

Universidad de los Andes  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Ciencia Política

**La educación superior en el mundo de hoy:  
Los efectos del surgimiento del productivismo académico en la formación  
humanística y en la idea de universidad**

Natalia Torres Behar

Monografía de grado para optar al título de Magíster en Estudios Internacionales  
Luis Javier Orjuela, director

Bogotá, noviembre 18 de 2016

### **AGRADECIMIENTOS**

A Luis Javier Orjuela, por su guía y paciencia, pero, sobre todo, por haberse conectado desde el primer momento con lo que yo quería hacer. A María Mercedes Andrade y William Díaz, con quienes di los primeros pasos en la exploración de este tema y las posibilidades de estudiarlo académicamente. A Claudia Montilla, por enseñarme casi todo lo que sé sobre formación integral. A mi mamá, por sus preguntas y por nuestras discusiones enriquecedoras sobre el tema. A Daniel, Juan Diego y Liliana, por su compañía desde la distancia.

Y a Rob, por estos meses en los que se convirtió en mi más incondicional apoyo.

## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN [1]

CAPÍTULO 1. EL SURGIMIENTO DEL PRODUCTIVISMO ACADÉMICO VS. LA IDEA TRADICIONAL DE EDUCACIÓN [8]

LA GLOBALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN INSTRUMENTAL [9]

EL NEOLIBERALISMO: PRIVATIZACIÓN Y “MERCADIZACIÓN” DE LA SOCIEDAD [15]

EDUCACIÓN Y DESARROLLO EN AMÉRICA LATINA [22]

Y ENTONCES, ¿QUÉ EDUCACIÓN? [24]

CAPÍTULO 2. LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES Y SU PRECARIA VISIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL OLVIDO DE LAS HUMANIDADES [28]

EL BANCO MUNDIAL Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR: FINANCIAMIENTO Y PRIVATIZACIÓN [30]

LA PROPUESTA DE LA UNESCO: COBERTURA Y RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR [39]

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA: FINANCIACIÓN, RELEVANCIA Y CALIDAD [45]

CAPÍTULO 3. LAS HUMANIDADES COMO FARO SOCIAL EN UN MUNDO PRODUCTIVISTA EN CRISIS [53]

LA FORMACIÓN HUMANÍSTICA PARA HUMANIZAR EL PRODUCTIVISMO ACADÉMICO Y ECONÓMICO [54]

LAS HUMANIDADES MÁS ALLÁ DEL PRODUCTIVISMO ACADÉMICO Y ECONÓMICO: LA FORMACIÓN DE LA CONDICIÓN HUMANA [57]

LAS HUMANIDADES MÁS ALLÁ DEL PRODUCTIVISMO ACADÉMICO Y ECONÓMICO: DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA GLOBAL [62]

LAS HUMANIDADES MÁS ALLÁ DEL PRODUCTIVISMO ACADÉMICO Y ECONÓMICO: CIENCIA E INCERTIDUMBRE [64]

CONCLUSIÓN [68]

REFERENCIAS [71]



## INTRODUCCIÓN

“Genuine education is not a commodity; it is the awakening of a human being” (Rawlings, *The Washington Post*, 2015).

La idea de que las humanidades están en una situación difícil es ya vieja. Básicamente desde su nacimiento como disciplina, como asegura Paul Jay (2014), estas se han visto enfrentadas, dada su naturaleza crítica, a múltiples auto-cuestionamientos y debates internos que van desde las discusiones en torno a qué deberían enseñar y con qué metodologías, hasta la pregunta por su lugar en la sociedad. Sin embargo, hoy las humanidades se enfrentan a una situación nueva: el surgimiento de una concepción puramente productivista de la educación en el que parece no haber lugar para ellas.

¿Qué significa esto? Que debido a la globalización de la producción económica y a la inserción de la ideología neoliberal en las universidades, estas tienden a ser concebidas, cada vez más, como empresas en las que la productividad, el buen desempeño económico y la formación técnica son primordiales:

Si bien es cierto que no pueden deducirse ni reducirse al impacto de la globalización una variada gama de cambios en los procesos de educación, tampoco puede negarse que la globalización –en su dimensión neoliberal, una concepción que combina la ideología de mercado con prácticas propias del mundo de los negocios, y de la obtención de ganancias como objetivo esencial- ha tenido un profundo impacto en los sistemas educativos (López Segrera, 2007, p. 39).

En un mundo cada vez más interconectado y tecnologizado, en el que la producción ya no se enfoca en el producto total sino en sus componentes, que son elaborados en cualquier parte del globo, y en el que los mercados nacionales se abren cada vez más al mercado mundial, es necesario que las universidades formen personas capaces de enfrentarse a esta nueva situación, que permea, cada vez más, las relaciones tanto de producción como sociales en general.

Esto es especialmente importante para países en vías de desarrollo, como Colombia, que buscan las formas más efectivas de participar en el mercado mundial para consolidarse como economías fuertes y competitivas. Por esta razón, las recomendaciones de organizaciones internacionales como el Banco Mundial y la Unesco para los países

latinoamericanos, se enfocan muchas veces en la educación superior y en la importante labor que tiene esta para el desarrollo de los países. Por ejemplo, dice Alberto Rodríguez, director del Banco Mundial para Chile, Bolivia, Ecuador, Perú y Venezuela: “Para sostener el crecimiento y sacar ventajas de los mercados globales, América Latina debe invertir más en investigación, desarrollo e innovación (...). Sostener el crecimiento en la próxima década será posible si nuestros países invierten en los jóvenes hoy. Formar el capital humano y las capacidades científicas requiere tiempo” (Rodríguez, 2016, párrafo 6). Las universidades, como asegura José Joaquín Brunner, están bajo la presión de estas instituciones internacionales con una agenda pro-educación, que consideran que “el progreso de los pueblos, la competitividad de las economías, la movilidad y cohesión sociales y la suerte individual de las personas están indisolublemente ligadas a procesos de escolarización” (Brunner y Villalobos, 2014, p. 134). Así pues, las universidades deben ser el lugar de la innovación, la investigación y el trabajo científico y en ellas está puesta la esperanza del futuro.

Es así, por ejemplo, como instituciones como Colciencias, el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia, se han dado a la tarea de promover la investigación científica, la innovación y los avances técnicos. Esta entidad, responsable de promover y apoyar la investigación que se hace en el país, presentó, en el 2014, sus convocatorias para doctorados, jóvenes investigadores y grupos de investigación, con las siguientes palabras:

El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país” ha planteado que para el 2018 Colombia será considerada como una de las economías más productivas de la región. El conocimiento, la producción científica y tecnológica, y la innovación se consideran ejes centrales de la competitividad y elementos fundamentales para posicionar el país dentro de los tres países más innovadores de América Latina en el 2025 (Colciencias, 2014, p. 78).

Las quejas y reclamos no se hicieron esperar y muchos profesores de humanidades se negaron a presentarse a la convocatoria por considerarla excluyente. La Universidad Nacional, en un comunicado publicado en octubre de 2015 aseguraba:

El conocimiento que la universidad reclama requiere de políticas de igualdad, en plural, de las ciencias, saberes y tecnologías. Aunque de manera particular, Colciencias desconoce, minimiza y marginaliza el importante aporte de las ciencias humanas y sociales, su desconocimiento se extiende a las artes y la arquitectura, al

derecho y a la ciencia política, y a las ciencias económicas: es todo el sistema de las ciencias y saberes de la universidad, de la educación y de la sociedad el que resulta dramáticamente afectado (Consejo Académico, 2015).

Lo que estaba en juego, más allá de que la convocatoria tuviera una metodología de medición que quería parecer técnica y neutral, pero que era excluyente, era la visión de la universidad. Más allá de que se excluyera a las humanidades, lo más preocupante fue la visión de la Universidad que tienen Colciencias y el gobierno, pues sin ciencias sociales ni humanidades, la universidad es un mero instituto técnico, que produce personal calificado de manera estandarizada.

Esto, por supuesto, no es exclusivo de Colombia y, por el contrario, es un fenómeno mundial. Como asegura Jordi Llovet, exprofesor de la Universidad de Barcelona, en su libro *Adiós a la universidad* (2010), en el que se refiere al Acuerdo de Bolonia y las fuertes protestas en su contra,

Ya vemos por dónde asoma la falacia: lo que estos planes harán es vincular la universidad, en el mejor de los casos, al mercado laboral, que no es lo mismo que “la sociedad”; lo que no harán, y dejarán de hacerlo quizá ya para siempre, es vincular las universidades a la sociedad por la única vía que parece razonable y verosímil que se le pida a una institución aún poblada de gente de probada categoría intelectual: la del disenso, la resistencia y el combate contra un enemigo potente, aunque se haya vuelto propiamente invisible (Llovet, 2010, p. 242).

El enemigo es, por supuesto, ese proceso histórico que nos ha traído hasta aquí y que tiene a las humanidades acorraladas.

Estas parecen estar cada vez más marginadas dentro de las universidades, pues bajo una visión puramente instrumental del conocimiento, se considera que son inútiles. Así pues, para evitar su propia desaparición, se han visto forzadas a buscar formas de adaptarse y justificarse en este nuevo entorno. Se habla, por ejemplo, de la importancia de las humanidades en la formación de profesionales con unas habilidades deseables en diversos empleos, como la comprensión de lectura o la capacidad argumentativa y de tomar decisiones difíciles. Capacidades que, sin duda, se desarrollan estudiando una carrera de humanidades, pero que reducen a términos de utilidad económica unas disciplinas que,

tradicionalmente, han sido las responsables de la formación ética, democrática, creativa y moral de las personas.

Para ampliar, el asunto es, justamente, que en esos términos, ajenos a ellas, no se puede hacer una defensa convincente ni equitativa de las humanidades. Al contrario, es esta lógica de la rentabilidad lo que las destruye silenciosamente bajo el discurso de estar salvándolas. Pues si se cede demasiado a las consideraciones instrumentales recomendadas por los diversos organismos internacionales para el desarrollo de la región, se corre el riesgo de dejar de lado una de las tareas más importantes de las humanidades: pensar críticamente las formas de medición y esquemas de evaluación con que ellas son medidas para juzgar cuáles son justificados, cuáles se ajustan a sus objetos y cuáles son mantenidos por los discursos académicos. Es decir, la autocrítica y la crítica de la historia, de los gobiernos y de las desigualdades.

