximaciones siguientes:

- *de nivel micro o individual/trabajador*, asociada a la noción de competencias y conocimiento como necesidades económicas individuales de los trabajadores;
- *de nivel meso u organizacional/empleador*, relacionada con la noción de desarrollo y flexibilidad del staff de las organizaciones, como una necesidad económica de la organización desde la perspectiva de los Recursos Humanos; y
- *de nivel macrosocial*, desde la cual empleabilidad se concibe como tema de interés general para toda la población, como un término alternativo a “seguridad laboral”. Fundado en el énfasis de la posesión de habilidades individuales para encontrar y mantener un trabajo, ubicando al individuo como principal responsable de su propia carrera.

En concordancia con el marco discursivo del nivel macrosocial, la empleabilidad es incorporada en la educación superior a través de la política pública a fines de la década de 1990. A partir de lineamientos de la teoría de capital humano que enfatizan el retorno económico de la educación formal y su injerencia en el aumento de la productividad individual y el crecimiento económico (Marginson, 2017; Tomlinson, 2017).

Durante ese periodo, la noción de empleabilidad fue rápidamente incrementando su presencia en informes, recomendaciones y reportes de política pública de organismos nacionales, internacionales y supranacionales. De modo de explicitar la importancia de poner en relieve

⁵ Al respecto, Forrier y Sels (2003) entregan un detallado análisis sobre la evolución histórica del concepto y su aplicación.

el valor del desarrollo de competencias clave y experiencia laboral en el desarrollo de potencial para el empleo en los estudiantes, en términos de educación para la empleabilidad. Yorke (2004, p. 3) lo explica como “un objetivo que los gobiernos al rededor del mundo han, en diversa medida, impuesto a los sistemas de educación superior nacionales”.

Entre los usos más frecuentes del concepto de empleabilidad en estudios y reportes de diversa índole se presenta como referencia y/o sinónimo de:

- empleo y tasa de empleo,
- procesos de búsqueda de empleo y de contratación;
- procesos de transición al empleo, relacionado con el tiempo y el esfuerzo implicado en el proceso, aquello que implique las condiciones del empleo y del éxito en el empleo de graduados (condiciones laborales y el estatus social asociado al empleo);
- la capacidad y el rol del individuo en manejar su propia carrera;
- ajuste vertical y horizontal del desempeño de los graduados en el empleo; y
- atributos genéricos o clave determinados por valores, actitudes y otras dimensiones no-cognitivas, entre otras.

Coexisten definiciones de empleabilidad tan diversas que van desde aquellas muy acotadas a uno o pocos aspectos específicos relacionados con los resultados de los graduados en el sistema de empleo. A otras que comprenden múltiples dimensiones, resultando amplias y ambiguas, abarcando una ilimitada extensión de aspectos del empleo y trabajo de graduados. Esto le ha significado a la empleabilidad ser considerada como un concepto vacío y engañoso (McQuaid y Lindsay; 2005; Teichler, 2018). Específicamente, respecto de su uso en educación superior, donde diseñar, implementar y evaluar iniciativas tendientes a fortalecer la empleabilidad -como preparación para el trabajo- dista significativamente de hacerlo en el marco de otro tipo de organizaciones u otros niveles educativos.

No obstante, en la literatura especializada destacan aportaciones que han conseguido establecer un entendimiento de base acerca de la empleabilidad en educación superior, que se caracterizan por situarla como un aspecto multidimensional observado en perspectiva de proceso.

En esa línea destacan los aportes de Yorke y Harvey (2005, p. 53) en su interpretación de empleabilidad como “un cultivo lento cuya adquisición implica un aprendizaje específico a través del desarrollo de la comprensión; de la práctica hábil de la meta cognición; del aprendizaje auto dirigido; y de la reflexión de experiencias”. Aquello, en referencia a un aprendizaje que además compete a la globalidad de la experiencia universitaria en sus diferentes ciclos y contextos.

Desde esta perspectiva, Yorke y Harvey (2005) agregan que la empleabilidad se trataría de la manifestación de un aprendizaje complejo que no debería ser incorporado en los programas de estudio como módulos separados para el desarrollo de habilidades puntuales, ya que esto podría provocar que su abordaje no considere su complejidad y finalmente se implemente de forma superficial.

En relación con lo anterior, se presentan dos definiciones de empleabilidad en educación superior que han tenido amplia difusión internacional y que comparten el marco conceptual antes expuesto:

The capability to move self-sufficiently within the labour market to realize potential through sustainable employment, (Hillage y Pollard 1998, p. 2).

A set of achievements—skills, understandings and personal attributes—that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy (Yorke, 2004, p. 8).

En la medida que los aspectos centrales de la empleabilidad interpelan al valor de las competencias útiles en el trabajo y al contenido individual que hace a una persona exitosa en el mercado laboral (Tholen, 2015), ésta opera como el indicador de un estado esperado que implica adaptación (Gazier, 2006), tanto de las mismas universidades como de sus estudiantes y graduados. Por lo que su instrumentalización conlleva el despliegue de su carácter transformador, incitando cambios organizacionales para permitir su operacionalización dentro del quehacer organizacional.

A pesar de esa complejidad, la demanda por incrementar la empleabilidad de estudiantes y graduados viene a reforzar y normalizar la consideración del mundo del trabajo como un condicionante de la universidad. Transformando ese constructo amplio en un dispositivo de política que se expresa y aplica en términos más acotados como: *mercado laboral*.

1.1.2 Empleabilidad en la investigación sobre educación superior

Una de las principales respuestas de la educación superior a las influencias de su entorno cambiante ha sido el desarrollo de investigación sistemática sobre sí misma. La investigación en educación superior (considerada un campo investigativo joven) presenta sus primeras manifestaciones en Estados Unidos, de la mano de la expansión de la educación superior como fenómeno global; un impulso posterior en Europa; y una difusión internacional extendida en paralelo a la masificación de este nivel educativo en el mundo (Altbach, 2014; Amaral y Magalhaes, 2013).

Definida como un área de investigación interdisciplinaria de base temática (Teichler, 2013), su contribución se presenta desde la investigación básica y aplicada. Permitiendo mejorar la teoría, la metodología y la comprensión básica del tema, independientemente de la utilización posible de ese tipo de conocimientos (Karseth y Nerland, 2016; Kehm y Musselin, 2013; Tight, 2003; 2012). Posee una base institucional híbrida y flexible, más vulnerable que la investigación disciplinaria (Amaral y Magalhaes, 2013) que mantiene debates abiertos en torno a aspectos meta-teóricos respecto de qué define la investigación en educación superior, más allá del aspecto temático y los focos teórico-metodológicos que conforman este campo (Brown y Baker, 2007; Clegg, 2012; Hancock, Clegg, Crossouard, Kahn y Weller, 2016). Existiendo consenso respecto de las aportaciones significativas a la investigación en educación superior que se han realizado desde diversas disciplinas entre las que destacan: Psicología, Economía, Historia, Sociología y Derecho. Así como también desde campos

interdisciplinarios como la Administración y los Estudios Organizacionales (Clark, 1983; Cai y Mehari, 2015; Gumpert, 2007; Schwarz y Teichler, 2000), entre otros.

En la literatura especializada, el desarrollo estructural contemporáneo de la educación superior tiende a ser abordado desde una perspectiva de expansión y diversificación, que explica que la demanda creciente y la concentración de estudiantes son factores cruciales para la estimulación de diversificación institucional. Impulsada por la necesidad de los sistemas a responder a desafíos impuestos por diversas necesidades provenientes desde variados grupos y un ampliado rango de requerimientos económicos, sociales y productivos. Conformando un escenario que da cabida a la incorporación de nuevos roles, perfiles y misiones institucionales.

La investigación en educación superior da cuenta de sus desafíos contemporáneos con diversos énfasis. Por un lado, en una visión de las universidades como expresión de las fuerzas del contexto socio-económico. Por otro lado, desde una postura analítica por la cual la universidad se desvincula del contexto político con el propósito de estudiar su quehacer interno. Naidoo y Jamieson (2005) dan cuenta de estas formas de indagación en educación superior como las de mayor recurrencia y destacan la relevancia de considerar también la interacción entre las macro fuerzas del entorno socio-económico y las actividades que ocurren dentro de las universidades. Desde este ángulo, se ponen en relieve los efectos en la enseñanza y el aprendizaje, asociados al impulso normativo de la aplicabilidad e impacto de sus resultados para el desarrollo social y económico -principalmente del último-, contenidos en la “pertinencia social”⁶ requerida a la universidad de nuestros días (Langer, 2008, p. 26).

Estas transformaciones contemporáneas en las relaciones entre la academia, el mercado y la comercialización del conocimiento, han provocado efectos en aspectos centrales de las identidades profesionales académicas (Nybom, 2007). Con lo cual se han ido movilizandose desempeños funcionales a los requerimientos del mercado, sobre la base de las consideradas necesidades de la sociedad y economía del conocimiento en el mundo globalizado (UNESCO, 1998).

En este sentido, existe un significativo acuerdo acerca de que la respuesta de la academia en relación a la investigación y producción de nuevo conocimiento, tiende a manifestarse en movimientos desde grandes teorías a teorías de mediano o pequeño rango. Fenómeno que se observa en reflexiones que plantean un giro utilitarista respecto de los modos de investigación (Barnett, 2000; Harvey, 2000; Langer, 2008; Shin y Kim 2014; Teichler, 2013). Mientras se reporta la tendencia hacia una mayor sistematización de los contenidos, estructuras y procesos curriculares para abordar la creciente diversidad del cuerpo estudiantil.

⁶ En referencia a la idea de pertinencia social elaborada por UNESCO en el marco de su conferencia mundial de Educación Superior de 1998, que Langer (2008, pp. 26-27) describe como “estar en contacto con los distintos ámbitos de la sociedad (políticas estatales, mundo del trabajo, sistema educativo, cultural, empresas, etc.)”. Específicamente, referida a el papel y el lugar de la educación superior en la sociedad, su relación con el acceso y la participación, la enseñanza y el aprendizaje, la función de la universidad como centro de investigación, su responsabilidad con otros sectores de la sociedad, el mundo laboral, la función de servicios y la búsqueda de soluciones a problemas urgentes.

En este escenario, la noción de capitalismo académico se ha ido posicionando como otro de los rasgos del momento actual, por cuanto describe las fuerzas del mercado que impulsan decisiones de asignación de recursos en educación superior (Slaughter y Leslie, 1997). Aquello, de la mano de la emergencia de la noción de universidad emprendedora (Clark, 1998), flexible para adaptarse estratégicamente a su entorno complejo y cambiante. En el contexto de la disminución de financiamiento estatal, el incremento de la rendición de cuentas y el incentivo de competencia por recursos económicos. Y, con ello, la creciente dependencia de otras fuentes de ingresos, que dejan sujeta a las instituciones de educación superior a mecanismos de mercado (Brunner, 2009; Rider, Hasselberg y Waluszewski, 2013). Todo esto se expresa en un entorno institucional donde los resultados organizacionales son desafiados a ser pertinentes en términos de contar con un rentable valor de uso.

Brunner y Uribe (2007, pp. 62-63) expresan este fenómeno como un desplazamiento en diversos ámbitos que es “tributario de una mezcla de condiciones que provienen de los contextos nacionales, de la historia de los sistemas y las instituciones una vez que ellas son expuestas a las fuerzas del mercado o sujetas a mecanismos de cuasi-mercado, por ejemplo, para la asignación de recursos para la evaluación de su efectividad”.