No se trata, por supuesto, de desconocer que la educación superior puede y debe contribuir a la economía, sino que esta no debería ser su única función. Como asegura Martha Nussbaum, “Sería catastrófico convertirse en una nación de gente técnicamente competente que haya perdido la habilidad de pensar críticamente, de examinarse a sí misma y de respetar la humanidad y la diversidad de otros” (Nussbaum, 2003, p. 327). Así pues, el problema es el desequilibrio, el poner cada vez más énfasis en la ciencia, la tecnología y la innovación dejando de lado una formación integral. Por esta razón, es pertinente preguntarse ¿Cómo afectan los discursos del Banco Mundial y la Unesco sobre educación superior, el lugar y la enseñanza de las humanidades en Colombia y que se reflejan en las políticas del Ministerio de Educación? El argumento central que responde a esta pregunta es que los discursos de estas organizaciones, que ven la educación superior en términos productivistas, reducen el espacio de las humanidades en la universidad y, por lo tanto, terminan reduciendo las posibilidades de formación y desarrollo humano. A pesar de que no se puede decir que en términos de número de estudiantes o programas haya una reducción del espacio de estas disciplinas, esta se evidencia de forma más sutil en los discursos que tienen propuestas que pretenden ser neutrales, al igual que en las maneras de evaluar, calificar y clasificar que, lentamente, sin que casi nos demos cuenta, reducen las



humanidades a una serie de habilidades por adquirir, las despojan de su contenido y significado y las eliminan de las prioridades de los gobiernos.

Este trabajo, por lo tanto, se propone examinar los discursos de las anteriormente mencionadas organizaciones, así como los del Ministerio de Educación colombiano, entendidos estos, en un sentido amplio, como “acontecimientos comunicativos” frente a los que se debe tomar una postura crítica (Van Dijk, 2003, p. 33). En este caso, estos acontecimientos son los informes y recomendaciones en los que se trasluce una ideología que reproduce el poder y la dominación:

Debido a que el análisis crítico del discurso (en adelante ACD) se interesa en el poder, la dominación y la desigualdad social, tiende a centrarse en el estudio de grupos, organizaciones e instituciones. Esto significa que el ACD también ha de explicar las distintas formas de la cognición social que comparten estas colectividades sociales: conocimiento, actitudes, ideologías, normas y valores (Van Dijk, 2003, p. 167).

Así, se hará un análisis cuidadoso de dichos discursos para encontrar los presupuestos en ellos y se verá cómo justamente esas ideas, proyectos y recomendaciones, que suelen no mencionar a las humanidades, se traducen en la reducción del espacio de ellas en la educación superior. Esto, porque si dichos textos hablan de evaluación de la calidad a través de acreditaciones y ránkines, diversificación de las fuentes de financiamiento o privatización, políticas de incentivos, excelencia sin una definición clara o la misión de la universidad como lugar de formación de empleados, se puede demostrar que así se limita y reduce el espacio de las humanidades que no pueden ser medidas, evaluadas o justificadas de esas maneras. Finalmente, a través de esta comprensión del impacto de la concepción productivista de la educación superior en las humanidades, se podrá dar un primer paso en su defensa y protección como componente fundamental de la formación.

Para cumplir con su objetivo, el trabajo está dividido en tres capítulos. El primer capítulo, de corte teórico, está dividido en dos partes. En primer lugar, se concentrará en explorar y explicar el surgimiento del productivismo académico a partir de dos grandes fenómenos que están interrelacionados entre sí, pero que tienen diferentes características: el proceso de globalización, con la consiguiente búsqueda de la internacionalización de las

universidades y la introducción de la ideología neoliberal en la educación con el objetivo de lograr mayor rentabilidad y productividad. Además, explicará cómo se relacionan estos dos fenómenos con la obligación que tienen los países latinoamericanos de asegurar una educación superior que contribuya al desarrollo técnico-económico; obligación impuesta, cada vez más, por instituciones internacionales como el Banco Mundial, la OCDE y la Unesco, que dan recomendaciones para países como Colombia. La segunda parte de este capítulo se concentrará en la educación superior y lo que entenderemos por ella. Esto servirá para explicar por qué las visiones productivistas de la educación reducen la misma idea de lo que esta ha sido y puede ser.

El segundo capítulo está dividido en dos partes. La primera parte se concentra en el análisis de los informes y recomendaciones para la educación y el desarrollo de América Latina y Colombia de dos instituciones: el Banco Mundial y la Unesco. Estas instituciones, aunque no son las únicas, tienen enfoques e intereses diferentes y han sido las encargadas de promover una cierta visión de la educación superior; por esa razón han sido escogidas como objetos de estudio. Además, han sido elegidos solo textos escritos después del año noventa, pues es a partir de esta década que se pueden ver cambios profundos en la concepción y enfoque de la educación. Así, el análisis se concentra en las palabras que estas organizaciones usan para calificar a la educación, en el tipo de recomendaciones que hacen y los objetivos para alcanzar las metas que proponen, y, en general, en el tipo de visión de la educación que tienen. La segunda parte del capítulo, por su lado, hará un análisis crítico de los informes y planes del Ministerio de Educación de Colombia para ver los efectos que los discursos sobre el productivismo académico han tenido en las humanidades acá.

Es difícil encontrar, tanto en los documentos de las organizaciones como en los documentos del Ministerio de educación, información sobre las humanidades en particular, pues la mayoría dan unos lineamientos generales sobre cómo proceder, consejos y recomendaciones económicas sobre qué se debe hacer con la educación superior hoy en día o proponen soluciones que, aunque no mencionan directamente a las humanidades, tienen consecuencias directas en ellas. Por eso es importante el análisis cuidadoso y exhaustivo de

las palabras y conceptos que usan, pues es allí, en el discurso, en el campo de lo simbólico, donde está sucediendo la lucha.

Finalmente, el tercer capítulo evalúa las funciones de las humanidades y los efectos sociales de recibir una formación humanística. Este capítulo habla de las cualidades e importancia de las humanidades, que nos enseñan sobre el mundo por fuera del salón de clases, nos ayudan a decodificar las imágenes y mensajes que nos rodean, exploran dilemas éticos contemporáneos y nos ayudan a entender cómo el pasado afecta el presente y el futuro. Estas nos sirven, también, para entender cómo están contruidos los discursos en torno a la clase, género y raza, nos invitan a sentir empatía por seres humanos absolutamente distintos a nosotros. Además, nos ayudan a entender y a usar el lenguaje para podernos mover en un mundo complejo y cambiante como el nuestro. Así, se puede decir que este último capítulo muestra por qué prescindir de las humanidades sería un grave error con costos tan grandes para la humanidad que son incalculables.

## CAPÍTULO 1

### EL SURGIMIENTO DEL PRODUCTIVISMO ACADÉMICO VS. LA IDEA TRADICIONAL DE EDUCACIÓN

“In the so-called knowledge society economic capital has gained in value, while cultural capital has decreased in value. This means that degrees in the sciences are more effective than degrees in humanities to obtain access to powerful positions in the economic or political fields of society. This kind of dynamics has accompanied the rise of science as a global authority penetrating every sphere of society” (Münch, 2014, p. 9).

“Una serie de mitos contemporáneos no vinculados directamente a la educación sino procedentes del esparcimiento y del mundo de la ciencia, de la industria y de la técnica, han sido en gran medida los responsables de que algunas de las tesis sobre la educación más universales y más extendidas a lo largo de la historia *parezcan*, hoy, una extravagancia (Llovet, 2010, p. 340).

Esta última cita ilustra, a grandes rasgos, el argumento central de este capítulo. El surgimiento del productivismo académico y la nueva concepción de la educación tienen su origen, como asegura Jordi Llovet, en ideas contemporáneas que no provienen del campo de la educación, sino de la economía y la ciencia. Pero, a pesar de que no provienen del campo de la educación, han tenido un gran impacto en esta y han desplazado a las ideas humanistas tradicionales sobre lo que es la educación y sus objetivos. Es por eso que en este capítulo exploraremos de dónde surgió el productivismo académico, qué es y cómo concibe este a la educación.

Como ya se dijo en la introducción, el productivismo académico es el resultado de dos grandes fenómenos relacionados entre sí: la globalización y el neoliberalismo. Estos dos fenómenos son inseparables, pero se pueden diferenciar entre sí; esto, porque la globalización es un proceso que engloba aspectos de la vida en sociedad como la comunicación, las interacciones, la política, y, entre ellos, la concepción neoliberal de la economía.

Es por eso que en este capítulo examinaremos cómo exactamente estos dos fenómenos han afectado y modificado la concepción de la educación superior y cómo se relacionan con la idea del desarrollo, que es fundamental hoy en Latinoamérica y, por lo tanto, en Colombia. Finalmente, el capítulo concluirá con una definición de lo que sería, entonces, la educación en contraposición a la concepción productivista.

#### LA GLOBALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN INSTRUMENTAL

En este texto entenderemos la globalización como una serie de procesos tecnológicos, económicos, políticos y sociales, que tienen que ver con la reducción del campo de acción de los estados como principales organizadores de la vida, con la expansión del consumo a escala global y con una interpenetración cultural cada vez más densa y compleja. Estos procesos tienden a generar desigualdades mundiales, pues mediante ellos se establecen y aprovechan jerarquías entre los estados y se reestructuran el funcionamiento interno de los estados y la sociedad civil. La globalización se relaciona, en gran medida, como asegura Gill (1995), con una visión neoliberal de la economía, que implica la producción descentralizada de bienes, es decir la desnacionalización del proceso de producción; una creciente movilidad de capital alrededor del mundo; la libre competencia e intercambio, que se desprenden de la apertura de los mercados nacionales al mercado mundial; y un creciente énfasis, por lo tanto, en la importancia de la eficiencia como manera de medición. En otras palabras, se trata de un proceso de apertura económica, que, junto con los avances tecnológicos y la reducción de los efectos del tiempo y el espacio en las relaciones sociales, ha permitido una mayor interconexión e interdependencia mundial; el intercambio constante de ideas, imágenes e información; y el fácil movimiento de personas, bienes y capitales; y así ha aumentado nuestra conciencia del mundo.

Se puede decir, entonces, que la globalización es un proceso que tiene en su base una contradicción fundamental: por un lado, promueve la integración, la libre circulación y la eliminación del estado como un ente controlador y, por el otro, tiene como consecuencias la creciente desigualdad, la exclusión y la marginalización. Los que pierden bajo esta

contradicción son los países más débiles, que no solo se ven enfrentados a una competencia desigual en la que las capacidades no son las mismas, sino que están constantemente presionados para ser eficientes y sostenibles por el mercado y sus instituciones, que terminan favoreciendo los intereses y agendas de los más fuertes y poderosos. Esto no es solo un proceso que tenga que ver con el sistema internacional, sino que, como aseguran Hurrell y Woods (1995), esta necesidad de adaptarse a las exigencias del mercado debilita a los países en sus políticas domésticas, pues la firma de acuerdos desiguales (como los TLC) constriñe su futuro y su marco de acción. La globalización, asegura Habermas, “a través de la reducción de los ingresos fiscales, afecta a la política social del Estado (...). A medida que los mercados globales crecen, se rompe el equilibrio en detrimento de la autonomía y del espacio de acción de los actores estatales en materia de política económica” (Habermas, 2000, p. 105). Así, debido a la integración y a la desnacionalización, los estados tienen cada vez menos margen para actuar y esto afecta, directamente, sus funciones y deberes con los ciudadanos.

Dentro de este marco está también involucrada la educación. ¿Cómo? Debido a la expansión de la economía globalizada. Esta tiene dos componentes: primero, la fusión de los mercados nacionales en un solo mercado global en el que, gracias a acuerdos y tratados y a la adopción de un marco institucional único, los bienes y servicios se mueven con facilidad por todas partes del globo al tiempo que su producción se uniforma; y, segundo, la globalización de la producción, que se puede entender como el desplazamiento de la producción, de ciertos componentes de los productos, de sus lugares tradicionales a países del tercer mundo con una mano de obra barata. La consecuencia de esto es una división internacional del trabajo, la estandarización de los procesos y la necesidad de que haya personal igualmente calificado y capaz en todas partes del mundo para que los países menos desarrollados puedan ser competitivos: “el secretario general de la OCDE (...) recordó que en una economía globalizada altamente competitiva, habilidades y *know-how* son los factores esenciales para la productividad, crecimiento económico y mejores condiciones de vida” (Dias, 2010, p. 15).

Relacionado con lo anterior, se da la computarización y cientifización del proceso productivo, que se traduce en un uso generalizado de la tecnología y en la búsqueda

constante de mejoras y avances en este campo, que se asume como el futuro. Como asegura Dias,

Este progreso de las tecnologías viene junto con un proceso de transformación en la economía, en la sociedad, en la civilización, que es aún más importante que los cambios en el mundo durante la Revolución Industrial. Su elemento central es el conocimiento. En economía, la distinción fundamental hoy día está entre los que conciben los productos y su producción. La concepción está directamente vinculada a la investigación y al desarrollo basado en la ciencia y la codificación del saber teórico, en un nivel bastante superior al que pasa en la producción. Esto revela la necesidad de estimular la investigación científica y tecnológica y de integrar las políticas de educación con las de ciencia y tecnología (Dias, 2010, p. 11).

El uso de tecnologías cada vez más sofisticadas para la concepción de productos hace cada vez más necesario mejorar las formas de producción y que todos los países se vean obligados a buscar maneras de innovar para mantenerse vigentes y poder competir en el mercado global. Entonces, organizaciones como la OCDE le asignan a la educación superior el papel de responder a esas nuevas necesidades del entorno. Las nuevas tecnologías y los avances científicos hacen necesario que los países tengan trabajadores capaces de entenderlas y manejarlas y de poder hacerlo desde cualquier parte del mundo.

Todas estas presiones recaen, pues, en la educación: “Según se desprende de los indicios proporcionados por la literatura especializada, los fenómenos de la globalización afectan de muy variadas maneras a la educación en general y, en particular, a la educación superior” (Brunner y Uribe, 2007, p. 82). Esta, ahora, no tiene que ser solamente el lugar en donde se educa a los que se van a encargar de la producción, sino que también es el espacio de la investigación que lleva a la innovación científica y a la difusión de los cambios tecnológicos que se supone impactarán de manera positiva a las sociedades, especialmente en lo que tiene que ver con su desarrollo económico: “Knowledge and research have become central to nations' economies and cultures. Governments have long been fascinated by the potential of science and technology to drive global competitiveness” (Marginson, 2010, párrafo 6). Bajo esta lógica, el conocimiento se convierte, pues, en una moneda más, en algo que hay que tener para poderlo intercambiar, pero sin valor en sí mismo. El conocimiento, objetivo que movió a intelectuales y académicos durante siglos, se ha

convertido hoy en un cascarón vacío de sentido que solo sirve como moneda de intercambio.

Debido a esta conversión del conocimiento en una moneda de intercambio global, la educación es hoy, además, uno de los principales agentes de la expansión de la internacionalización:

The Global Research University is the multiversity with much more mobility, more cross-national research and learning, and more global systems and rankings. Indeed, in almost every country, research universities are among the most globally connected of all sectors. Knowledge, the free currency of higher education, flows anywhere and everywhere, like quicksilver on a metal table. At the same time, global connections; global comparisons and rankings; and global flows of people, ideas, knowledge, and capital are transforming higher education (Marginson, 2010, párrafo 3).

Esta última, íntimamente ligada a la globalización, se caracteriza, en el campo de la educación superior, por el fomento de lazos de cooperación e integración con instituciones de educación superior de otros países, que se traduce en la búsqueda de la uniformidad de los currículos con el fin de homologar títulos y procesos de docencia e investigación; formas estandarizadas para medir, evaluar y garantizar la calidad y la existencia de entes acreditadores; la sustitución de los departamentos de lenguas por escuelas de idiomas que fomentan el aprendizaje rápido de una lengua; y la promoción de la movilidad docente y estudiantil, entre otras. Al respecto dice Dias, “ En los últimos tiempos, en particular durante los noventa y la primera década del siglo XXI, los intentos por alcanzar una uniformidad en los modelos de educación superior y la consolidación de un pensamiento único son más sofisticados” (Dias, 2010, p. 12). Entonces, la consecuencia de estos procesos es el establecimiento de un modo único y particular de pensar y de hacer las cosas, modos que no son universales en principio sino que son tomados de la escuela norteamericana y que, por lo tanto, no pueden ser iguales ni tienen la misma utilidad en todos los países. Además, esta tendencia a la internacionalización hace que la educación superior se transforme en una entidad que debe formar profesionales con una capacidad intercultural, con habilidades que puedan ser aplicadas en el ámbito laboral global, que tengan habilidades para “adquirir lógicas productivas internacionales” (Aguilar Aguilar,



Campos y Sánchez Daza, 2013, p. 30) y con la disponibilidad de trabajar en el país que se les asigne, lo que genera que la movilidad sea algo natural y necesario.

El gran problema de adaptar la universidad a estas necesidades específicas de la globalización es que los procesos asociados a ella tienden a simplificar y reducir las definiciones. Así pues, siguiendo el párrafo anterior, la internacionalización se entiende, directamente, como sinónimo del éxito de una universidad, pues esta se ve como algo muy positivo y como un logro en sí misma. La internacionalización, según Knight (citado por Aguilar Aguilar, Campos y Sánchez Daza, 2011, p. 32) sería equivalente al número de estudiantes extranjeros, o a la cantidad de acuerdos y convenios internacionales, que hacen a las universidades más prestigiosas y atractivas, o a la acreditación por parte de agencias de aseguramiento de calidad externas. Se olvidan, entonces, las universidades, al propender por la internacionalización, de que no solo es importante tener estudiantes extranjeros, o acreditarse o lograr que sus profesionales trabajen en cualquier lugar del mundo, o tener cada vez más profesores con doctorados de otros países (especialmente de Estados Unidos) sino que también debería haber una formación, comprendida dentro de la internacionalización, que abogue por que los jóvenes tengan una sensibilidad que les permita comprender, respetar y convivir con personas radicalmente diferentes a ellos. Hecho que no sucede si las universidades son cada vez más homogéneas y forman a personas cada vez más iguales entre sí.

Quizás, sin embargo, el ejemplo más claro de esta reducción de los significados es el de la calidad de la educación superior y cómo se mide:

Se habla de calidad vinculada a la competitividad, lo que significa que la calidad existe si las instituciones de enseñanza superior siguen produciendo expertos como los que han fabricado la crisis financiera que toca al mundo entero desde 2008; la calidad existe si los establecimientos preparan técnicos para servir a los intereses prioritarios de las empresas, en particular de las que dominan el mercado global (Dias, 2010, p. 10).

Al hacer parte, cada vez más, del mercado global, la universidad se debe ajustar a sus lógicas y criterios. Así, cualidades tan importantes como la calidad se miden solo en términos de qué tan útiles son los estudiantes para las empresas y se olvidan de lo que se

entendía por una educación de calidad antes, que implicaba preparar a los estudiantes para hacer parte del mundo, entendido de manera amplia y compleja, y no solo del mercado. Entonces,

En lugar de aprendizaje ahora se habla de adquisición de competencias y de evaluación basada en competencias, un sistema de evaluación centrado en la especificación de un conjunto de resultados. Y se insiste en la concepción de que la educación es relevante como factor de producción, lo que bloquea las dimensiones sociales, culturales, valorativas y políticas de la formación y la enseñanza. Se trata de una educación instrumental. Notemos que formar profesionales competentes no es lo mismo que formar a través de competencias. El elemento formado en la universidad tiene que ser competente, es obvio, pero también responsable. Tiene que tener conciencia de su rol en la sociedad y no ser simplemente un instrumento para la producción de riquezas para las grandes empresas (Dias, 2010, p. 14).

La educación superior es, pues, en este sentido, como dice Dias, un simple resultado, un producto más. Esta deja de ser un proceso de formación de la condición humana, con diversas aristas, para convertirse en una línea recta que hay que seguir para adquirir las capacidades deseables en el mercado de trabajo.

Todo lo anterior se ha visto reforzado, según Gustavo Gregorutti, por diferentes políticas nacionales, regionales e internacionales, así: (1) Las instituciones supranacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Cepal tienen políticas y recomendaciones específicas para el contexto latinoamericano. Estas instituciones respondieron a las tendencias de comercialización e internacionalización del conocimiento desde una plataforma ideológica neoliberal que promovía una libre participación de actores para el desarrollo de la economía con una intervención mínima de las instituciones gubernamentales. Dichas políticas también impulsaron una masiva privatización de la educación superior en todo el mundo. (2) Como consecuencia, también se crearon mecanismos de control de calidad, a través de nuevas agencias acreditadoras. Dichos entes produjeron estándares de calidad que están muy asociados a la producción de ideas como factor determinante para la calidad de la universidad. Finalmente, (3) los ránquines institucionales que basan sus ponderaciones sobre la investigación en sus múltiples formas. ¿Cómo puede hacer una universidad para competir por un lugar visible en algún ranking? La respuesta se debe buscar en los indicadores usados para establecer las jerarquías. Si se

analizan los diversos parámetros se encontrará que una universidad puede posicionarse bien si tiene abundantes publicaciones en revistas clasificadas como de alto impacto (principalmente en inglés) y con patentes o invenciones (Gregorutti, 2014, p. 127). Esto constituiría lo que Gregorutti denomina una “triple hélice” entre organizaciones gubernamentales, industria y universidad. Dinámica que no deja de ser problemática, como veremos en el segundo capítulo.

#### EL NEOLIBERALISMO: PRIVATIZACIÓN Y “MERCADIZACIÓN” DE LA SOCIEDAD

Como se dijo al principio de este capítulo, el neoliberalismo es un fenómeno de naturaleza distinta a la globalización, pero relacionado con ella. Es distinto, pues se trata de una concepción de las relaciones entre el Estado y la economía, en la cual el primero debe abstenerse de regular a la segunda. Con ello, diversos ámbitos de las actividades humanas se someten a la lógica del mercado. Pero está relacionado con la globalización en la medida en que es uno de sus caballos de batalla, uno de los componentes que gracias a ella han llegado hoy a casi todos los rincones del mundo y que se autodenomina como un modo neutral, aparentemente sin ideología y pragmático de organizar el mundo. Este se concentra, como asegura Read (2009) en una característica humana que considera que hay que potenciar y promover: la competencia, basada ésta en la idea de triunfar económicamente.