De hecho, se considera que la educación superior constituye un mercado, no perfecto en términos económicos puros, es decir, un cuasi-mercado (Dill, 1997; Jungblut y Vukasovic, 2018). Periodo en que la marketización da paso al *unbundling* o desagregación de la educación superior, que hace referencia al hecho de que sus funciones pueden ser divididas en paquetes o módulos unitarios individuales, describibles y predictibles (McCowan, 2017; Robertson y Komljenovic, 2016).

La introducción de premisas de modernización de la gestión y la consecuente racionalización de la administración organizacional (Krücken, Blümel y Kloke, 2013) han conducido cambios organizacionales relacionados con la ampliación de las estructuras de gestión, administración y servicios. Junto a la instauración de mecanismos de rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad, que han dado paso al empoderamiento del ámbito administrativo/profesional y de gestión de las universidades.

Vínculo educación superior – mundo del trabajo en la investigación

Lo abarcado por el ámbito de indagación acerca de la relación educación superior - mundo del trabajo suele verse afectado por el prejuicio de que posee sesgos normativos (Teichler, 2009), relacionados con el hecho de que analizar dicha relación conlleva la reflexión sobre los roles de la primera y la cualidad de condicionante de la segunda. Ese ejercicio, por tanto, converge en una disputa de poder entre la educación superior y el mundo del trabajo como campos de acción social. Entre los principales temas abordados en la investigación relacionada al respecto, se observan (Teixeira, 2013):

- la demanda de graduados por el sistema de empleo;
- empleo de graduados y carrera profesional;
- tareas y desempeño en el trabajo;
- transición desde educación superior al empleo;
- el impacto de la educación superior;

- atributos, aprendizajes y herramientas empleabilidad de graduados;
- el carácter profesional de los programas de educación superior.

La disciplina económica ha constituido la perspectiva dominante para el estudio de las relaciones entre educación superior y mundo del trabajo desde la teoría de capital humano. Desde la cual se discute la eficiencia de la educación formal para aumentar la productividad individual y el crecimiento económico. Su difusión hegemónica se sustenta en tomar -como medidas de referencia- el salario y estatus o situación laboral de graduados. Por lo cual dotó de sustento empírico la premisa de las ventajas relativas de las personas con mayores niveles de educación (inversión en capital humano), respecto de los ingresos de personas con niveles educativos (y de inversión en educación) menores. Entonces, a mayor educación, mayor productividad individual, mayor salario y crecimiento económico (Becker 1964; Schultz, 1961).

La mayoría de los estudios derivados desde esta perspectiva toma el primer empleo después de graduación como el punto de observación, en base a indicadores objetivos de estatus o situación ocupacional, salario y el tiempo en encontrar empleo. Este tipo de exploraciones han sido fuertemente criticadas como simplistas por no incorporar factores cualitativos y de contexto en la evaluación del éxito laboral de los graduados. Pues dichas mediciones suelen basarse únicamente en factores objetivos que suponen un carácter monodimensional del desarrollo de las transiciones ocupacionales de los graduados a lo largo de la vida. Ejemplo de posturas críticas que integran aspectos cualitativos de contexto son los estudios de Cai (2012; 2013) y Schomburg (2007).

En una perspectiva más amplia proveniente de la disciplina económica, la hipótesis de la señalización (Arrow, 1973; Spence, 1973) introduce la relevancia de la información implícita en la educación, dado que su principal objetivo sería operar como señalizador al proporcionar información sobre características de los graduados a los empleadores. De este modo, la asociación positiva entre educación y salarios no se basaría necesariamente en un mayor nivel educativo sino en los indicios que la educación puede transmitir a los empleadores. Este análisis aborda el entendimiento de diferencias salariales entre individuos del mismo nivel educativo, por lo que resulta particularmente pertinente en el contexto de masificación y universalización del acceso a la educación superior. Puntualmente porque el mayor nivel educativo no significa -necesariamente- mayores salarios ni garantiza empleo (Améstica, Llinás-Audet y Sánchez, 2013).

Por parte de la investigación educativa, la relación con el mundo del trabajo ha tendido a ser abordada desde la valoración de los resultados de los graduados en el empleo como indicador de la calidad de la educación superior. Esto se evidencia en la proliferación de estudios de seguimiento a graduados y de percepción de empleadores como mecanismos de retroalimentación e innovación curricular, internacionalmente difundidos. Este tratamiento se ha caracterizado por el cambio del enfoque centrado en el profesor a uno centrado en el estudiante, por tanto, en los resultados de aprendizaje. Aquello, en el marco de un giro hacia modelos de enseñanza-aprendizaje por competencias, en los cuales iniciativas como: la creación de marcos de cualificaciones, la implementación de sistemas de reconocimiento de aprendizajes previos, el incremento de iniciativas de formación basadas en la práctica y el fortalecimiento de la educación técnico-profesional, entre otras iniciativas, han caracterizado

el nuevo acercamiento al mundo del trabajo desde la dimensión formativa.

Desde la sociología se observan aportaciones valiosas a la investigación en este ámbito. Por ejemplo, en el examen de la relación entre estructura y agencia (Hager y Beckett, 2019; Tomlinson, 2010; Tholen 2015). En esta perspectiva se observan como influencias significativas los factores externos de los individuos y las universidades, las tareas y los requerimientos del trabajo y el desarrollo de competencias en los resultados de los graduados en su desarrollo ocupacional.

Asimismo, estudios sobre estratificación y movilidad social han realizado relevantes contribuciones en torno al análisis del origen social y los efectos de la educación superior (Cuenca, 2016; Didier, 2016; Stuart, 2012). También desde la sociología de las profesiones y, recientemente, desde la teoría institucional para indagar sobre mecanismos y factores que afectan las percepciones de los empleadores (Cai, 2013). Además de contribuciones desde el análisis de la agenda de empleabilidad problematizando las dinámicas de poder implicadas en su difusión (Arora, 2015) y la compleja configuración del éxito y la satisfacción profesional a partir de la inclusión de aspectos cualitativos y relacionales (Bargsted, 2017; Schomburg, 2007).

A su vez, la psicología emerge como otra relevante fuente de conocimiento al respecto. Destacan las teorías de carrera, el movimiento de educación para la carrera y la orientación profesional que abordan el rango de procesos diseñados para capacitar a los individuos a tomar decisiones informadas y transiciones relacionadas con sus aprendizajes y su trabajo (Arulmani, Bakshi, Leong y Watts, 2014). Todo ello, en relación a tres componentes (Hawthorn, Killeen, Law y Watts, 2002, p. 1):

- *el agente*, es el individuo que tiene una carrera (entendida como proyecto de vida del que el trabajo forma parte) contiene las intenciones que de algún modo se reflejan en su actuar;
- *el medioambiente*, es el contexto en el cual la carrera se desarrolla. Desde las teorías económicas, este medioambiente es el mercado laboral o mundo del trabajo. Sobre la base de una perspectiva integrada, se recomienda el uso de la expresión mundo del trabajo de modo de considerar tanto el trabajo asalariado y el no asalariado. En el mundo del trabajo la literatura relacionada suele distinguir una bidimensionalidad: a) dimensión vertical, relacionada con el estatus socio-económico de las ocupaciones, y una b) dimensión horizontal, referida a los tipos de actividades ocupacionales; y
- *la acción*, refiere a lo que ocurre en la carrera en términos de lo que el agente hace, por tanto, se relaciona a sus decisiones.

En la revisión de la literatura relacionada se observa un giro desde directrices predominantes de la teoría del capital humano (como una característica de la oferta, una evaluación de las competencias de las personas) hacia un entendimiento más complejo sobre esta relación, gracias a la integración de los aportes de otras disciplinas, como los referidos previamente. Se trata de un giro que desafía la subordinación de la universidad a las demandas de los sistemas de empleo o de la economía, desde la consideración de la multidimensionalidad de los aspectos involucrados.

Implicancias para la investigación en educación superior

Numerosas publicaciones sobre la historia del concepto y sus diversas interpretaciones disciplinares dan cuenta de la destacada notoriedad que ha adquirido durante los últimos 20 años la empleabilidad en educación superior, especialmente en Europa (principalmente Reino Unido), Norteamérica y Asia. No sólo en este nivel educativo sino también en estudios del trabajo, recursos humanos, economía, políticas públicas de capacitación y empleo, entre otras áreas.

A la luz de su naturaleza, las teorías de carrera, el movimiento de educación para la carrera y la orientación profesional se constituyen como las aproximaciones teóricas que ofrecen contenido a la política pública que ha introducido el concepto de empleabilidad. Aportaciones que, en la investigación en educación superior y otros ámbitos disciplinares e interdisciplinares interesados en la empleabilidad, han tendido a ser ignorados. Así también se observan avances hacia la consolidación de este constructo multidimensional, por cuanto en él intervienen múltiples variables externas que quedan fuera del control del individuo (Clarke, 2018; Forrier y Selcs, 2003; Tomlinson, 2017).

Dentro de la literatura latinoamericana sobre empleabilidad en educación superior (Alda y Bargsted 2005; Bargsted, 2017; Orellana, 2018; Rentería y Malezzi, 2008), se observa coincidencia con tendencias internacionales que abogan por un entendimiento amplio de esta noción. Ello, a partir de un tratamiento de la empleabilidad en perspectiva multidimensional y de proceso, influida por una combinación de distintos componentes relacionados, constantemente sujetos a cambio, tales como:

- las características personales de los sujetos, atributos y logros educativos (conocimientos, competencias, habilidades, valores y disposiciones disciplinares y/o genéricas);
- dinámicas cuantitativas-estructurales del sistema de empleo y la economía;
- la configuración del mercado de graduados de educación superior;
- aspectos asociados a la institución de educación superior (como el prestigio de la credencial educativa, las redes, la calidad y el tipo de formación);
- la normativa del mercado laboral;
- la demografía;
- la situación económica general; y
- disposiciones socioculturales que pueden afectar las oportunidades de los individuos.

Aunque la literatura sobre empleabilidad provee numerosos y múltiples aportes, “no existe evidencia significativa de que se esté llevando a cabo una conversación interdisciplinaria constructiva al respecto”. De acuerdo a las conclusiones del análisis bibliográfico acerca de la investigación sobre empleabilidad en el periodo 2006-2016, realizado por Artess, Hooley y Mellors-Bourne (2017, p. 39).

El examen de la literatura internacional muestra que gran parte del estudio de la empleabilidad se desarrolla disciplinariamente compartamentalizado. Situación que ha conducido a la multiplicación de esfuerzos desconectados, una excesiva dispersión de interpretaciones sobre empleabilidad. Y, con ello, una pérdida de oportunidades dada por la

tendencia a no ubicar la investigación en empleabilidad dentro de los cuerpos de trabajo de investigadores en educación superior. Tendiendo a no reconocer proposiciones ya fundamentadas por la investigación especializada.

Considerando los desarrollos mencionados, las implicancias de la cuestión de la empleabilidad en el contexto de la investigación en educación superior remite a los desafíos ya detectados para este ámbito interdisciplinar/temático. Con énfasis en la necesidad de superar la vulnerabilidad demostrada en la carencia de diálogo interdisciplinar.

A la luz de lo anteriormente expuesto, se concluye que la noción de empleabilidad —en el ámbito de la investigación en educación superior— tiene origen, características e implicancias específicas que convocan a la investigación especializada a evitar su uso laxo y descontextualizado (como concepto, práctica e instrumento de política). En primer lugar, requiere atender a un mayor diálogo interdisciplinar para el fortalecimiento de las bases de conocimiento propias. En segunda instancia, está llamada a situarse desde la relevancia de enriquecer los procesos formativos y la integralidad de la experiencia estudiantil para mejorar las oportunidades y el desempeño de los graduados a lo largo de la vida, independiente de la aproximación epistemológica con que se observe la relación educación - mundo del trabajo.