A diferencia del liberalismo social, en el que la participación del Estado y el lugar de lo público eran fundamentales, el neoliberalismo tiende (o, incluso, diría Bordieu, aspira) a la privatización. Tal como dice David Harvey (2005) el mayor logro de la neoliberalización fue que redistribuyó en vez de generar riquezas y lo hizo mediante lo que él denomina “accumulation by dispossession” (Harvey, 2005, p. 159), que consiste en que todo se vuelva un producto (“commodity”) que puede ser intercambiado (por ejemplo los bienes culturales, la educación o el conocimiento) en un mercado que, como asegura Bordieu (1998), posa de perfecto y puro, pero que, en realidad, es defectuoso y favorece a las clases altas con intereses políticos y económicos egoístas. Mercado, que, sin embargo, es la única y última autoridad, además del único juez del éxito (Hartmann y Honneth, 2006,

p. 53). Además, es un sistema que, como asegura Read permea todas las esferas de la vida humana; el neoliberalismo es una forma de gobernar al individuo y de ajustarlo a cierta manera de vivir (Read, 2009, p. 26).

Se cree, también, que el neoliberalismo, con la reducción del tamaño del Estado y la desregulación, es decir, con su supuesta flexibilidad, es un sistema en el que hay más libertad individual, en el que la autodeterminación y la responsabilidad por el propio destino están a la orden del día. Sin embargo, como aseguran Hartmann y Honneth, todas estas características que en el liberalismo tenían una cualidad emancipadora, terminan volviéndose en el neoliberalismo, paradójicamente, esclavizantes, pues hay un borramiento entre lo público y lo privado, entre las cualidades personales y las laborales, entre lo que se hace por disfrute y lo que se hace porque toca, que termina favoreciendo las dinámicas del sistema y apoyando sus presupuestos (falsos) de que quien se esfuerce lo suficiente logrará tener éxito, dotarse de capital humano (en el neoliberalismo todo el mundo es un “entrepreneur of himself” (Read, 2009, p. 26)) y ser competitivo, y de que esta es la única forma económicamente viable para el mundo.

De esta forma, el neoliberalismo termina envolviéndolo todo, hace parte de la cotidianidad, pues su lógica del beneficio individual y de la competencia, así como su idea del éxito se traslada a todas las esferas de la vida más allá de la laboral, desde medir la utilidad de un viaje hasta evaluar los riesgos de una relación amorosa. Dice Habermas:

Todo este trasfondo histórico dota de una apariencia favorable a las tendencias para acabar con la burocracia en los servicios públicos y con la jerarquía de las formas de organización en las empresas, para romper con las relaciones entre sexos y en la familia determinadas por la tradición, para romper con estilos convencionales de consumo y de vida. La creciente diferenciación en las formas de trato y en las mentalidades, la cada vez más débil vinculación a los partidos políticos de los electores y la nueva influencia que movimientos subpolíticos ejercen en la política organizada y, sobre todo, la creciente autonomización y a la vez individualización a la hora de configurar la propia vida confieren a la progresiva disolución de la modernidad organizada un cierto encanto. Sin embargo, estas consignas positivas esconden también otras connotaciones: tras la “flexibilización” de la propia biografía laboral se esconde una desregulación del mercado de trabajo que aumenta el riesgo de quedarse sin trabajo; la “individualización” de la propia vida pone de manifiesto una movilidad impuesta que a la larga lleva a un conflicto de vínculos

sociales; y la “pluralidad” de formas de vida refleja también el peligro de fragmentación de una sociedad que pierde su cohesión social. Si bien tenemos que ser muy cautelosos con un retorno acrítico a los logros del Estado social, no debemos por ello cerrar los ojos ante los costes de su “transformación” o disolución. Se puede ser sensible a la violencia normalizadora de las burocracias sociales, sin tener que cerrar los ojos ante el precio escandaloso que exige una despiadada monetarización del mundo de la vida (Habermas, 2000, p. 116).

Dada la predominancia de este factor económico como eje de las relaciones entre política, economía y cultura, la sociedad ve a este como articulador de los otros dos. Se cree (equivocadamente), pues, que las herramientas que proporciona el neoliberalismo sirven para solucionar toda clase de problemas y que la lógica del mercado y la competencia son adecuadas para lograr mejoras en cualquier aspecto de la vida humana. Más aún, se olvida que esa lógica no es un hecho natural, sino que se trata de una ideología, tan asentada en nuestras cabezas, que pocas veces se nos ocurre cuestionarla. La universidad, como parte fundamental de nuestra vida en sociedad, no ha escapado a esta idea y, como veremos a continuación, ha sido objeto de reformas que buscan mejorarla y adaptarla a las necesidades contemporáneas, sobre todo en términos económicos y de su rentabilidad.

En el caso de la educación superior, el neoliberalismo, con su concepción del mercado como única referencia orientadora, se traduce, sobre todo, en una tendencia a la privatización, a la pérdida de apoyo estatal y, por ende, debido a la necesidad de reformarse, al uso del *New Public Management (NPM)* para su manejo interno en la búsqueda de ser rentables y competitivas en él. El uso de técnicas del *NPM* es la manifestación palpable del neoliberalismo en la educación superior. Pero, ¿qué es el *NPM*?

Algunos ven en el *managerialismo*, esencialmente, poco más que una emanación surgida del neoliberalismo: una “ideología viajera”, como ha sido llamada por su rápida difusión alrededor del mundo, cuyos valores y supuestos implícitos serían la superioridad de los contextos de mercado sobre las regulaciones públicas, la mayor eficiencia de las empresas y organizaciones afines al mercado que sus contrapartes públicas, y la mayor capacidad adaptativa de aquellas organizaciones (Brunner y Uribe, 2007, p. 131).

A grandes rasgos, se trata de un modelo administrativo con una serie de principios que se suponen neutrales, pues tratan a cualquier organización de la misma manera: “NPM implies

a management model that analyzes all organizations (universities, hospitals, railways) as if they all have the same formal structure and they consist of identical input/output processes, which can be quantified and controlled by management. In theory the manager's job is to make these processes as efficient as possible" (Lorenz, 2012, p. 612). Lo que hay, pues, detrás de este modelo, aparentemente neutral ideológicamente, es una búsqueda de eficiencia en el mercado. Búsqueda que olvida la especificidad de cada lugar o de cada proceso que quiere mejorar, pues a pesar de que una universidad y un hospital puedan tener procesos burocráticos similares, sus objetivos son distintos y no comparables. Aplicar los mismos principios y desarrollar los mismos procesos en esos dos lugares, implica vaciarlos de sentido y empezar a tratar a las personas, estudiantes o pacientes, en simples clientes que acceden a un servicio.

El uso de esta técnica de gerencia de las empresas en cualquier tipo de organización, sin importar si era pública o privada, educativa o de salud, fue una iniciativa de la nueva derecha en Estados Unidos y Reino Unido bajo los gobiernos de Thatcher y Reagan. Ante el estancamiento económico de los 70, se necesitaba hacer reformas y se decidió que utilizar principios empresariales en las organizaciones públicas serviría para hacer que rindieran cuentas, que fueran más productivas, menos burocráticas gracias a un control más descentralizado, más estandarizadas, y, por ende, mejores en la prestación de sus servicios; el cliente-ciudadano era su principal prioridad. La tendencia ideológica general hacia la derecha hacía que se prefiriera tener un sector público más pequeño y controlable y se confiara en el mercado y sus mecanismos.

Además, en el caso de regiones como África y Latinoamérica, estas reformas de gobernanza y uso del *NPM* fueron impuestas por fuerzas externas, particularmente por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Tal vez estas reformas podían funcionar en ciertos países del mundo y solucionar sus crisis, pero la imposición y exigencia de estos modelos en otros lugares del mundo solo se puede ver como basado en intereses puramente económicos que poco tenían que ver con la preocupación por el bienestar.

Quizás las características que mejor describen al *New Public Management* son la "mercadización" y la privatización. La confianza en las reglas del mercado llevó a que los

gobiernos se desentendieran de ciertos aspectos de sus compromisos y que se pusiera a competir la administración de servicios públicos con la de las empresas privadas y se determinara su existencia por su nivel de desempeño.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir, siguiendo a Tolofari (2005) y Lorenz (2012), que las principales características o procesos del *NPM* son la parsimonia, es decir la tendencia a recortar costos y usar la menor cantidad posible de recursos para lograr la mayor utilidad; la distribución de recursos según una evaluación equitativa de los resultados; el intento de proveer servicios de calidad enfocados en el cliente; la descentralización, que implica la expansión de la autoridad gerencial y la institución de nuevas formas de estructurar la administración, por ejemplo las juntas directivas; la división del trabajo, que se caracteriza por que un grupo formula las políticas mientras otro las implementa; y el uso de especificaciones muy limitadas sobre el desempeño, que obligan al uso de indicadores y mediciones. Lo más llamativo es que, como ya se ha dicho, estas medidas de reforma se consideran neutrales ideológicamente y se ven simplemente como herramientas para mejorar.

¿Cómo se ve esto en la educación superior?

Greater managerial power, structural reorganization, more emphasis on marketing and business generation, moves towards performance-related pay and a rationalization and computarization of administrative structures are all characteristic of the New Higher Education organization as is standardization of all performances. The unstoppable rise of league tables—the ranking of citations, individual researchers, research groups, institutes, and whole universities—is an integral part of this development in the direction of audit cultures and an audit society (Lorenz, 2012, p. 606).

Como las universidades deben competir en el mercado por clientes-estudiantes, deben estar estructuradas cada vez más como empresas que se enfocan en lograr ganancias. No solo eso, sino que sus administradores deben pensar como gerentes y los padres, como financiadores, tienen más voz. Es decir, el espacio para lo puramente académico y la enseñanza se reduce, pues tiene que haber más lugar para las preocupaciones e intereses económicos. Así, como asegura Tolofari, debido a esas necesidades y exigencias empresariales, se le da un lugar preponderante al desempeño, enfocado en resultados:

“There is obviously a divergence between the social and cultural values of schooling and managerialism. The impact of managerialism is that the emphasis on performance and output measures and resource management has diminished the traditional collegiality within the teaching profession” (Tolofari, 2005, p. 85). Y este desempeño, a su vez, es lo que demuestra la calidad de una institución, que se mide, cada vez más, como vimos arriba, por estándares del sector privado como el consumo.

Pero la competencia, además, es en otro nivel. No solo las universidades deben competir por estudiantes para poder ser rentables, sino que la aplicación de principios del *NPM* a la educación superior ha tenido como consecuencia que la financiación ya no esté en manos de las universidades, sino de agentes externos. ¿Qué problemas tiene esto? Según Richard Münch, el mayor problema de esta situación es que se crean monopolios:

The application of NPM has particularly brought about a reduction of block grants for universities and their departments and the growth of external funds allocated on a competitive basis. This is not a competition on a market with a greater number of fund suppliers and a greater number of fund demanders, but rather the competition of a great number of demanders for funds from a small number of suppliers, or even a near monopolistic position of a central supplier such as the National Science Foundation of a country (Münch, 2014, p. 1).