1.2 Configuración de la agenda de empleabilidad

1.2.1 Dispositivos de instalación

En pleno momento inicial del proceso de masificación de la educación superior en los Estados Unidos, Ben-David y Zloczower (1962) analizan las transformaciones de la universidad y presentan una de las discusiones del periodo, que se mantienen hasta la actualidad:

(...) Desde el siglo XVIII se vienen formulando serias dudas acerca de la eficiencia de las universidades; los reformistas de la ilustración abogaban por la supresión de estas instituciones, a las que consideraban inútiles restos de una tradición caduca, y proponían que se las sustituyera por escuelas especializadas destinadas a la preparación de profesionales y por academias destinadas al cultivo de la ciencia y el saber humanístico (p. 9).

En las sociedades industriales, desde la política pública a fines de los años 50 e inicios de los 60 se instaló el convencimiento de que era necesario reforzar la educación superior para garantizar el desarrollo económico. Planteamiento sostenido por la idea de que la economía necesitaba un incremento significativo en la fuerza de trabajo con niveles educacionales avanzados para responder a las demandas impulsadas por el crecimiento industrial (Bastalich, 2010). Perspectiva funcional ampliamente presente en la literatura relacionada para explicar el sustancial crecimiento de la educación superior en el mundo. A pesar de preocupaciones latentes acerca de un posible exceso de titulados y un inminente problema de sobre-cualificación, que fueron centro de discusiones sobre el desarrollo de la educación superior, entre inicios de los años 60 y finales de los 80 (Teichler, 2015).

En correspondencia con los postulados de Ben-David y Zloczower, durante la primera década del siglo XXI, en un escenario de masificación y post-masificación de la educación superior, organismos internacionales establecieron una directa relación entre la calidad de la educación y su grado de ajuste a los requerimientos del mercado laboral altamente cambiante.

En el entendimiento de agenda de modo amplio, como el conjunto de asuntos que se han de hacer, existe consenso respecto de que una agenda entorno a la empleabilidad se estableció internacionalmente en sistemas de educación superior de las diversas regiones del mundo (Arora, 2015; Artess, Hooley y Mellors-Bourne, 2017; Bridgstock y Jackson, 2019; McQuaid y Lindsay, 2005; Warton, 2017). Siendo distinguida como enunciado orientador y de sentido común; dispuesta como un mecanismo de presión externa para que los diversos sistemas de educación superior adopten determinadas políticas respecto de su relación con el mundo del trabajo.

Así, la agenda de empleabilidad en educación superior se caracteriza por una configuración proveniente desde la agenda política. Implica la identificación de aquello que constituye los problemas públicos que entran o no en ella, puesto que las agendas se ubican en el centro de la formulación de políticas y su posterior implementación. En este proceso, esta agenda ha sido articulada sobre un ámbito global de acción, en conjunto con un amplio rango de actores relacionados. Dentro de los cuales se incluyen organismos supranacionales, internacionales y nacionales, además de los medios de comunicación social que han sido clave en su legitimación y difusión internacional como una genuina aspiración global.

The media will present ‘facts’ about the sector as ideologically neutral, yet their ability to draw the reader into the article is often understated. Representations of the employability agenda most commonly materialise through reporting of the skills shortage and ‘value for money’. In both cases the subtext is that higher education is not fit for purpose, and that in itself is a heavily ideological position; however, a cursory reading of a headline may appear to present a neutral or ideologically muted position (Arora, 2015, p. 641).

La introducción explícita del concepto de empleabilidad en educación superior surge en el informe británico de 1997 *Dearing Report*, en referencia a la necesidad de añadir otras competencias además de las cognitivas⁷ en los planes de estudio. En relación con la necesidad de garantizar un mejor rendimiento en el trabajo (Saunders, 2011), considerando que la transición al empleo entregaba señales de haberse vuelto más compleja y precaria.

To survive in the labour market of the future, workers will need new sets of skills, to work across conventional boundaries and see connections between processes, functions and disciplines and, in particular, to manage the learning which will support their careers (NCHE, 1997, p. 3).

Tomando las propuestas inspiradoras del *Dearing Report* la agenda de empleabilidad fue instando el énfasis en competencias, conocimiento y atributos que los estudiantes

⁷ Las competencias clave destacadas en el reporte fueron: comunicación, habilidades numéricas, tecnología de la información, y aprender a aprender.

individualmente deben integrar para ser capaces de obtener o crear trabajo y desempeñarse positivamente en situaciones laborales.

A partir de entonces la narrativa construida por la agenda internacional de empleabilidad se ha caracterizado por la propensión a emplazar implícitamente a la universidad a ubicarse en posición de subordinación frente a las demandas del sistema de empleo. Desafiada a ser flexible, rápida y anticipatoria de los posibles ámbitos y perfiles ocupacionales de sus graduados. Al mismo tiempo que llama a los graduados a ser flexibles también.

La flexibilidad atribuida a los graduados se funda en una noción predominante de supremacía de la demanda, por la cual los rasgos que perfilan su ordenación se basan en los siguientes objetivos de la política pública: 1) para hacer más eficiente la distribución de los recursos involucrados en educación superior y 2) de gestión de riesgos, para disminuir riesgo de crisis socio-económica, así como de otros desajustes entre graduados y empleo.

Desde inicios de la década de 2000, las teorías de carrera y la orientación profesional⁸ lograron un posicionamiento sin precedentes por parte del World Bank, la UNESCO y la OECD. De hecho, el World Bank financió estudios de diagnóstico en países en vías de desarrollo económico (2003; 2004; Watts y Sultana, 2004); UNESCO realizó un proyecto sobre el rol de la orientación para la carrera en educación técnico-profesional (Borgen y Hiebert, 2003); y la OECD coordinó la revisión de la política pública de orientación profesional en catorce países (OECD, 2004, 2004b, 2004c). Además de la realización del manual *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers* (OECD, 2004b).

A pesar de que la empleabilidad difícilmente podría tener aplicación práctica, de no considerar a la orientación profesional como componente elemental para su tratamiento, los documentos de políticas específicas sobre esta materia en la OECD fueron discontinuados. Con ello, el discurso de la empleabilidad desde un enfoque formativo fue gradualmente integrado en otro discurso emergente: el discurso de las competencias. Ello ocurrió no sólo por parte de la OECD, sino que también por parte de UNESCO y el World Bank.

El énfasis en las competencias asumió que los objetivos fundamentales deben referirse a la adquisición de las habilidades, competencias y/o conocimientos necesarios para el desarrollo integral de las personas, donde la dimensión profesional de los graduados ocupa un lugar central. Este enfoque competencial tiene en cuenta que las personas necesitan ser capaces de utilizar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo apropiado para un contexto o situación. Además de ser capaces de aprender permanentemente y de entender el potencial de lo que aprenden, de forma que puedan adaptar el conocimiento a nuevas situaciones que se transforman rápidamente (Yániz y Villardón, 2006).

El discurso de las competencias se fundamenta en la declaración mundial de la educación superior de UNESCO en 1998 (Artículo N° 7) sobre la base general de estrechar la cooperación con el mundo del trabajo. Con ello, instala la necesidad de programas donde se integren en mayor medida las prácticas del trabajo y la relevancia de analizar y anticipar necesidades sociales y productivas. Junto con contribuir a la creación de puestos de trabajo

⁸ Conocido internacionalmente como *career development and guidance*.

y potenciar las competencias emprendedoras, para facilitar la empleabilidad de los graduados “que no sólo buscarán empleo, sino que se espera sean también creadores de empleo”.

En esa misma línea, el documento *Towards an OECD Skills strategy* (OECD, 2011) establece como prioridades: el desarrollo de capacidades relevantes para la economía del conocimiento, el incentivo de la participación de individuos inactivos en el mercado laboral a través de reentrenamiento e incremento de su preparación, el fortalecimiento del emprendimiento y del apoyo a los empleadores en la creación de empleos altamente calificados.

Posteriormente, en un esfuerzo por reforzar ese discurso, el reporte *Enhancing employability* (OECD, ILO y World Bank, 2016, p. 4) resalta “la necesidad de mayor y más rápida adaptabilidad por parte de los sistemas de educación y formación, los mercados de trabajo, los trabajadores y los lugares de trabajo”. Además de la necesidad de responder mediante el desarrollo de competencias transferibles, perfiles profesionales más amplios, formación basada en competencias, y programas que incorporen el aprendizaje basado en el trabajo, haciendo que “las competencias sean más transferibles y los lugares de trabajo más adaptables”. Es lo que Saunders (2011, p. 465) ilustra como un interés creciente en el desarrollo y la integración de competencias y empleabilidad, asociado a “la introducción de una fuerte cultura del saber hacer a la cultura tradicional del saber”.

A la luz de lo expuesto, se identifican dos aproximaciones predominantes acerca del entendimiento del agente en el contexto de la utilización de la empleabilidad como instrumento de política pública:

- *Como instrumento aislado.* Énfasis en la capacidad de los individuos para adaptarse a las demandas del mercado laboral, incluyendo inversión en tiempo, esfuerzo y/o dinero para incrementar o mejorar sus habilidades, conocimientos, competencias y atributos requeridos. Sus componentes son las capacidades y voluntades individuales, respecto del empleo asalariado frente a aspectos formales. En esta aproximación, se observa un foco en discusiones de nivel micro (en los individuos y sus cualidades), atribuyéndoles la responsabilidad de su éxito o fracaso. Asignándoles la responsabilidad de flexibilidad y previsión de cambios en las dinámicas del sistema de empleo y los ámbitos ocupacionales.
- *Como instrumento relacional.* Énfasis en el reconocimiento de amplias inequidades sociales y económicas que se relacionan y contextualizan las oportunidades del individuo para adaptarse a las demandas del mundo del trabajo y desarrollar un proyecto de vida. Sus componentes son multidimensionales, porque, desde este ángulo, la empleabilidad depende -en parte- de capacidades y voluntades individuales y también de múltiples aspectos de contexto que quedan fuera del control del individuo.

En relación con lo anterior se observa que se ha desplegado un posicionamiento desde dos vías paralelas en la conformación de los fundamentos de la empleabilidad, antes referidos:

- una *dominante y consolidada*, compuesta por el discurso de las competencias⁹, derivada de la noción de empleabilidad como instrumento aislado (OECD, 2011; OECD, ILO y World Bank, 2016; ILO, 2013); y
- una de *visibilidad interrumpida*, sustentada en premisas de las teorías de carrera y la práctica de la orientación profesional, alineada con la noción de empleabilidad como instrumento relacional (Hansen, 2006; World Bank, 2004; UNESCO, 2002; OECD, 2004, 2004b; UNESCO, 2002; UNESCO, EC, OECD, ILO, ETF y CEDEFOP, 2019).

De hecho, esto queda en evidencia en la existencia de documentos y recomendaciones temáticas paralelas para esas dos vías, frente a la introducción de la empleabilidad en educación superior. Esto, a pesar de que ambas se relacionan directamente con el desarrollo de capacidades de los estudiantes para incrementar su preparación para el trabajo.

Una característica de esta división en dos vías se observa en el documento *Career guidance and public policy. Bringing the gap* (OECD, 2004c) donde se indica explícitamente que la empleabilidad es una herramienta de las políticas sobre el trabajo que corresponde a un enfoque estrechamente relacionado con la orientación profesional, sin la cual resultaría difícil de entender. Argumento con el que plantea la crítica de que en la mayoría de los países OECD no se había logrado avanzar en la aplicación práctica de la empleabilidad a través de programas concretos.

En síntesis, la configuración de la noción de empleabilidad por la política pública es de carácter exógeno a la educación superior y su aproximación hegemónica se organiza sobre una base epistemológica ajena al ámbito educativo. En esa línea, los rasgos de su perfil temático se estructuran en torno al entendimiento de la educación superior como instrumento del mercado laboral, en lógica de adaptación de los graduados y las universidades a las necesidades del sistema de empleo.

En consecuencia, más allá de las posturas filosóficas respecto de la educación superior en la sociedad, su posicionamiento como un aspecto determinante para el empleo y trabajo de los graduados se ha transformado en una de las características de la universidad moderna de acceso masivo que avanza hacia el universal. Rasgo que es recogido por la literatura especializada como una tendencia a la simplificación de la transferencia del aprendizaje, criticado por ignorar la investigación especializada y carecer de bases teórico-metodológicas que brinden coherencia a dicho discurso (Hager y Holland, 2006).

No obstante, durante la última década los debates en torno a las competencias han adquirido una centralidad fortalecida que, en el caso de la OECD ha introducido dos relevantes modificaciones, de acuerdo con el detallado análisis realizado por Valiente (2014). Dichos cambios se relacionan con: (1) la integración de contribuciones analíticas desde la nueva economía política de las competencias al marco conceptual tradicionalmente dominado por la teoría del capital humano; y (2) la extensión geográfica del foco de la OECD para revisar la situación de las competencias y sus políticas en países de bajo y medianos ingresos.

⁹ La referencia al discurso de las competencias se realiza sobre la expresión original del inglés que emplea el término *skills* que esta investigación refiere intercambiamente como competencias.

Lo manifestado por Valiente implica que la empleabilidad *como instrumento aislado* entró en cuestionamiento al reconocer que está relacionada con las oportunidades de obtener empleo, y que éstas dependen de competencias y deseos personales que sólo pueden ser estimados considerando factores de contexto (Valiente, 2014). Por tanto, el discurso de las competencias de la OECD estaría dando cabida a un entendimiento de la empleabilidad más comprehensivo que la investigación especializada ya venía planteando hacía más de una década (Forrier y Selcs, 2003; Knight y Yorke, 2003).

Desde esa perspectiva la tendencia actual da cuenta de que la noción de empleabilidad no es concebida únicamente como una característica individual ni tampoco estática, por lo que resulta difícil medirla directamente. Puesto que se trata de una combinación de distintos componentes relacionales constantemente sujetos a cambio, tales como:

- *aspectos externos* a los graduados relacionados con las dinámicas cuantitativas-estructurales del sistema de empleo y la economía, como es la configuración del mercado de graduados de educación superior y aspectos socio-culturales relacionados;
- *aspectos internos* a los graduados relacionados a su institución de educación superior, como el prestigio de la credencial educativa, las redes, la calidad y el tipo de formación; y aspectos internos de los graduados relacionados con ciertos atributos y logros educativos (asociados a la profesión y/o disciplina, así como también genéricas).

Por tanto, representa un repertorio de competencias y atributos que pueden ser valorados en diverso grado, y en situaciones específicas puesto que corresponden a una característica multifacética del individuo, cuya pertinencia para el empleo es estimada -finalmente- por el empleador.

Esta argumentación se sustenta en un significativo número de publicaciones revisoras que han venido a reposicionar las implicancias de la empleabilidad como concepto (Artes, Hooley y Mellors-Bourne, 2017; Rentería y Malezzi, 2008) integrándole el sustento epistemológico que en las primeras décadas de su difusión fue opacado por su disociación separada en dos vías, planteado en párrafos previos. En estos esfuerzos se observa un amplio consenso respecto del entendimiento de la empleabilidad como una definición amplia (perspectiva de proceso). Lejos de reducirse a lo meramente relacionado con la inserción laboral (perspectiva de resultado), sino como un aspecto integrado en los procesos formativos desde sus distintas dimensiones. Por tanto, como parte integral del desarrollo estudiantil, vinculado con las teorías de carrera, la educación para la carrera y la orientación profesional.

1.2.2 Modernización y racionalización de la gestión organizacional

Las respuestas organizacionales a la agenda de empleabilidad tienden a ponerse en manos de profesionales no académicos. Así como también a implementarse a través de la incorporación de nuevas capacidades organizacionales focalizadas en objetivos específicos que provienen del entorno institucional (Artes, Hooley y Mellors-Bourne, 2017).

Esta situación generalizada en los diversos sistemas de educación superior se relaciona con

los cambios que ha experimentado este sector educativo desde mediados del siglo pasado. Periodo de una expansión sin precedentes que ha sido abordada desde diversos focos y perspectivas (Altbach; 2014; Case y Huisman, 2016; Kehm y Musselin, 2013; Schwarz y Teichler, 2000; Teichler y Sadlak, 2000; Texeira, 2013; Tight, 2003, 2018). Desde las cuales, se ha tendido a organizar el entendimiento de su evolución a partir de procesos clave de su desarrollo, aportando, con ello, a la base de conocimiento del área. En esa línea, destacan la caracterización de los niveles de acceso en Trow (1974); la revisión histórica de sus revoluciones en Nybom (2007); la identificación de los estadios de sus procesos de cambio estructural en Vaira (2009); la secuencia histórica de la evolución de la investigación y la enseñanza en Shin (2014); los cambios en la profesión académica (Clark, 1983; Enders, 2007; Kehm y Teichler, 2013); dinámicas de diversificación y diferenciación organizacional (Huisman, 1998), entre otros aportes.

A pesar de sus enormes transformaciones, la universidad se ha mantenido simbólicamente como la institución del conocimiento, por sus funciones tradicionales de enseñanza e investigación y su capacidad de entregar los más avanzados grados académicos y certificaciones. Su atributo de institución del conocimiento puede ser explicado por el importante rol que la investigación ocupa en la sociedad contemporánea, en el contexto de las dinámicas de la competitividad socio-económica global y de las características de las sociedades y economías del conocimiento (Tight, 2019; Rider, Hasselberg y Waluszewski, 2013).

A su vez, en tanto más central es su rol en la sociedad, más desafiada se ve por requerimientos de diversa índole, desde variados *stakeholders* con múltiples tipos y niveles de presión. Por lo cual, examinar cómo las universidades se adaptan -o tratan de adaptarse- requiere de la consideración de las particularidades que le distinguen de otro tipo de organizaciones.

La literatura presenta un amplio consenso respecto de que la educación superior contiene extensas y únicas complejidades. Sobre las cuales Clark (1983) sugiere enfocar el análisis en valores, tradiciones e identidades colectivas que son centrales en el entendimiento de la educación superior como instituciones sociales, fuertemente cargadas de efecto e implicaciones no racionales.

Una de las aproximaciones teóricas que ha sobresalido durante las últimas décadas, por su capacidad explicativa para el análisis de fenómenos organizacionales contemporáneos, es la teoría institucional en el análisis de las organizaciones (Cai y Mehari, 2015; Bastedo, 2012). Particularmente, el institucionalismo organizacional (o sociológico) en educación superior que se enfoca en el análisis de las interrelaciones entre organizaciones y sus amplios entornos sociales (Cai, 2013; Bernasconi y Fernández, 2012; Hasse y Krücken, 2008; Krücken, 2003; Scott, 2015).

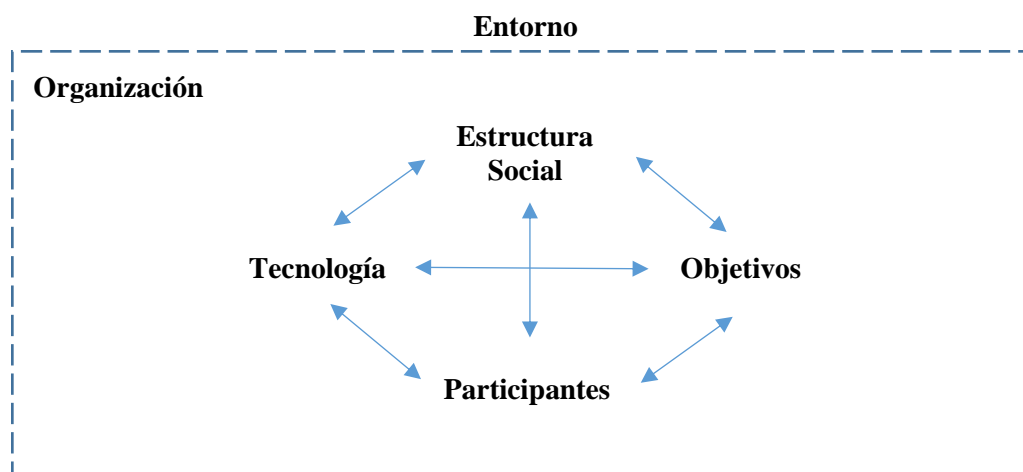
La mencionada perspectiva se caracteriza por entender a las organizaciones como “estructuras sociales¹⁰ creadas por individuos para apoyar el colaborativo intento de lograr metas específicas”. Dispuestas como sistemas abiertos -fuertemente influenciados por sus

¹⁰ Entendidas (Scott, 1998, p. 17) como regulares o patrones aspectos de la relación existente entre participantes en una organización.

entornos- donde no sólo fuerzas de carácter racional-eficiente operan en la práctica, sino que sistemas de creencias socialmente construidas y valores normativos ejercitan enorme control sobre ellas; en cómo están estructuradas y cómo realizan su trabajo (Scott, 1998, p. 8). La premisa que subyace a dicha definición se basa en la comprensión de las organizaciones como sistemas de elementos interrelacionados, que se afectan entre sí y que, además, son afectados por su entorno institucional.

Si bien las organizaciones se pueden configurar en diversos tamaños y formas, presentan elementos internos comunes, que generalmente corresponden a un conjunto de objetivos, estructura, tecnologías, participantes y espacios físicos que dan forma y limitan la acción de la organización. En la observación de los elementos de las organizaciones, Scott (1998), adiciona la consideración del entorno como un aspecto separado pero relacionado con los elementos de la organización. Por tanto, indispensable para su análisis.

Figura 1.1
Modelo de Organización



Fuente: Scott, 1998, p. 17.

A partir de las definiciones de Scott (1998 pp. 17-21) los elementos del modelo corresponden a:

- i) *la estructura social*, que refiere a los aspectos modelados o regularizados de las relaciones existentes entre los participantes de una organización. Pudiendo analíticamente separarse en dos componentes: a) la estructura normativa de valores, que incluye valores, normas y expectativas de roles¹¹ y b) la estructura de comportamiento, que se centra en los comportamientos de facto, no en prescripciones;
- ii) *los participantes*, son los individuos quienes, en retorno de una variedad de incentivos, realizan contribuciones a la organización. Scott enfatiza que ellos son los

¹¹ Los *valores* corresponden al criterio empleado para la selección de los objetivos. Y, los *roles*, a las expectativas para o estándares evaluativos empleados en evaluar el comportamiento de los ocupantes de posiciones específicas (Scott, 1998, p. 17).

actores sociales, por cuanto “es su energía, su conformidad, lo que constituye y moldea la estructura de la organización. Sin su participación, no existe estructura social, ni organización¹²” (p. 20).

- iii) a partir del reconocimiento de que los objetivos de las organizaciones son objeto de controversia y que existe diversa valoración respecto de su relevancia, Scott propone que *los objetivos* sean “tentativamente definidos como concepciones de fines deseados que los participantes intentan de lograr a través del desempeño de sus tareas y actividades” (p. 21);
- iv) *la tecnología*, corresponde a “todo aquello que permite realizar el trabajo de la organización”. Por tanto, está contenida en sus capacidades materiales tangibles e intangibles como conocimiento técnico, competencias, equipamientos. Entonces, también comprende las actividades que realiza la organización, por las cuales se emplea energía para -a través de ciertos mecanismos- generar resultados, esto es, el trabajo realizado por la organización (p. 21); y
- v) *el ambiente o entorno*¹³, como el elemento externo a la organización que brinda el marco de acción del desenvolvimiento organizacional, entendido como “el específico ambiente físico, tecnológico, cultural y social en el cual existe y al que debe adaptarse la organización” (p. 21).