El mayor problema de este tipo de monopolios, en un mercado tan pequeño y con tan pocas opciones, pero a la vez con tantas necesidades, es que se crea una fuerte tendencia a la homogeneización, es decir, a la uniformidad y a ajustar las investigaciones a estándares impuestos y centralizados. Así, los monopolios y la internacionalización, mencionada arriba, hacen que en la educación superior haya cada vez menos espacio para la creatividad y para disciplinas que no pueden ajustarse tan fácilmente a esos estándares.

Las principales evidencias (y riesgos) de la aplicación del *NPM* en la universidad se manifiestan, según Brunner y Lorenz en las siguientes tendencias: un empeoramiento continuo de la proporción de estudiantes por profesor, lo que hace que las cargas para los maestros sean cada vez mayores y que se reemplace la educación cara a cara por una en línea; la tendencia a contratar profesores temporales, de medio tiempo, durante un año o para un curso, o de contar cada vez más con asistentes de profesores con el fin de reducir los costos, pues tener a un profesor titular es cada vez menos rentable; la obligatoriedad



para los profesores de dictar cursos atractivos para los estudiantes; la disociación de la enseñanza y la investigación, pues los profesores deben enseñar cada vez más, mientras la investigación se terceriza y “comodifica”, pues se trata de un bien y una inversión; el aumento del precio de las matrículas al tiempo que se reduce el tiempo de estudio (por ejemplo, la reducción de cinco años de pregrado a cuatro, o el modelo BA/MA en el que una persona se gradúa con maestría tras estudiar cinco años); y el uso de las becas de posgrado como forma de conquistar más alumnos que las universidades rivales.

El impacto de estas políticas, como ya se puede ver, es muy significativo y hace que las universidades se conviertan, como asegura Lorenz, en cadenas de comida rápida que venden solamente esas ideas que sus gerentes creen que se venderán, que valoran la racionalidad del proceso olvidando su fin y que compiten, como cualquier otra iniciativa de negocios privada, en el mercado. Aseguran Brunner y Uribe:

Puesto en términos esquemáticos (...) estaríamos frente a un tránsito desde un régimen de conocimiento/ aprendizaje que postula el conocimiento como un bien público hacia un régimen que trata al conocimiento como un bien de apropiación privada cuyo valor se determina en el mercado. Este tránsito no sustituye un régimen por otro, sino que, al menos por ahora, ambos coexisten, se intersectan y sobrelapan, uno en fase ascendente y el otro en declive (Brunner y Uribe, 2007, p. 97).

Esto implica que no se trata solamente de que las universidades funcionen como empresas siguiendo modelos de otros negocios, sino que, y más importante aún, esto cambia la concepción tradicional de la educación, que deja de verse como un servicio público y se convierte en un bien privado ofrecido por unos proveedores, y que los estudiantes adquieren a modo de clientes para su beneficio: “Crudely put, higher education is no longer considered a social good. Rather, it is an individual good, with the individual thought of as an actor in a marketplace” (Bender, 2013, p. 112). La educación superior, gira, cada vez más, en torno al dinero; como afirman Engell y Dangerfield, en estos tiempos el camino al éxito para una disciplina consiste en tener una, dos o tres de las siguientes características: ser una promesa de dinero, es decir, estar fuertemente ligada a la idea de que estudiar esa carrera garantiza un mejor salario; proveer un conocimiento del dinero, es decir, ser un campo que lo estudia de forma práctica o teórica, por ejemplo las finanzas o la economía; finalmente, ser una fuente de dinero, es decir, ser un campo, como el científico,

que recibe grandes aportes e inversiones. Si una carrera no tiene una de estas tres, se ve cada vez más como prescindible, no solo desde los gobiernos y organizaciones, sino desde la perspectiva de los estudiantes, que creen que la educación es para hacer plata.

Como asegura Howard Brody, cada vez es más común encontrar estudiantes que ven sus estudios simplemente como una manera de acceder a mejores puestos y salarios:

Faculty members commonly complain that today's students arrive at the university with no real sense of what it might mean to get an education. Instead, students believe that they are plunking down a certain fee with the expectation that they will receive goods and services in return, and that these goods and services are tickets to well-paying jobs. Any part of the university experience that does not appear to produce that job ticket is, therefore, called into question (Brody, 2013, párrafo 12).

Debido a la idea cada vez más generalizada de que los objetivos de la educación son sobre todo económicos, tanto a nivel personal como de la universidad y del país, no sorprende que las humanidades, que nunca se han caracterizado por la rentabilidad económica que producen, estén en peligro.

#### EDUCACIÓN Y DESARROLLO EN AMÉRICA LATINA

Si la educación siempre había sido considerada como fundamental para la sociedad, ahora esa misma importancia se ve, como hemos desarrollado a lo largo de este capítulo, sobre todo en términos económicos. La convergencia de una época cada vez más tecnológica e instrumentalizada con las demandas de una economía cada vez más global, que implica la competencia e interdependencia, al tiempo que con unos valores de la universidad más corporativos, ha llevado a que regiones del mundo en desarrollo sean el foco de organizaciones internacionales que quieren contribuir a su desarrollo y mejor inserción en el mercado: el “proceso de mercantilización de la educación superior ha avanzado desde distintos ámbitos, siendo respaldado por la actuación de actores centrales del modelo neoliberal, como son los organismos financieros internacionales y los gobiernos de cada país” (Aguilar Aguilar, Campos y Sánchez Daza, 2013, p. 23).

Organismos internacionales como el Banco Mundial, la Cepal y la OCDE están de acuerdo en la importancia que tiene la educación, especialmente la superior, para el desarrollo económico. Estas

reconocen a la educación superior como un bien comercial, y como tal, puede ser objeto de las reglas del mercado, generándose de esta manera un nuevo mercado educativo bajo el argumento de transitar hacia una competencia global y altamente interconectado, donde se pondera el conocimiento como una de las variables más importantes en el desarrollo económico y social (Aguilar Aguilar, Campos y Sánchez Daza, 2013, p. 27).

La educación superior es, en este contexto, un bien con el que se puede comerciar, que se puede intercambiar y que genera, casi que automáticamente pues la relación nunca es claramente establecida, solo por el hecho de existir y tener unas características particulares (como la internacionalización), crecimiento económico.

En un contexto de pobreza como el Latinoamericano es deber de la educación contribuir a solucionar este problema:

Es necesario modernizar la estructura productiva, la maquinaria y el equipamiento de capital, para poder competir en los mercados mundiales, no sobre la base de salarios bajos, sino de mayor valor agregado y de complejidad tecnológica. Dicha transformación requiere de mano de obra crecientemente calificada y de un sector empresarial dinámico con un fuerte compromiso innovador (Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles, 2009, p. 7).

Así pues, si en el mundo entero la educación superior es la encargada de preparar a las personas para un mercado laboral altamente competitivo y globalizado, a la vez que para estar a la altura de los grandes desarrollos tecnológicos, en América Latina esta es la que más podrá contribuir a erradicar la pobreza. No se trata acá, por supuesto, de decir que este problema no sea uno de los más urgentes de la región, sino de llamar la atención sobre las formas en que se supone que la educación superior lo solucionará.

No se logrará, aparentemente, pensando críticamente y cuestionando los modelos de desarrollo o en las ideologías de las organizaciones o en el modelo económico contemporáneo, sino aumentando la competitividad internacional de las universidades para lograr la expansión económica a largo plazo. Expansión económica que, como ya se sabe desde Marx, no se relaciona necesariamente con el enriquecimiento del pueblo. No está de

más decir acá que los esfuerzos de las organizaciones internacionales

no tienen otro propósito que reforzar el marco ideológico que sirva de justificación a la profundización del neoliberalismo. El factor hegemónico dentro de estos análisis y políticas es la gran empresa transnacional. Y en ese contexto habría que interpretar sus análisis y recomendaciones sobre la educación superior, cualquiera sea la categoría de países (Figuroa Sepúlveda, 2014, p. 17).

Crear, sin cuestionamientos en las buenas intenciones de estas organizaciones sería muy ingenuo, pero eso es lo que hemos hecho durante los últimos años. No cuestionamos sus intenciones, ni su lugar de enunciación, ni los intereses que hay detrás de sus recomendaciones. Se dijo al principio de este capítulo, al definir los fenómenos de la globalización y la neoliberalización, que se trata de procesos que, vistos de manera crítica, son generadores de desigualdad. Lo mismo se puede decir de muchas de las recomendaciones para el desarrollo. A pesar de que, tal vez, tienen en su esencia una buena intención, sus metodologías y presupuestos ideológicos no solo están destruyendo la idea clásica de la educación al propender por la capacitación de técnicos y expertos científicos, sino que no están solucionando los profundos problemas sociales de la región.

Y ENTONCES, ¿QUÉ EDUCACIÓN?

Según la Unesco, “antes de buscar el tipo de institución de educación superior que se quiere construir, es necesario definir el modelo de sociedad que se busca alcanzar” (Unesco, 1998, artículo 6). Por esta razón, la educación es un tema tan importante. La universidad afecta directamente el tipo de mundo que construimos y cómo vivimos en él y, por lo tanto, si queremos un mundo más justo y más pacífico debemos definir cómo debe ser nuestra educación y qué objetivos, además de los puramente económicos, debería cumplir. Qué tipo de civilización queremos ser. Esto porque lo que se ve hoy en el mundo, como asegura Llovet es el surgimiento progresivo de

una clase especializada sin otro saber ni horizonte mental que aquel que guarda relación con las famosas “habilidades”. Ello significa, en cierto modo, la ruina absoluta del propósito que parecía fundamental en la suma de todos los niveles de la educación, desde el parvulario al doctorado: formar personas capaces de desarrollar

una profesión de manera competente, sí, pero vinculadas todas a un determinado ideal de civilización (Llovet, 2012, p. 201).

Hoy hay egresados altamente capacitados técnicamente y capaces de sobrevivir en un entorno laboral internacional, pero con poca formación para la democracia, entendida como la deliberación sobre el bien común, la inclusión o la justicia. Hoy tenemos profesionales capaces de insertarse en el mercado laboral y de actuar estratégicamente en pro de su propio beneficio económico, pero sin un acervo cultural común, e incapaces de reconocer su propia subjetividad, de examinarse y de realizarse más allá de un buen salario.

Así pues, la misión de la universidad debería ser triple y lo ha sido a lo largo de la historia: no solo debe transmitir a las nuevas generaciones las habilidades técnicas para el trabajo, sino que debe formar en los valores, símbolos, imágenes e ideas del mundo compartidos que son necesarios para la convivencia y contribuir a formar un sentido de justicia, comunidad e igualdad en la sociedad. Y esta formación, que permite asumir una visión crítica del mundo y sus problemas, que permite, justamente, hacer un debate equilibrado de nuestros problemas económicos, políticos y sociales contemporáneos es labor de las humanidades, es decir, de la filosofía, la historia, el arte, la música, la literatura, la antropología, la teología, los estudios culturales y las ciencias políticas: “This is what the humanities have always done best: explore the human dimension of our interface with the rational, the technical, the industrial, and the pragmatic” (Jay, 2014, p. 170).