El altamente institucionalizado ambiente de las organizaciones universitarias, se erige sobre la consolidación de la educación superior masiva y del valor del conocimiento científico como una cuestión central para las economías nacionales y las agendas públicas, en el contexto de la globalización. Situación que fortalece la influencia de la doctrina económica, en referencia al valor de la educación, por un lado, y la introducción de las premisas de modernización de la gestión y la consecuente racionalización de la administración organizacional, por otro.

El mencionado escenario se refleja en la relevancia que adquirió la eficiencia organizacional. Con ello, el empoderamiento del nivel intermedio de la administración y gestión universitaria junto a la estandarización, planificación y racionalización del actuar organizacional, cuyas implicancias se relacionan directamente con cambios en la configuración de sus participantes. Esto, a través de la introducción de nuevas responsabilidades, tareas y ámbitos de operación que han integrado nuevos perfiles ocupacionales en las universidades.

Referentes conceptuales de las transformaciones experimentadas por las universidades son los constructos multiversidad (*the multiversity*) y universidad emprendedora (*entrepreneurial university*) incorporados por Kerr (1962) y Clark (1998; 2004) respectivamente. A través de la multiversidad se postula que en la universidad moderna coexisten diversos y, en algunos casos, conflictivos intereses. Por lo que, a diferencia de la universidad medieval, ésta no se constituye de una comunidad sino de múltiples; cuyos principios también se vuelven plurales.

El aporte de la conceptualización de la multiversidad, como forma de organización de la universidad moderna, implica el reconocimiento de que tanto la universidad y su continuidad

¹² Traducción propia.

¹³ Traducido del término original del inglés *environment*, referenciado en este libro como entorno o ambiente de manera intercambiable.

histórica habrían seguido adelante, conteniendo diversas ideas y realidades cambiantes que definirían las esferas de actividad y los valores asociados a sus actividades en los periodos más recientes (Marginson, 2017, 2017b; Rothblatt, 2012).

A su vez, con la conceptualización de universidad emprendedora se caracteriza la necesaria capacidad de las universidades para configurar actitudes y acciones de carácter flexible y adaptable para generar cambios que brinden sustentabilidad. Implica procesos transformadores que se pueden sintetizar en cinco elementos claves: i) una dirección reforzada, ii) el desarrollo expandido de sus actividades periféricas, iii) una base de financiamiento diversificada, iv) cuerpo académico estimulado como centro, y v) una cultura empresarial integrada (Clark, 2004).

Una dinámica de competitividad potente y el creciente rol de dirección y gobernanza en las organizaciones de educación superior, son parte fundamental de la universidad de nuestros días. Entre los principales fenómenos relacionados identificados en la literatura se encuentran:

- la tendencia desde la política pública a concebir a las universidades como un fin instrumental para funcionar como centros de desarrollo o innovación, en la economía política regional o nacional (Kogan, Bauer, Bleiklie y Henkel, 2000; Langer, 2008);
- la compleja relación entre internacionalización y globalización en educación superior (De Wit, 2011; Jones, Coelen, Beelen, y De Wit, 2016); y
- la institucionalización de los rankings globales de universidades (Shin, Toutkoushian, y Teichler, 2011) que operan como instrumentos de diferenciación vertical que contribuyen a la instalación de imaginarios de evaluación estandarizados, con énfasis en la investigación y sus efectos en la innovación y el crecimiento.

A la luz de los desarrollos antes mencionados y del entendimiento de las universidades como actores organizacionales influidos por su entorno institucional, la investigación en educación superior entrega evidencia sobre relevantes efectos en sus elementos constitutivos (Enders, 2015).

Las múltiples transformaciones que están ocurriendo en las universidades son variadas en número, ámbitos, naturaleza y profundidad. El elemento clave que ha permitido sobrellevar sus permanentes ajustes y adaptaciones son sus actores sociales; quienes dan vida y sustentan a la organización. Este incremento en la complejidad de las universidades ha resultado en diferenciación y profesionalización de funciones tareas y roles, en lo que se constituye como un giro hacia la gestión, ubicada en la interacción entre los cambios organizacionales y ocupacionales de la academia (Krücken, Blümel y Kloke, 2013).

Las preocupaciones por la eficiencia de la provisión han ido introduciendo mecanismos de evaluación externa para resguardar el aseguramiento de la calidad, en un diálogo funcional respecto de las necesidades del medio externo. Particularmente, en el marco de la introducción de una cultura de rendición de cuentas inspiradas en la doctrina del *New Public Management* (Broucker y De Wit, 2015; Slaughter y Cantwell, 2011), orientada a incrementar la eficiencia de la gestión organizacional. Mientras el aporte financiero, desde el Estado a las universidades, tiende a ser cada vez más acotado, consolidando el mecanismo

de asignación concursable de financiamiento. En este contexto, factores clave para el entendimiento de la forma en que la gobernanza en educación superior ha sido enmarcada son:

- la reconceptualización y reconfiguración de la dirección estatal de los sistemas de educación superior; y
- la introducción de modelos de gestión privados de orden comercial y aproximaciones en esa línea en las organizaciones de educación superior.

Los mencionados factores coinciden en una dinámica de cambio que tiene un fuerte fundamento ideológico neoliberal. En cuanto la modernización y racionalización de la gestión (Krücken, Blümel y Kloke, 2013; Vaira, 2009) se han vuelto instrumentales para que las organizaciones universitarias puedan responder a requerimientos sociales, culturales y económicos, en los términos en que externamente se plantean los resultados atribuidos a la educación superior.

Es así como se generan condiciones para la amplitud de las misiones organizacionales y la sostenida instalación de estándares impuestos externamente, en aspectos como: excelencia, calidad, empleabilidad, internacionalización, interdisciplina, transferencia y pertinencia social, posicionamiento de marca (*rankings*), productividad, rendición de cuentas y sostenibilidad económica, relevantes para el posicionamiento organizacional (prestigio). Al tiempo que se incrementa la asignación de recursos para la institucionalización de la gestión universitaria. Lo que se expresa en el establecimiento de nuevas capacidades organizacionales, a través de las cuales la gestión de nivel intermedio se relaciona con los perfiles ocupacionales tradicionales de la universidad, a saber: académicos en cargos de autoridad, los académicos y los equipos de apoyo administrativo y/o técnico.

En concordancia con lo anterior, en la estructura operativa de las universidades coexisten entidades organizativas básicas de carácter académico, administrativo e híbrido que constituyen su desenvolvimiento operacional. Las primeras, contemplan Facultades, Departamentos o Escuelas y Centros de Investigación e Institutos, que presentan una estrecha relación con las actividades de docencia e investigación. Las segundas, se componen por unidades de servicios tradicionalmente agrupados en las áreas de apoyo académico, servicios financieros y económicos, extensión y asuntos estudiantiles, que se vinculan con necesidades propias del quehacer de estudiantes y académicos. A su vez, las terceras, comprenden estructuras operativas que presentan una naturaleza difusa, donde asuntos académicos, administrativos y otros de carácter híbrido se despliegan entrelazadamente. Esto, en la medida en que se relacionan de cerca con la docencia, la investigación y otras actividades destinadas a la consecución de los objetivos organizacionales.

Considerando la gestión universitaria como un fenómeno multifacético, más allá de la retórica recurrente basada en la distinción dual entre lo administrativo y lo académico (Clegg y MacAuley, 2005), existe consenso respecto de que ha adquirido mayor relevancia en el quehacer de las organizaciones universitarias durante las últimas décadas (Schneijderberg, 2017). Esta situación brinda una mayor notoriedad a los académicos y profesionales en roles de gestión y/o liderazgo; grupo frente al cual la literatura aporta una diferenciación principalmente basada, por un lado, en el perfil jerárquico de sus cargos (Glegg y MacAuley,

2005; Rosser, 2004) y, por otro, en sus funciones y tareas (Kehm, 2015; Klumpp y Teichler, 2008; Whitchurch, 2013).

(...) the expansion as well as specialization of administrative units and positions reflects the increasing external expectations and new requirements with which universities are confronted. The establishment of new management functions implies comprehensive processes of re-organization and coordination processes both at the leadership level and at the level of administrative management. Thereby, the traditional organizational configurations of universities are called into question (Krücken, Blümel y Kloke, 2013, p. 422).

Una aproximación a este ámbito ocupacional de la educación superior identificada por la literatura, es la caracterización del concepto general de *líderes de nivel intermedio*. Asociado al grupo de individuos cuyos roles y funciones apoyan los objetivos y la misión del proyecto académico de la organización. De modo que contribuyen a las funciones principales de docencia, investigación y servicios, debiendo encontrar balance entre las direcciones superiores y las necesidades de quienes requieren su apoyo y servicio (Rosser, 2004). Entonces, el liderazgo de nivel intermedio comprende roles que están asociados directamente a responsabilidades administrativas y de gestión, e involucran directa rendición de cuentas a la línea jerárquica. Por tanto, este tipo de rol contiene responsabilidades de gestión y supervisión (Branson, Franken y Penney, 2016).

El giro hacia la gestión por el cual se ha brindado espacio a la configuración de estos emergentes perfiles e identidades profesionales, se asocia a la configuración de un nuevo ámbito ocupacional compuesto por profesionales que no se dedican principalmente a la enseñanza e investigación. Más bien, se dedican a la preparación y apoyo a decisiones de gestión, al establecimiento de servicios y al ajuste de las funciones principales de investigación y enseñanza (Schneijderberg, 2017). Quienes han sido bautizados como *los nuevos profesionales de la educación superior* (Kehm, 2015; Klumpp y Teichler, 2008; Schneijderberg y Merkator, 2013), *profesionales del tercer espacio* por Whitchurch (2008) y *para-académicos* por Macfarlane (2011), entre sus acepciones más citadas.

En lo que se ha considerado una revolución silenciosa (Kristensen, Nørreklit y Raffnsøe-Møller, 2011), la diferenciación y profesionalización de la gestión universitaria constituye un cambio en un ámbito de desenvolvimiento transversal de este tipo de organizaciones (Schneijderberg, 2017). Esto ha contribuido a la configuración actual de las universidades en el mundo para sobrellevar los desafíos complejizados del sector. Tanto para sostener su rápida expansión como para mantener su legitimidad desafiada por desempeños estandarizados y altamente institucionalizados, planteados no sólo por las mismas universidades sino también por el entorno.

Este tipo de cargos suele no estar restringido a rutina, en tanto abarcan temas estratégicos y la implementación de decisiones centrales. Teichler (2005) destaca que los nuevos profesionales de la educación superior han emergido principalmente con énfasis en:

- *gestión*, en la preparación y colaboración en procesos de toma de decisiones;

- *servicios*, en el apoyo a los estudiantes y/o graduados, así como también a otras áreas de la misma organización;
- *en un área híbrida*, entre gestión y servicios, donde por ejemplo se encuentran directores de relaciones internacionales, evaluadores, desarrolladores de currículo y programas, educación continua; y
- *en el marco de la diferenciación entre funciones de enseñanza y aprendizaje*, como los coordinadores o consejeros de programas de estudio.

La emergencia de los nuevos profesionales de la educación superior responde a un fenómeno internacional que grafica el creciente desarrollo de cargos no académicos, establecidos para operar como puente entre las funciones y los asuntos centrales de la organización; conectando el rol nuclear de enseñanza y aprendizaje con el liderazgo y la gestión. Se trata de un tipo de ámbito ocupacional que -sobre la experiencia- ha ido configurando los perfiles profesionales para variadas áreas de trabajo. Además de la identificación y el establecimiento de estructuras de acción y procedimientos, estandarización de procesos y unificación de criterios de operación.

Así, el profundo efecto de la institucionalización de la empleabilidad como un estándar de desempeño en la gestión universitaria de la actualidad, se manifiesta como un dispositivo dominante para la activación y visibilización de un accionar organizacional específico en las universidades. Particularmente, en lo que respecta a la instrumentalización del proceso formativo desde la necesidad de incrementar el desempeño de los graduados. Aquello, en un escenario ocupacional cambiante, competitivo, globalizado y diverso, es decir, altamente complejo (Rothwell y Rothwell, 2017).

1.3 Respuestas organizacionales a la agenda de empleabilidad

1.3.1 Problemáticas entorno a la empleabilidad en educación superior

En el entorno institucional de las universidades, la configuración de la empleabilidad y los debates que esta encabeza, están profundamente marcados por su peculiaridad en cuanto concepto de política pública. Apropiado y puesto en acción como un discurso protegido por un manto de neutralidad, como si se tratase de algo bueno en sí mismo. Adoptado como un estado de regla general, dando por hecho su comprensión de sentido común: institucionalizándose. Lo que ha ocurrido a partir de su componente instrumental asociado al valor extrínseco del conocimiento.

Meyer y Rowan (1977) aportan la conceptualización de mitos racionalizados con la cual se puede sintetizar el trasfondo activador de la noción hegemónica de empleabilidad en educación superior. Estos autores elaboran la idea de *mitos racionalizados* en referencia a la configuración de un conjunto de reglas institucionalizadas, que las organizaciones despliegan como mecanismos para dar sentido, legitimidad y organicidad funcional a su acción.

A partir de ello, esta investigación postula que la institucionalización de la agenda de empleabilidad comprende la configuración de un mito racionalizado, identificado en términos de: *asegurar la inversión vía incorporación de habilidades, destrezas y atributos adicionales*. Se trataría, entonces, de un mito racionalizado que en su proceso de adopción

reproduce premisas propias del mercado capitalista, como las que se presentan a continuación¹⁴:

- que la responsabilidad del empleo recae en el individuo;
- que fortalece la hegemonía capitalista de justificación del *status quo*;
- que tiende a situar las supuestas necesidades de los empleadores por sobre las de estudiantes y graduados; y
- que representa al estudiante como consumidor cuya motivación intrínseca sería la búsqueda de salario y estatus.

En el proceso de difusión de este mito racionalizado se identifica la problemática de su puesta en acción, marcada por la aproximación dominante del agente desde una visión monodimensional. Fundada en ubicar la responsabilidad de éxito o fracaso en el mercado laboral en los individuos; en su capacidad de adaptarse a las demandas del mercado laboral, incluyendo inversión en tiempo, esfuerzo y/o dinero para incrementar o mejorar sus habilidades, conocimientos, competencias u otros atributos requeridos.

Una de las más visibles formas de difusión de la empleabilidad en educación superior se da por su transformación en un indicador derivado de los esfuerzos por establecer tipologías y mapeos sobre universidades a nivel local, regional y global. Es decir, como un dispositivo de diferenciación vertical propicio para la creación de rankings y clasificaciones de ese tipo. De modo que se constituye como producto de alto valor en los mercados universitarios, caracterizados por:

- operar a escala reputacional;
- contar con dispositivos que refuerzan esa situación; y
- la construcción de estándares en torno a los cuales funcionan esos dispositivos que, a su vez, definen la escala reputacional, de acuerdo con Fernández y Bernasconi (2012).

En línea con dichas características, las tipologías y los mapeos de valorización organizacional diferenciada en el ámbito universitario, presentan vasta evidencia en la construcción de estándares para esos fines. Brunsson y Jacobsson (2000) conciben los estándares como reglas sobre lo que deben hacer quienes las adoptan y que se expresan en relación con el ser, hacer y tener organizacional. A partir de esa definición, se vuelve nítida la abundancia de dispositivos escandalizadores en el ámbito de la educación superior actual.

Ejemplos de construcción de estándares son la irrupción de agendas en torno a las nociones de *universidades de excelencia y empleabilidad*, como aspectos altamente deseados que tienden a concentrar una creciente relevancia en los debates académicos, políticos y mediáticos, como estándares señalizadores de prestigio.

Tanto la irrupción de los discursos contemporáneos en torno a la excelencia como los de empleabilidad se vinculan a la competitividad internacional que experimenta la educación superior en contextos de mercado. El primero, posicionando a la universidad intensiva en

¹⁴ Tomadas de problematizaciones de esta temática aportadas por Tomlinson (2017) y Teichler (2015).

investigación desde un rol clave, al atribuirle un altísimo valor para la economía y la sociedad del conocimiento. El segundo, ganando espacio en relación a necesidades de competencias para el empleo, en contexto de la sociedad de riesgo, sobre-educación y crisis económicas. Ambas agendas remiten a condiciones que son tributarias al estándar de la idea de universidad de clase mundial, compuesta por tres sets de factores, planteados por Salmi (2009):

- una alta concentración de talento;
- recursos abundantes para ofrecer un entorno de aprendizaje rico y llevar a cabo una investigación avanzada; y
- características de gobernabilidad favorables que fomenten la visión estratégica, la innovación y la flexibilidad, y que permitan a las instituciones tomar decisiones y gestionar los recursos sin verse afectados por la burocracia.

La empleabilidad se ha instalado en el marco de un proceso de estandarización múltiple respecto de lo que las universidades deben ser, cómo deben comportarse y qué deben poseer, para alcanzar sus metas y prestigio. Ejemplos de lineamientos explícitos de cómo deben ser pueden observarse en recomendaciones de UNESCO (1998), que sintetizan la generalizada demanda por un actuar racional, flexible y previsor por parte de las universidades. Complementadas por otras organizaciones (OECD, ILO y World Bank, 2016) con las cuales se establece un patrón explícito acerca de cómo deben comportarse y qué deben tener para reforzar la empleabilidad.

Los debates frente a la empleabilidad suelen anunciar la extensión o adición de nuevas funciones en la universidad. Funciones que -en términos comerciales- se suelen considerar del tipo *control de calidad y postventa*, desde la perspectiva de producto, que subyace a su conceptualización institucionalizada que, en cuanto tal, podría influir en el desenvolvimiento de las organizaciones universitarias. Mientras que, en términos educativos, dicha adición de funciones implicaría el fortalecimiento de la preparación para el trabajo por medio del desarrollo y/o en reforzamiento de habilidades, destrezas y atributos específicos, para empoderar a los graduados. En lo que implicaría una adopción integradora de sus implicancias desde una perspectiva de proceso formativo.

A nivel de programas concretos en las universidades, éstas se ven enfrentadas a la problemática que representa la coexistencia de las dos aproximaciones de la noción de empleabilidad, que se han graficado previamente. En la medida en que las universidades son organizaciones educativas se podría suponer que, ante dicha dificultad, primara el despliegue de un comportamiento racional adecuado a su idiosincrasia, es decir: una operativización basada en un enfoque educativo. No obstante, la teoría institucional invita a cuestionar este supuesto, a partir de la consideración de que la racionalidad de las acciones organizacionales es mediada por el entorno institucional. En consecuencia, por mitos racionalizados que constituyen una fuente de influencia (Scott, 1998).

En esa línea, la teoría institucional postula que las organizaciones hacen parte de un campo organizacional. Esto es, de un agregado de organizaciones que constituyen una reconocida parte de la vida institucional, en la que enfrentan influencias de su entorno (Meyer y Rowan, 1977; Scott, 1998; DiMaggio y Powell, 1991). Lo que supone un comportamiento

crecientemente homogéneo entre aquellas que son parte de un campo organizacional, a través de un proceso de isomorfismo que se manifiesta por medio de mecanismos de ajuste coercitivos, miméticos y normativos (DiMaggio y Powell, 1991, pp. 64-67).

De acuerdo los citados autores, el isomorfismo coercitivo resulta de presiones formales e informales ejercidas sobre las organizaciones por otras organizaciones de las cuales dependen y por las expectativas culturales en la sociedad dentro de las cuales funcionan las organizaciones. A su vez, los procesos miméticos responden a situaciones en que la tecnología organizacional es pobremente entendida, los objetivos ambiguos o cuando el entorno crea incertidumbre simbólica; este tipo de procesos contienen un aspecto ritual por el cual su adopción implica incrementar legitimidad. Mientras que las presiones normativas resultan de presiones que ejercen los grupos de profesionales, con el fin de normalizar las acciones organizativas tendientes a definir las condiciones y métodos de trabajo deseables. Entonces, se relaciona con normas, valores y tradiciones que guían el actuar organizacional y de sus participantes.

La política pública y los medios de comunicación sitúan los resultados de la educación superior desde la perspectiva de las experiencias de sus graduados, como un dispositivo evaluador de calidad cada vez más relevante. Estudiantes, familias, gobiernos, organismos técnicos, entidades internacionales y supranacionales, incrementan su atención a este tipo de acercamiento para evaluar a la educación superior. De ahí que su inclusión en mecanismos de aseguramiento de la calidad se ha vuelto clave en su legitimación como estándar de prestigio.

Es así como en el contexto de los mercados universitarios globales este énfasis ha logrado un nivel de institucionalización tan relevante, dando cabida a la empleabilidad como un indicador de calidad en sí mismo. Tal como lo demuestran la creación del *Global University Employability Ranking* (vigente desde 2011) y del *Graduate Employability Ranking* (vigente desde 2015), por parte de dos de los más populares proveedores de rankings universitarios globales: *The Times Higher Education* y *QS Quacquarelli Symonds*, respectivamente.

La primera de dichas clasificaciones, se centra en el desempeño laboral de los graduados desde una perspectiva monodimensional, sustentada por la opinión de empleadores. La segunda, indaga sobre el desempeño laboral y también organizacional de las universidades¹⁵, a través de un modelo multidimensional que considera cinco criterios de ponderaciones diferenciadas que consisten en: i) la identificación, por parte de los empleadores, de las universidades que producen los “mejores graduados por área” (30%); ii) la medición de vinculación de la universidad con compañías globales para la publicación conjunta de en artículos de investigación indexados en Scopus y asociaciones relacionadas con empleo (25%); iii) la evaluación de trayectorias de individuos “altamente exitosos” (25%); iv) el número de empleadores con los cuales la universidad realiza acciones de presencia en campus, promoviendo alumnos motivados para generación de redes y adquisición de mayor información (10%); y v) la tasa de empleo de graduados (10%), que mide la proporción de graduados en empleo de tiempo completo dentro de los 12 meses posteriores a la graduación y el promedio nacional. Ambos rankings tienen periodicidad anual y -en lo que podría

¹⁵ Basado en la metodología de la aplicación 2020 de esos rankings.

considerarse una ironía- en ninguno de ellos se valora la tasa de empleo como uno de los factores de mayor relevancia en sus clasificaciones.

Hacia la superación de visiones simplistas

Los componentes de la noción de empleabilidad en educación superior que reproduce premisas propias del mercado capitalista han comenzado a ser fuertemente cuestionados desde la investigación especializada.