Es por eso que hoy, más que nunca, las humanidades tienen una importante misión. Pues si ellas siempre han sido el espacio para el reconocimiento del otro, esto es aún más necesario hoy, cuando las distancias se han acortado y los seres humanos nos movemos más alrededor del mundo:

Si hay algo que las facultades humanísticas aún pueden hacer, o quizá tienen el deber de hacer, esto es mantener una vigilancia permanentemente despierta ante las metamorfosis –estas son engañosas, por definición– de la historia que, para bien o para mal, nos ha tocado vivir desde el final de la Segunda Guerra Mundial (...). Corren arriba y abajo las disposiciones de Bolonia para unificar los planes de estudio en todas las universidades de la Unión; se apresuran los pedagogos a aturullarnos día y noche con propuestas de reforma de los métodos de enseñanza y el uso de las nuevas tecnologías; discuten las autoridades académicas la manera de

incrementar la rentabilidad de los estudios de Letras; las facultades humanísticas, también ellas, se preocupan por preparar a los estudiantes para una inserción eficaz en el mercado laboral... pero apenas se ve nadie que se plantee que el mejor servicio que podría hacer la universidad a la sociedad en el momento histórico presente, sobre todo las facultades letradas, consistiría simplemente en convertir a los estudiantes en personas lo bastante armadas mentalmente como para poder hacer frente a la amenaza de disgregación de la soberanía intelectual que se cierne sobre el individuo contemporáneo (Llovet, 2010, p. 241).

Entonces, la preocupación principal de las disciplinas humanísticas hoy no debería ser la inserción de egresados en el mercado, la calidad entendida como rentabilidad o las pruebas estandarizadas, sino, como lo ha sido históricamente, su responsabilidad de formar personas conscientes de sus derechos y deberes y con la capacidad de funcionar como ciudadanos de un mundo cada vez más interconectado y complejo:

Even more important for operating as global citizens in a transnational marketplace, studying the literary, philosophical, historical and theological texts of diverse cultures teaches humanities students to put themselves in the shoes of people who see and experience the world very differently from their own accustomed perspectives. For an increasingly globalized workforce these skills are not incidental (Jay, 2014, p. 13).

Además de ser capaces de entender que estamos vinculados a los demás seres humanos, no solo por su interdependencia económica, sino también por lazos de reconocimiento y mutua preocupación.

Un ejemplo de esto, como asegura Nussbaum, es la literatura, que al estimular la imaginación narrativa, prepara para la interacción moral. ¿Cómo? La imaginación literaria estimula, desde que somos niños, la preocupación por el destino de otros, que son diferentes, que tienen vidas interiores que no se nos revelan del todo y que sienten miedo, amor, esperanza o ira como nosotros. A medida que crecemos, estas historias se van complejizando y nos hacen capaces de ver y reconocer rasgos más complejos como el valor, la moderación, la perseverancia o la rectitud. Y al ser capaces de reconocer estas emociones, cualidades y matices, somos capaces de sentir compasión y de reconocer que nosotros también somos vulnerables, que esas cosas que sufren los personajes también nos podrían pasar a nosotros. Esta capacidad de hacer empatía con el otro es fundamental para

la vida en sociedad, pues no solo lleva al autoexamen, sino que promueve la convivencia y nos enseña que hay otras formas de ver el mundo y hacer las cosas.

En últimas, se podría decir que la labor de la educación humanística como contribución a la formación de seres humanos es formar ciudadanos libres. Y que lo son no debido a su situación económica o a su status social, sino que sean dueños de sus propias mentes y puedan enriquecer su vida. Esta es la mayor y más arriesgada apuesta política de las humanidades, que invitan a no conformarse con cómo está el mundo, a no adaptarse, a desafiar lo establecido para buscar mejores formas de vivir en comunidad.

Para terminar, cabe recalcar que esta educación, por supuesto, se aparta de las ideas de la educación para el crecimiento económico y el desarrollo que promueven las instituciones internacionales para Latinoamérica. Tal como asegura Nussbaum,

Los especialistas en educación para el crecimiento económico no se limitan a hacer caso de las disciplinas artísticas y humanísticas. En realidad les tienen miedo, pues el cultivo y el desarrollo de la comprensión resultan especialmente peligrosos frente a la moral obtusa, que a su vez es necesaria para poner en práctica los planes de crecimiento económico que ignoran la desigualdad (Nussbaum, 2010, p. 46).

Es por esta razón que es fundamental seguir insistiendo en una educación humanística y, más aún, explorar las maneras en que esta es reducida y eliminada de los planes de gobiernos y organizaciones.

Así pues, el siguiente capítulo estudiará las distintas maneras en que estas instituciones, con sus planes para la efectividad y rentabilidad, así como con sus formas productivistas de medir la calidad de la educación relegan a las humanidades a un lugar secundario. En un mundo enfocado en el progreso y el desarrollo económico, en el que uno de los roles más importantes de la universidad es que sus graduados puedan producir rápidamente y generar ganancias, hay cada vez menos espacio para unas disciplinas que, bajo esta mirada economicista, no pueden aportar mucho a la sociedad. Esta idea se ve reforzada, cada vez más, por las opiniones de expertos y especialistas de distintas instituciones que ven el progreso económico como la prioridad para alcanzar el bienestar.

## CAPÍTULO 2

### LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES Y SU PRECARIA VISIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL OLVIDO DE LAS HUMANIDADES

“Teenagers should steer away from the arts and humanities and opt for science or math subjects if they want to access the widest range of jobs” (Morgan (Secretaria de educación de Estados Unidos), 2014, párrafo 2).

“More than 50 Japanese universities are to close or downsize their humanities and social science departments after education minister Hakuban Shimomura urged the country’s higher education institutions to offer a more practical, vocational education that better anticipates the needs of society” (*The Guardian*, 201, párrafo 1).

Las dos citas anteriores, provenientes de las altas esferas de dos países muy distintos, son muy dicientes y sintomáticas. Hasta hace algunos años, afirmaciones como estas no habrían podido tener lugar en la esfera pública y, sin embargo hoy, aunque levanten muchas críticas y suspicacias, sobre todo desde la Academia, a muchos estas ideas no les suenan tan descabelladas. Aunque estos son dos casos aislados, se puede decir que son síntomas de un fenómeno estructural mucho más grave y amplio, que tiene en las instituciones internacionales uno de sus principales caballos de batalla.

Como se vio en el capítulo anterior, la educación superior es un tema central en el mundo de hoy, pues se ha construido como la mejor herramienta que tienen los países para



contribuir a su desarrollo, inserción en el mercado, productividad y bienestar. Por esta razón, instituciones internacionales como el Banco Mundial y la Unesco se han dado a la tarea de investigarla, evaluarla y dar recomendaciones sobre cómo mejorarla a los países en vías de desarrollo. Este capítulo, entonces, examinará de manera crítica algunos de los principales documentos producidos por estas instituciones, así como algunos de los producidos en Colombia a partir de esas recomendaciones y explicará cómo los supuestos de los que parten y los objetivos que se proponen, así como los retos que discuten y los avances obtenidos, afectan de maneras distintas a las disciplinas humanísticas en la educación superior y, por ende, nuestra concepción, como sociedad, de lo que es la educación. El análisis se centrará, sobre todo, en lo que dice el Banco Mundial, ya que sus recomendaciones suelen estar ligadas a grandes préstamos de dinero para mejorar los servicios de educación superior, como en el caso del plan denominado “Alianza Estratégica de País” para Colombia en 2014.

El capítulo empieza con el análisis de dos documentos que tuvieron gran influencia mundial respecto a la evolución de las políticas públicas sobre educación superior en la década los 90 y se volvieron una referencia obligada y permanente: *Higher Education: The Lessons of Experience*, publicado por el Banco Mundial en 1994 y *Policy Paper for Change and Development*, publicado por la Unesco en 1995. Estos dos textos, aunque diferentes entre sí, moldearon las concepciones sobre la educación superior y, más aún, fueron utilizados como recomendaciones que había que seguir con cuidado para alcanzar los niveles socio-económicos de los países de la OCDE. Esto se verá en otros documentos publicados por las mismas instituciones para el caso particular de Latinoamérica y de Colombia, que servirán como complemento para el análisis. Finalmente, se estudiarán dos documentos escritos en los últimos años en Colombia, y apoyados por el Ministerio de educación, que tienen el objetivo de dar los lineamientos sobre educación superior y su propósito para los próximos años.

Una lectura cuidadosa de todos estos documentos revela que hay, a grandes rasgos, tres principales preocupaciones en común sobre la educación superior en el siglo XXI. La primera preocupación es el financiamiento, a quién le corresponde y cómo mejorar el rendimiento y uso de los recursos de las instituciones de educación superior. La segunda

preocupación es cómo mejorar la calidad, la medición y la pertinencia de la educación superior en el mundo de hoy. Esta última desde la perspectiva del Banco Mundial, la Unesco y el gobierno colombiano, es aquella educación que genera competencias para moverse eficientemente en el mercado de trabajo, estimula la producción económica y provee un buen salario. Finalmente, la tercera preocupación tiene que ver con la mejora de la cobertura y el incremento de la equidad en términos de género, raza y clase social, de la educación superior.

Como ya se dijo, aunque los textos del Banco Mundial y la Unesco son muy distintos, se trata de dos textos fundamentales que han moldeado las políticas en torno a la educación superior en los últimos veinte años. Por esta razón, el análisis empezará por estos dos textos, sus concepciones de la educación y sus propósitos.

#### EL BANCO MUNDIAL Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR: FINANCIAMIENTO Y PRIVATIZACIÓN

El objetivo del documento *Higher Education: The Lessons of Experience* del Banco Mundial es, principalmente, mejorar la efectividad del apoyo que el Banco le da a la educación superior en los países en vías de desarrollo (BM, 1994, p. VII). Aunque desde los 70 el Banco se empezó a preocupar por financiar la educación superior, no fue sino hasta principio de la década de los años 90, cuando se adoptó la aplicación del enfoque del “ajuste o cambio estructural”, que promovía el impulso a las privatizaciones y al comercio internacional, y tras la Conferencia Mundial de Jomtien de 1990: Educación para todos, cuando se definieron, realmente, las bases del apoyo que el Banco prestaría a los países basado en dos principios fundamentales: la educación para todos y la educación para el conocimiento de la economía. El objetivo del apoyo que el Banco presta es lograr el desarrollo de los países y es, sobre todo, económico. Por eso, se concentra, principalmente, en la mejora de la eficiencia y el desempeño de las universidades para que sean competitivas y así contribuyan al desarrollo: “In recent years, the World Bank has increasingly provided support to universities and institutions responsible for advanced scientific training and research, reflecting their centrality to knowledge-based economic growth strategies” (BM, 1994, p. 80). Así pues, la visión del Banco Mundial sobre la

educación, tanto a nivel de sus objetivos como de la mejor forma de apoyarla, está basada en una visión neoliberal y productivista. Esto porque a pesar de que la cita no lo dice directamente, y se concentra en mencionar la educación técnica y científica, la segunda frase habla de la importancia de esta educación para el crecimiento económico, lo que demuestra que el Banco concibe a la educación de una forma utilitaria y como parte fundamental del gran proyecto económico del crecimiento, que es uno de los objetivos principales e ideas que conforman el neoliberalismo como ideología.