Estudios de graduados de diversos países indican que el retorno económico no es objetivo fundamental del desarrollo de carrera de los graduados, a diferencia del discurso dominante de la teoría de capital humano, que sitúa -en el centro- la relevancia de la retribución económica de la educación. En este contexto se desafía la premisa que enfatiza a los individuos como actores económicos racionales *homo economicus* (Lorenc Valcarse, 2014), dando por hecho que la búsqueda del más alto salario y estatus social son las reglas del juego. De hecho, existe evidencia internacional acerca de que el *homo economicus* no representa a la mayoría de los graduados, por cuanto existen más graduados intrínsecamente motivados a realizar tareas atractivas y desafiantes, usualmente relacionadas con su interés académico. Así como también para ser realizadas de forma independiente (Teichler, 2015).

Otro ámbito de indagación destaca la tendencia a la precarización del proceso de la transición desde la educación superior al mundo del trabajo. Etapa que se ha vuelto cada vez más compleja y prolongada, según indican reportes y estudios de diversos países (MacCarthy, 2016; Sultana, 2017). En esta línea, la educación superior no asegura empleo, uso de las competencias adquiridas ni satisfacción laboral. En diverso nivel, la experiencia de los graduados en el mundo del trabajo presenta desajustes, verticales y horizontales, particularmente en sistemas que han superado el acceso masivo. Se estima que en un relevante número de países existe desequilibrio respecto del aumento de graduados en ciertas áreas de estudio y la demanda de graduados con determinados perfiles. En esa línea, existe evidencia acerca de que “premio” o mayores niveles de ingresos económicos asociados a este nivel educativo, si bien, siguen siendo la más altos que los niveles previos, presenta tendencias de disminución (OECD, 2016a).

Esta situación se complejiza en la medida en que el acceso a la enseñanza superior se va transformando en universal. Numerosos graduados terminan en empleos no apropiados para su nivel y/o área de estudios. En esos empleos, la investigación indica que las competencias y los conocimientos de los graduados son subutilizados (Behle *et al.*, 2016). A respecto, Shin y Teichler, (2014) postulan que en la universidad postmasiva las discusiones acerca de ajustes o desajustes de los graduados con el nivel o las características del empleo quedarán obsoletas. Esto, debido a que los vínculos de las áreas de estudios con el mercado laboral se vuelven cada vez más complejos, en la medida en que se abren y flexibilizan, en el marco de una enorme e inestable diversidad de perfiles ocupacionales.

En relación con la sobrevaloración de la voz de los empleadores en el discurso de la empleabilidad, estudios de graduados en múltiples países han identificado que los requerimientos de los empleadores no necesariamente se adecúan a necesidades reales de competencias y conocimientos. Por tanto, existe consenso de que debe considerarse una

aproximación muy cuidadosa a la hora de valorar las opiniones de los empleadores en la toma de decisiones organizacionales en educación superior.

El énfasis en las capacidades de los graduados y su posicionamiento como responsables individuales de sus carreras es, por lejos, uno de los énfasis de la empleabilidad de mayor cuestionamiento por la investigación especializada. Las variables de contexto socio-cultural afectan, cada vez más, las posibilidades de los graduados. Existe evidencia acerca de que la movilidad social como efecto esperado de la educación superior (Behle *et al.*, 2016) es un fenómeno que presenta más dificultades de producirse en estudiantes de las clases trabajadoras, quienes disponen de menores posibilidades que otros estudiantes de entrar a trabajos de su nivel. Entonces, destacar en el mercado laboral se lograría no sólo a través del logro académico, sino también, a través del desarrollo de redes y la participación en oportunidades selectivas, a las que no todos tienen acceso (Tholen, Brown, Power y Allouch, 2013). Al tiempo en que los efectos de señalización, entendidos como la información que entregan las credenciales universitarias, juegan un rol relevante como mecanismos de selección, diferenciación y clasificación de graduados.

A la luz de la discusión acerca de los temas sintetizados anteriormente, se pone en evidencia que la literatura de la última década ha ido avanzando en brindar contenido a este dominio de estudios. Aportando a reducir las visiones simplistas ligadas a la agenda de empleabilidad por la integración de los aportes de diversas disciplinas, tales como: la psicología, la educación, la sociología y la ciencia política, según constatan las revisiones de Artess, Hooley y Mellors-Bourne, (2017), Coetzee (2014), Holmes (2013), Suárez (2016) y Valiente (2014). De este modo, se manifiesta un cambio de enfoque que desafía la subordinación de la universidad a las demandas de los sistemas de empleo y acentúa la multidimensionalidad de los aspectos involucrados.

Existe consenso respecto de que la empleabilidad requiere un tratamiento intencionado en el proceso formativo, que recoja la evidencia e investigación especializada al respecto (Burke, Scurry, Blenkinsopp y Graley, 2017). Destaca la relevancia de la infusión curricular, esto es, la integración del desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera o empleabilidad a nivel curricular. Además del extracurricular y co-curricular (Artess, Hooley y Mellors-Bourne, 2017; Rodríguez, 2002). En específico, el desarrollo de recursos psicosociales. Entendidos como aquellas capacidades (tales como motivación personal, flexibilidad, actitud proteica, adaptabilidad e identidad de carrera) que ayudan a las personas a influir de manera efectiva en el entorno y a regular su comportamiento. En este marco, la autogestión o autorregulación se ubica como una faceta integral de la empleabilidad (Coetzee, 2014).

1.3.2 Nuevas capacidades organizacionales

La experiencia internacional da cuenta de una tendencia en los sistemas de educación superior a generar estrategias para abordar requerimientos derivados de la relación educación superior - mundo del trabajo, actualmente mediada por la noción de empleabilidad como el aspecto central de ese vínculo.

En relación con las características de dichas estrategias, Teichler (2009) observa que suelen darse en cinco dimensiones específicas del desenvolvimiento organizacional, a saber:

- *Cuantitativa estructural*, que aborda los cuestionamientos respecto del número de vacantes por nivel y programa, en relación a la proyección académico/profesional de su trayectoria ocupacional posterior.
- *Conceptual-funcional*, relacionada con la posición que la organización universitaria adopta respecto de cuestionamientos, requerimientos y tensiones asociadas a las presiones del entorno institucional (rendición de cuentas, sistema de empleo, la economía y las políticas públicas relacionadas).
- *Curricular*, que comprende las interrogantes acerca de aspectos de enseñanza, aprendizaje y experiencia estudiantil, que son parte del proceso formativo a potenciar. En línea con el entendimiento particular de la organización universitaria respecto de su relación con el mundo del trabajo y el sistema de empleo.
- *Servicio*, desde donde se abordan las discusiones sobre hasta qué punto la institución está dispuesta a extender su asistencia a los estudiantes y/o graduados con el objetivo de favorecer su desempeño en mundo del trabajo.
- *Retroalimentación*, basada en cómo y para qué la organización requiere del diseño y aplicación de mecanismos de retroalimentación que le permiten contar con información sobre empleo y trabajo de sus graduados.

La formulación de políticas organizacionales respecto del desempeño de los graduados en el mundo del trabajo se presenta en diversa medida a través de las dimensiones antes descritas. No obstante, las respuestas organizacionales de mayor visibilidad suelen ubicarse en las dimensiones curricular y de servicios. Siendo la primera de ellas aquella con mayor nivel de legitimación organizacional, debido a su directa vinculación con las funciones básicas de la universidad, como son: la enseñanza y la investigación.

La educación superior del siglo XXI da cuenta de cambios curriculares significativos que se vinculan a un proceso formativo fortalecido en su dimensión profesional. Sustentado en el incremento intencionado de la articulación entre la educación superior con el mundo del trabajo, que se evidencia en las siguientes áreas de mayores cambios curriculares:

- Utilización profesional del conocimiento como aspecto de mayor relevancia para el currículo (Gawrycka, Kujawska y Tomczak, 2019; Mora, Schomburg y Teichler, 2013; Teichler, 2015b);
- Suplemento de la enseñanza con aprendizaje experiencial y educación cooperativa (Harteis, Rauch y Seifried, 2014);
- Énfasis en enseñanza y aprendizaje de dominios que están fuera de las disciplinas o los programas profesionales, entendido como habilidades transversales, atributos genéricos y de empleabilidad (Hager, 2019; MacCarthy, 2016);
- Se espera que los programas estén organizados de manera que contribuyan al desarrollo de la personalidad de los estudiantes. Por lo que a menudo se observa un vínculo fortalecido entre competencias cognitivas y afectivas (Goetzee, 2014; Hager, 2019b);
- Las instituciones de educación superior han sido crecientemente desafiadas a definir su desempeño en términos de resultados de aprendizaje, adoptando el discurso de las competencias (Fernández, 2009; Martí *et al.*, 2014; Saunders, 2011);

- Los estudiantes están desafiados a adquirir experiencias internacionales y las instituciones, a su vez, a asegurar un ambiente organizacional y curricular que refuerce la internacionalización (Allen y Van der Velden, 2007; Green y Whitsed, 2015; Ripmeester, 2016; Jones, 2016).

En el ámbito de los servicios, la revisión bibliográfica da cuenta de que existen diferencias sustanciales entre países a la hora de desplegar actividades orientadas al fortalecimiento de la empleabilidad en las universidades. En esa línea, un variado número de iniciativas de orientación profesional han sido creadas en diversos países, principalmente a través de la instalación de nuevas capacidades organizacionales dedicadas específicamente a esas tareas. Dichos servicios están ampliamente presentes en sistemas nacionales de las diversas regiones del mundo, con nítidas tareas básicas asociadas a: el autoconocimiento, el conocimiento del entorno, la gestión (o autogestión) de la propia carrera, estrategias de toma de decisiones, búsqueda de empleo, inserción laboral y planificación de transiciones ocupacionales (Bridgstock y Jackson, 2019).

Las universidades de Reino Unido y Estados Unidos son precursoras de la instauración de unidades de servicio para educar sobre procesos de transición educativos y laborales en las universidades; siendo hasta el día de hoy los modelos dominantes difundidos internacionalmente. En sus sistemas surgieron lo se conoce como *servicios de carrera* o *career services*, unidades destinadas a entregar servicios de consejería, guía profesional, apoyar la toma de decisiones informadas respecto al empleo, recopilar información para el seguimiento de graduados y contribuir al desarrollo de destrezas para la gestión de la carrera o de empleabilidad.

En 1892 la Universidad de Oxford fundó su primera oficina de colocación laboral *appointment board*, considerada como el primer antecedente de este tipo de servicios. Los que en los años 50 ya estaban institucionalizados en las universidades del Reino Unido y durante las dos décadas siguientes fueron transformadas en nombre y funciones, al incorporar el componente de orientación profesional, con énfasis en el fortalecimiento de la capacidad de toma de decisiones (Watts, 1997). En Estados Unidos, la Universidad de Yale estableció la primera oficina de colocación en 1919 con el propósito de brindar orientación profesional a los estudiantes y ofrecerles puestos de trabajo durante los estudios, en las vacaciones y después de la graduación (Herr, Rayman y Garis, 1993).

La configuración de las actividades de este tipo de servicios se ubica en las premisas de las teorías de carrera, la educación para la carrera y la orientación profesional. Específicamente, en el entendimiento de que lo que hoy se conoce como empleabilidad se trataría de mucho más que obtener empleo, comprendiendo procesos que implican una serie de aspectos psicosociales relevantes para el aprendizaje y las transiciones a lo largo de la vida. Por tanto, se espera que las universidades no solo centren su foco en apoyar a los estudiantes a encontrar su primer empleo. Más bien que brinden formación y asistencia para que sean capaces de construir y reconstruir positivamente sus carreras con sentido, para participar de un modo significativo en la sociedad (Vuorinen y Saukkonen, 2006; Watts y Butcher, 2008)

La educación para la carrera y la orientación profesional contemplan el desarrollo de habilidades de gestión de la carrera o empleabilidad, que pueden integrarse a la experiencia

formativa desde: la integración curricular general, el co-currículo y actividades extracurriculares. Siendo las dos últimas aquellas más frecuentes en las universidades y que suelen ser desarrolladas en el ámbito de unidades de servicios (Álvarez y Bisquerra, 2012; Rodríguez, 2002).