Esto se puede ver en las definiciones que se dan a lo largo del texto sobre lo que es y los objetivos de la educación superior. Según el Banco Mundial, “Universities educate future leaders and develop the high-level technical capacities that underpin economic growth” (BM, 1994, p. VII). Desde el prólogo es claro para qué sirve la educación superior: para formar a los líderes con las capacidades técnicas que apoyarán el crecimiento económico. Pero además, valdría la pena preguntarse cómo serían, según el Banco, esos líderes del mañana, pues según esa afirmación, bastante corta de miras, estos simplemente tendrían unas capacidades técnicas de alto nivel. Aún más,

Higher education contributes to human resource development in many ways. Investment in higher education can be a key contributor to a country’s economic growth. Higher education institutions have the main responsibility for training a country’s professional personnel including the managers, scientists, engineers, and technicians who participate in the development, adaptation, and diffusion of innovations in the economy (BM, 1994, p. 15).

La universidad es, entonces, un centro de formación para todos los recursos humanos que contribuirán al crecimiento económico.

Esta visión sobre el papel de la educación superior es similar a la que propone el documento *Evaluaciones de políticas nacionales de Educación, la Educación superior en Colombia* elaborado por el Banco en colaboración con la OCDE en el 2012 en el que se afirma que

Colombia es una de las principales economías de la región de América Latina y el Caribe y el gobierno tiene planes ambiciosos para su desarrollo social y económico, para lo que es crucial el fortalecimiento del capital humano. A pesar de los progresos en el sector educativo, aún queda mucho por hacer para afrontar algunos

desafíos como: aumentar las matrículas y fomentar la equidad, mejorar la calidad y la pertinencia, así como lograr que la gestión y las finanzas sean más adecuadas (BM y OCDE, 2012, p. 3).

El término “recursos humanos” fue acuñado entre los siglos XIX y XX por economistas como John Commons y Wight Bakke. El uso de este término es muy popular hoy en día y se utiliza bastante, como demuestra el documento del Banco Mundial, para referirse a la formación de personas en la universidad. Sin embargo, como la palabra “recursos” lo indica, esta formación tiene que ver, sobre todo, con convertir a las personas en “activos” de capital. Este concepto se relaciona con el de “capital humano” también ampliamente difundido y acuñado por Gary Becker y según el cual educar a una persona es similar a lo que una empresa hace al invertir en maquinaria. Así pues, formar a personas en la universidad es una inversión. Un graduado universitario es un recurso para su país. Entonces, lo que el uso de estos términos esconde y olvida es que la formación universitaria no es solo de científicos e ingenieros que innoven en la economía y que sean buenos para sus empresas, sino de seres humanos autónomos con capacidad crítica y creativa, capaces de realizarse personalmente y que participen de manera responsable en la democracia.

¿Cuál es el papel de las humanidades en este escenario trazado por el Banco Mundial? Ninguno. Si la universidad debe formar científicos, gerentes, ingenieros y técnicos, estas no tienen lugar allí. Si nos atenemos solo a esta definición, la misión de la universidad es formar autómatas productivos que contribuyan al desarrollo económico, desarrollo que, en sí mismo, sin incluir aspectos sociales, políticos y culturales es no solo inviable sino inútil. Como afirma Román Álvarez, decano de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca, el aporte de las humanidades a la sociedad es darle ideas productivas para su propia mejoría y los criterios para distinguir entre progreso cultural, político, social o científico: “Porque el progreso social, económico y cultural no es sólo fruto de las ciencias experimentales y de la tecnología, sino ante todo de la forma como una sociedad se interpreta y organiza a sí misma” (Álvarez Rodríguez en Llovet, 2010, p. 381). Entonces, el desarrollo científico y técnico no debería estar separado de las disciplinas humanísticas, sino que es justamente en su unión donde se dan los verdaderos cambios y progresos que nuestras sociedades necesitan.

Sin embargo, sería injusto no decir que el Banco sí menciona un rol social de la universidad: “In most countries, higher education also plays important social roles by forging the national identity of the country and offering a forum for pluralistic debate. The development of higher education is correlated with economic development” (BM, 1994, p. 15). Esta cita es muy llamativa, pues luego de afirmar que la educación superior juega un papel social, se vuelve a hablar de la correlación entre el desarrollo de la universidad y desarrollo económico. Sin embargo, dicha correlación no se establece, solo se menciona. Se asume como un hecho dado. Esto deja claro que la mención a la identidad nacional y el debate plural son más bien frases huecas que se ponen para rellenar, pero no tienen un contenido verdadero, pues el documento está enfocado en los aspectos económicos. Así pues, el crecimiento y desarrollo de la universidad está supeditado y es importante, nuevamente, en la medida en que contribuye a la economía. El aporte social deja de ser, en el mejor de los casos, un valor en sí mismo para ser, simplemente, un componente más para la productividad.

Además, vale la pena revisar cómo se entiende este rol social. La universidad forja la identidad nacional del país y es un foro para el debate plural. Es decir que la universidad debe contribuir a la integración nacional y ser un espacio para que las personas puedan discutir posiciones diferentes de manera segura. Hay que señalar, entonces, varias cosas sobre esta afirmación. En primer lugar, sería pertinente preguntarse por cuál tipo de identidad debe ayudar a forjar la universidad, que debe partir de una postura crítica, pues en un mundo globalizado y multicultural como el de hoy, los estudiantes deberían tener una educación que se enfoque en su contexto particular y local, pero también que se abra y los ayude a comprender y respetar la diversidad del mundo del que son ciudadanos. En cuanto a ser un espacio de debate, esto sí debería ser así y es una de las cosas que se pueden hacer en la universidad. Sin embargo, es una visión que se queda corta, pues no es solo el espacio para hacerlo, sino que debe formar en esa capacidad de escucha y respeto y promoverlas más allá de las aulas.

¿Y por qué hemos mencionado este rol social? Porque, normalmente, este se le asignaría o sería responsabilidad de las disciplinas humanísticas. Sin embargo, en este documento eso no queda tan claro. Lo que parece estar diciendo el Banco Mundial es que la

educación tiene un papel económico y uno social, pero dado que desde antes en el documento se ha entendido a la educación como una formación técnica, es probable que acá se siga hablando de esa formación y no de las humanidades. ¿En qué sentido? En el que desde la ciencia, desde la capacidad de innovación y el orgullo que esto produciría, también se podría forjar la identidad nacional de la que habla el documento. Sumado a esto, las discusiones democráticas podrían ser foros en los que científicos discuten las más recientes innovaciones de la ciencia y las mejores maneras de aplicarlas en su contexto particular. Es así como se puede decir que, para el Banco Mundial, el rol de las humanidades en la educación superior y, por ende, en la sociedad es muy reducido.

Uno de los temas principales del documento es la financiación de la educación superior y cómo esta debe cambiar si se quiere que las universidades sigan siendo relevantes y contribuyan a un mejor desempeño económico: “Unless reforms are implemented to improve the performance of higher education, many countries are destined to enter the twenty-first century insufficiently prepared to compete in the global economy, where growth will be based ever more heavily on technical and scientific knowledge” (BM, 1994, p. 25). En su estudio sobre cómo mejorar la educación, lo primero que detectó el Banco fue una crisis de financiación. Las universidades siempre han requerido de mucha inversión y los gobiernos no tenían los medios para hacerlo. Había sobrepoblación estudiantil, mala calidad y poca investigación. Esto pasaba sobre todo en los países en vías de desarrollo porque la crisis económica de la época y los consiguientes ajustes fiscales y soluciones fueron más fuertes y agudos allí (BM, 1994, p. 16). El Banco encontró dos tipos de ineficiencia de las universidades: interna y externa. La interna tenía que ver con la incapacidad de las universidades para darle buen uso a sus recursos, “the World Bank will continue to offer assistance to strengthen the managerial capacity of universities and other institutions and their ability to achieve efficiency gains through effective planning, sound financial management, and improved program delivery” (BM, 1994, p. 88); y la externa con su poca relación y aportes a la sociedad: los recién graduados estaban desempleados y la investigación hecha en la universidad no tenía ningún impacto económico (BM, 1994, p. 20). Las universidades eran, además, elitistas, poco equitativas y había un menor número de mujeres que accedía a la educación superior.

Así, las estrategias que se debían implementar terminando el siglo XX para tener

una educación competitiva en el siguiente tenían que ver con promover la diferenciación para que hubiera más universidades privadas, dar incentivos a las públicas para diversificar sus fuentes de financiamiento, como el sector privado o el pago de matrículas a través de préstamos (para así poder invertir esos recursos en educación primaria y secundaria), redefinir el papel del gobierno, introducir políticas específicas para promover la calidad y la equidad y promover el uso de incentivos que hicieran a las universidades competir en una situación de mercado. Lo fundamental era lograr una distribución y utilización efectiva de los recursos y la mejor manera de hacerlo era a través de la utilización de mecanismos que vincularan financiación y desempeño: “Alternative mechanisms which link funding to performance criteria are being used increasingly by OECD countries and could be considered by developing countries as well. Such mechanisms can create powerful incentives for more efficient use of resources” (BM, 1994, p. 52). ¿Y cómo mejorar el desempeño? ¿Qué criterios utilizar? “the main elements of a strategy to improve the performance of higher education, against which progress can be measured, are: Improved quality of teaching and research, increased responsiveness of higher education to labor market demands, greater equity” (BM, 1994, p. 66). En resumen, la estrategia propuesta por el Banco para mejorar la financiación era la siguiente: hacer que las universidades compitieran por financiamiento y que este se otorgara dependiendo del desempeño. Desempeño que se mide dependiendo de la calidad de los programas, la respuesta a las necesidades del mercado y la equidad.