En los años 90, de la mano con la aparición de la noción de empleabilidad en educación superior y su posterior configuración como agenda internacional, comenzó una etapa de difusión respecto de la creciente importancia de contar con este tipo de unidades en las universidades europeas. Los sistemas de educación superior de Alemania, Francia, Suecia, Finlandia, Holanda, Italia, España, Grecia, Hungría, Rumania y Polonia, son algunos de los que se sumaron a esta tendencia. Un comportamiento que también se evidencia en otras zonas: Nueva Zelanda, Sudáfrica, Corea del Sur, Japón y China.

La relevancia de la educación para la carrera y la orientación profesional cuenta con importancia estratégica en diversos sistemas educativos. Al punto que existen países que cuentan con políticas públicas específicas al respecto; una generalizada presencia de estos servicios en servicios de empleo y en las organizaciones educativas; asociaciones profesionales; y una masa crítica de investigadores especializados. Un acotado ejemplo de esos casos es: Reino Unido, Japón, Corea del Sur, Finlandia y Canadá.

La orientación profesional (*career guidance and development*) comenzó a concitar un interés renovado, particularmente durante la última década. En gran medida, debido a su capacidad de brindar contenido teórico además de herramientas metodológicas al entendimiento, diseño, implementación y evaluación de programas e intervenciones para equipar a los estudiantes, con destrezas para la gestión de sus carreras o trayectorias educativas y laborales a lo largo de la vida (McCash, 2018). En el contexto de los desafíos para del trabajo del futuro y los niveles de acceso masivo y universal que está alcanzando la educación superior en el mundo.

Durante la última década, una serie de documentos resoluciones y memorándums europeos sobre cómo mejorar la integración entre el aprendizaje y la orientación a lo largo de la vida, consideran la orientación profesional como un componente clave para implementar estrategias nacionales y regionales. Ello, a partir del entendimiento de que la orientación profesional contribuye a una mayor eficiencia en los sistemas de educación y trabajo. En la medida en que contribuye a aborda la escasez de habilidades, a disminuir la deserción estudiantil y la inequidad social, en beneficio de los individuos, sus comunidades y la economía.

En ese contexto, otros sistemas europeos como los de Croacia, Serbia y Kosovo, se encuentran implementando recientes programas nacionales para fortalecer la provisión de servicios de apoyo para el desarrollo de carrera, tanto dentro de las instituciones de educación superior como fuera de ellas. Influencias que se han ido expandiendo a diversos países, ya sea para adaptar la influencia anglosajona o aquellas provenientes del espacio europeo de la educación superior, tal como reporta Sultana (2017) respecto de los avances que en esta materia muestra el Gran Medio Oriente¹⁶.

¹⁶ Referencia original a “MENA region”.

Tal como ocurrió y sigue ocurriendo en diversos sistemas de educación superior, en la medida en que alcanzan el nivel de acceso masivo, en China, se identifica la primera expresión de este tipo de estructuras organizacionales en la Universidad de Qinghua, con la creación de su comité de orientación vocacional en 1923. No obstante, fue en la década de los años 90 cuando las teorías de carrera y las iniciativas de orientación profesional -adoptadas desde Europa y Estados Unidos- comenzaron a expandirse (Sun y Yuen, 2012). Los servicios de carrera en las universidades de ese país se han difundido y acumulado experiencias por las cuales han transitado desde un énfasis hacia la colocación laboral (en la finalización de los estudios) a una aproximación más comprehensiva del desarrollo de carrera, durante todo el proceso formativo desde las necesidades e intereses de los estudiantes (Sun y Yuen, 2012).

En Asia destaca el desarrollo de estos servicios en los casos de Japón y Corea del Sur. En ambos se realizaron intervenciones gubernamentales que instauraron las condiciones para que los servicios de carrera fueran creados en todas sus instituciones de educación. En Corea del Sur esta medida se implementó desde 2007. Con el objetivo de crear servicios de carrera en todas las universidades para proveer un apoyo más completo a sus estudiantes y graduados que permitiera optimizar su potencial y reducir los desajustes en el empleo (Yang, Lee y Sung-Sik, 2012). Por su parte, el Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología japonés instauró un programa de subsidio para que todas las universidades incluyeran orientación profesional. Tanto fuera como dentro del currículo, demandando a las universidades a involucrarse proactivamente en medidas para facilitar el desarrollo de destrezas de empleabilidad en sus estudiantes (Uenishi, 2011). Iniciativa que fue consolidada en 2016 con la introducción de estándares para el establecimiento de universidades para lo cual se contempla la exigencia de contar con servicios de carrera (Yoon, Hutchison, Maze, Pritchard y Reiss, 2017).

A diferencia de lo que ocurre en la tradición anglosajona, en Latinoamérica los servicios de carrera en las universidades no tienen una presencia masiva ni cuentan con una denominación genérica como los *career services*. En general, los servicios y programas de orientación profesional apuntan a ayudar a las personas a tomar decisiones sobre el estudio, la formación y el trabajo (Gonzalez y Ledezma, 2009; Melo-Silva, Lassance y Soares, 2004). Tradicionalmente, estos programas se destinan, predominantemente, a jóvenes en proceso de toma de decisión para ingresar a la educación terciaria.

En concordancia con la tendencia internacional, durante las últimas décadas se observa el crecimiento de la demanda de asistencia en adultos y universitarios. En las universidades, el apoyo estudiantil en esta materia, suele estar integrado en servicios estudiantiles, desarrollados recientemente en el marco de procesos de acreditación, el crecimiento del volumen de graduados terciarios y requerimientos del entorno regulador, en general.

En Brasil y Argentina la orientación vocacional y profesional es una práctica profesional difundida y aceptada socialmente en amplios sectores de la población. En esos países, existe una extendida oferta de servicios de orientación con una significativa tradición (Melo-Silva, Bonfim, Esbrogeo y Soares, 2003; Rascovan y Del Compare, 1999).

Argentina fue pionero en América Latina al crear el Instituto de Psicotecnia y Orientación Profesional en 1925 por decreto del Poder Ejecutivo Nacional, con los objetivos de organizar

la orientación para los egresados de escuelas primarias y secundarias, formar personal idóneo para el ejercicio de la práctica y la investigación en el área. En 1949 Argentina fue uno de los primeros países en incluir este aspecto entre los derechos de la educación y la cultura (Rascovan y Del Compare, 1999). La Universidad de Buenos Aires, desde 1958, cuenta con la Dirección Técnica de Orientación al Estudiante que ofrece orientación vocacional y profesional tanto para postulantes como alumnos.

En Colombia, hace aproximadamente 15 años, comenzaron a propagarse nuevas capacidades organizacionales frecuentemente denominadas *programas de egresados*, como unidades de servicio dedicadas al seguimiento de graduados, retroalimentación curricular y vinculación con el medio. Éstos se configuraron como servicios centrados en la inserción laboral derivados de requerimientos del sistema de acreditación o evaluación externa de la calidad creado en ese país. A ese tipo de servicios y a otros relacionados como aquellos denominados de *bienestar estudiantil*, se les ha ido adicionando un componente orientador para prevenir la deserción y fortalecer las oportunidades de empleo. Este ha sido un proceso altamente influenciado por una nueva política de inclusión y becas-crédito instaurada desde 2014¹⁷.

A su vez, en Chile, las universidades cuentan con unidades de gestión que comprenden servicios de fortalecimiento de la empleabilidad centrados en favorecer la inserción laboral. En este sistema existe una fuerte influencia del modelo norteamericano, que se traduce en existencia de unidades que incorporan la perspectiva de orientación profesional y desarrollo estudiantil en algunas universidades. A diferencia de Argentina y Brasil, el estatus de la orientación no corresponde a una práctica profesional asociada a educación superior, de hecho, suele ser circunscrita a los niveles educativos primario y secundario en la forma de orientación vocacional (Orellana, Gallardo, Cuneo, Latorre y Pantoja, 2019).

La experiencia internacional da cuenta de que los servicios de orientación de numerosos países analizados serían insuficientes e inadecuados, puesto que el tipo de orientación disponible se limita mayormente a la elección de los estudios (orientación vocacional). “En lo que parece ser una respuesta a la idea de que los estudiantes pueden manejar su propia transición al mundo del trabajo sin ningún apoyo”, Watts (2002, p. 6). Consecuentemente el fortalecimiento de la empleabilidad, como ámbito de acción de las universidades, suele presentarse separado del proceso formativo, como si se tratara de algo relacionado únicamente con la selección de los estudios o con la etapa final de los estudios, en forma de intervenciones breves. Especialmente en las instituciones que abordan el tema sin considerar fundamentos teóricos y metodológicos relacionados.

Considerando los elementos internos constituyentes de las organizaciones (Scott, 1998), se observa que, en los sistemas de educación superior de los países con mayor tradición en esta materia como el Reino Unido y Estados Unidos, existe una fuerte legitimación del fortalecimiento de la empleabilidad¹⁸ como parte del quehacer organizacional. Puesto que se constituye como un objetivo estratégico que justifica recursos, comprende actividades y cierta tecnología, además de perfilar grupos de participantes especializados, con la tarea de dar vida a los servicios de carrera, relacionándose con su operación, impacto, evaluación y

¹⁷ En referencia al programa “Ser pilo paga”.

¹⁸ En términos generales, de fortalecimiento de la preparación para el trabajo.

permanencia.

A la luz de lo explorado en este capítulo se concluye que, como concepto, ámbito de práctica e instrumento de política, la empleabilidad se sitúa como referente de la relación entre la educación superior y el mundo del trabajo. A tal punto que se utiliza para aludir a todos los ámbitos y niveles de análisis de esa relación, principalmente para dar cuenta de aspectos cuantitativos estructurales. A pesar de su multidimensionalidad, opera como un significativo condicionante de las universidades. Instrumentalizado como indicador de calidad de la formación, en un proceso donde su complejidad se ve reducida para ser medida y evaluada, con fines que van desde la retroalimentación curricular hasta el marketing institucional.

Dicho fenómeno da cuenta de la invisibilización de su tratamiento especializado: el aporte interdisciplinario de las teorías de carrera con el movimiento de educación para la carrera y la orientación profesional. Aquello, en correspondencia con que el mito racionalizado, que lo posiciona con estatus de regla general, fragmenta su puesta en acción respecto del propio quehacer organizacional de las universidades, las prácticas educativas, la investigación relacionada y las discusiones filosóficas acerca de su rol e ideas en torno a ella. Al tiempo en que persiste en políticas, reportes, estadísticas, sistemas de aseguramiento de la calidad y rankings internacionales con un manto de sentido común, que dificulta el estudio de este tipo de fenómenos al reproducir su aplicación problemática.

En consecuencia, además de las abundantes problemáticas relacionadas con la emergencia, difusión e institucionalización de la empleabilidad en educación superior, esta contiene problemas conceptuales y contradictorias aplicaciones. Sin embargo, ello no le ha impedido expandirse, instalarse y consolidarse en las estructuras organizacionales de las universidades de todo el mundo. Como si se tratara de un concepto elástico que puede ser utilizado como noción marco para dar cabida a absolutamente todo lo relacionado con la educación y el mundo del trabajo. Y, al mismo tiempo, como indicador de empleo de graduados en su sentido más estrecho.