Más allá de que, como vimos en el capítulo anterior, estas estrategias no sean neutras sino que respondan a una ideología neoliberal con unas características y visiones del mundo particulares, es pertinente preguntarse por sus implicaciones para las disciplinas humanísticas. La búsqueda de financiación privada, por ejemplo, funcionaría (aunque no dejaría de ser cuestionable) en disciplinas directamente vinculadas al mercado laboral y al sector privado, que podría invertir en la formación de sus futuros empleados. Pero para una disciplina de las humanidades, por ejemplo la Filosofía, sería más difícil encontrar un sector privado lo suficientemente fuerte y desarrollado que invirtiera en ella; sus vínculos con el mercado son menos directos y, por el contrario, es en la Academia, en la misma universidad, donde estas disciplinas florecen. Bajo esta lógica, si no logran venderse al sector privado, estas disciplinas estarían condenadas a desaparecer. Más aún, la

financiación que vendría de las mismas universidades también estaría en riesgo, pues si una de las formas de medir el desempeño es a partir de la inserción de los graduados en el mercado, pasaría otra vez lo mismo. Por supuesto, si se pone a las universidades a competir en una situación de mercado, tendría que ajustarse a las leyes de este, en las que quien no es rentable no puede sobrevivir.

Aunque no se puede decir que este sea el caso, pues se trata de una visión extremista, sí se podría decir que este tipo de medidas, y la certeza de que ciertas disciplinas no pueden competir bajo esas condiciones, generan que haya un cambio de mentalidad sobre cómo se perciben las humanidades. Tal como ya advertía Bordieu (1998), el predominio de una visión económica del mundo, que se toma como una verdad objetiva e inalterable, tiene unos efectos negativos en la mentalidad de las personas, que empiezan a valorarlo todo en esos términos. Si nuestras sociedades son, sobre todo, sociedades de mercado, el valor de otras disciplinas queda en entredicho.

Otro asunto importante, que ya se había discutido un poco en el capítulo anterior es el de la calidad, pues este es ahora el criterio principal para medir el desempeño de las universidades. ¿Cómo entiende la calidad el Banco Mundial?

To improve program quality and efficiency, competition among academic units for discretionary resources should be stimulated. The principle of competition should extend to the allocation of funding for staff research, which, in turn, should support a high proportion of the non-tuition costs of postgraduate training. Competitive research funding programs can be designed to achieve other purposes as well, for example, to increase the volume of research in fields of high priority for national scientific and industrial policies and to foster interdisciplinary and inter-institutional team research in specialties for which research and training can be strengthened through collaboration. To ensure accountability, reward productivity, and encourage improvement in the quality of research, renewal of research support should be contingent on the publication of results in journals that have high professional visibility locally and internationally (BM, 1994, p. 72).

La calidad se relaciona, pues, con la investigación y con la innovación científica. Pero, además, la forma de garantizar la calidad es por medio de incentivos económicos: quien quiera ser financiado debe publicar en revistas académicas prestigiosas. La dinámica en las universidades consiste, como asegura William Díaz (2015), en que al que más productos



produce, más plata se le da. Y el que más visibilidad tiene, más plata se le da. Se asume que la competencia producirá el mejoramiento de la ciencia.

Y la consecuencia de esto es que las relaciones y dinámicas académicas se vuelven económicas y, más aún, desiguales. Es decir, que unos entran a la competencia con ventajas y otros no. Un ejemplo de esto, solamente para ilustrar cómo estas estrategias no son neutrales, es el hecho de que el inglés sea el idioma universal de los académicos; esto hace que simplemente por razones numéricas, una publicación de carácter nacional en Estados Unidos sea más importante que una publicación de carácter nacional en Colombia. Y, además, esa publicación tendrá más visibilidad. Esto genera monopolios intelectuales, como asegura Richard Münch (citado por Díaz, 2015, p. 36). ¿Cómo es este proceso? La revista importante, que recoge muchos recursos, como recoge muchos recursos y tiene mucha visibilidad, entonces recibe más artículos; y como recibe más artículos, entonces escoge más y se vuelve más estricta; y como se vuelve más estricta, se vuelve más famosa. Esto produce una estructura monopólica sobre el resto de revistas:

Se crea así un círculo vicioso por el que los que tienen más reciben más, y los que tienen menos reciben cada vez menos. Esto no solo afecta a las universidades, los institutos de investigación y las disciplinas en desventaja, que a la larga tienden a desaparecer, sino que además retrasa los avances incluso de las disciplinas aventajadas, porque la innovación requiere de diversidad (Díaz, 2015, p. 36).

Entonces, se puede decir que estas visiones de lo que es la calidad son sesgadas, pues promueven solo una manera de investigar y de producir conocimiento, que se relaciona más con el *New Public Management* que con estrategias académicas: la calidad se relaciona con lo cuantitativo, con una única manera de investigar apegada a la innovación y la colaboración. Las humanidades, por su lado, son disciplinas en las que la investigación suele requerir soledad y tiempo de reflexión y en las que la innovación, entendida solo en términos técnicos, no es una preocupación.

Otra forma que propone el Banco para medir la calidad y para decidir qué financiar y así invertir mejor los recursos de las universidades, es la relevancia. Esta, como ya se ha dicho, se mide en términos puramente económicos y de inserción en el mercado. Así, una de las sugerencias que da es que la educación siempre debe estar en sintonía con el mercado:

In this context [of pursue of economic growth strategies based on technological accumulation] it is critically important that training and research programs respond to the evolving demands of the economy. The institutions responsible for advanced training and research programs should be guided by representatives from the productive sectors. The participation of private sector representatives on the governing boards of public and private higher education institutions can help ensure the relevance of academic programs (BM, 1994, p. 71).

Esta recomendación también fue incluida en el documento del 2012, en el que afirmaban: “Muchas instituciones no tienen más que escasos vínculos y colaboraciones con los empleadores sobre el desarrollo del currículo y las competencias y resultados deseados. Esto limita la pertinencia de sus programas con las necesidades de la economía colombiana y puede hacer que sus egresados tengan menos posibilidades de empleo” (BM y OCDE, 2012, p. 59). Aunque, en efecto, los vínculos de la universidad con la industria pueden ser importantes, esta aseveración es también muy problemática. No solo por lo que ya se dijo arriba sobre la relación del sector privado con ciertas disciplinas y los problemas de financiación que esto acarrearía, ni porque se pueda prestar para manipulaciones y conflictos de interés cuando las universidades deben ser autónomas e independientes, sino por las consecuencias tan graves que puede tener para la formación de personas el hecho de que en ella participen representantes del sector privado en las decisiones que se toman. Un empresario tiene otros intereses en su mente, que no tienen necesariamente que ver con la formación académica e integral que se imparte en la universidad, por lo tanto, sus opiniones sobre la formación, fundadas en lo que le sirve a su sector y limitadas a la demanda de ciertas habilidades, estarán mal enfocadas.

Como asegura Llovet,

Nuestras autoridades esgrimen las necesidades de la «sociedad» para celebrar el léxico de las «habilidades» y «competencias», y proclaman el abandono o relegamiento del exigente mundo de los «contenidos». Sólo que «sociedad», en este caso, equivale a «empresa». A esa grotesca reducción, a la que nos negamos, se debe la fuerte tendencia al abandono de términos como «saber» y «estudio» entre nuestras autoridades universitarias (Llovet, 2010, p. 377).

Esta cita nos sirve, también, para tocar otro asunto que menciona el documento del Banco: la evaluación por competencias. Aunque el desarrollo de ciertas habilidades es fundamental, sobre todo en lo que toca a la técnica, las disciplinas humanísticas se enfocan,

como dice Llovet, en los contenidos, en otro paradigma teórico y metodológico. Las humanidades desarrollan también habilidades, pero su enfoque es en la discusión y el debate en torno a temas y problemas planteados por autores y que requieren, sobre todo, pensar y estudiar los contenidos. Es solo a partir de un conocimiento suficiente de cierta literatura o fuentes primarias como un estudiante puede, realmente, construir opiniones fundamentadas y pensamiento crítico. El resultado de este tipo de educación, enfocada en las habilidades que se desarrollan para participar en la empresa privada, será el empobrecimiento de las perspectivas de investigación, la simplificación de los problemas, enfocados estos en lo que venda, sea interesante y rentable en el mercado, y, en general, la reducción de la creatividad.

Esto, sumado a la propuesta del Banco de guiar las decisiones en torno al currículo según el mercado laboral y la remuneración que reciben los graduados (BM, 1994, p. 75), convierte a las universidades en empresas. Pero además de eso, centra las preocupaciones de la educación superior en uno solo de sus objetivos y olvida que hay otras disciplinas en las que la remuneración de los graduados no es la preocupación fundamental y de las que no se gradúan personas interesadas en ser grandes empresarios, sino que miden su relevancia social de otras formas. Poner empresarios en las juntas directivas de las universidades promueve que se dejen de lado y se aíslen estas disciplinas, que no están en las agendas de desarrollo económico ni se insertan en el sector privado directamente. Si no solo su financiación, sino también su relevancia está sometida a su relación con el sector privado, estas disciplinas están condenadas a desaparecer bajo la lógica del Banco Mundial.

#### LA PROPUESTA DE LA UNESCO: COBERTURA Y RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El documento *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*, un año posterior al del Banco Mundial, parte de unas preocupaciones similares al del Banco y se enfoca, sobre todo, en la relevancia (económica), calidad de la educación y en la inserción de los graduados al mercado laboral. Dice en la introducción: “The options to be considered and decisions to be made by policy-makers at the international, regional, national and institutional levels should be guided by the three watch- words which determine the strategic positioning of higher education in society as well as its internal functioning - relevance, quality and internationalization” (Unesco, 1995, p. 23). El

documento de la Unesco, a diferencia del del Banco Mundial, no se enfoca tanto en la financiación, pues tiene una visión más pública de la educación: esta debe ser para todos y evitar la privatización. Sin embargo, como el documento del Banco Mundial, este de la Unesco contribuye a fortalecer la idea de que los procesos educativos deben globalizarse y, por lo tanto, homogeneizarse, al mencionar la importancia de la internacionalización para la sociedad. Quizás el mayor problema de esta concepción de la globalización y la internacionalización de la universidad es que estas hacen referencia, sobre todo, al mercado, pero no a la ética o a la cultura. Así pues, la internacionalización termina siendo una serie de procesos y técnicas que todos adoptan, así como la movilidad de estudiantes y profesores alrededor del mundo, pero no hay un verdadero intento de fomentar una educación para la diferencia, para la comprensión y el respeto o un interés por pensar en una manera ética de relacionarnos entre todos, reconociendo que somos diferentes, sin que eso implique la homogeneización. Con esto me refiero, por ejemplo, a la posibilidad que ahora tiene un estudiante de un país determinado de irse a otro país completamente diferente al suyo a hacer un intercambio, por ejemplo a Dubái. Lo que el estudiante descubrirá rápidamente es que la universidad de Dubái tiene más similitudes que diferencias con la suya, pero no tendrá ninguna herramienta para relacionarse de cerca con las diferencias culturales con las que se encontrará.

Por otro lado, este documento, al igual que el del Banco Mundial, usa el término de recursos humanos y cómo su desarrollo es fundamental: “[the General Assembly] considers that economic development should be based on two main foundations: the reduction of poverty and the development of human resources. Higher education has become, more than ever, an important partner for all concerned with these problems” (Unesco, 1995, p. 23). El papel de la educación superior, entonces, según la Unesco es también ayudar en la reducción de la pobreza y contribuir a la formación de recursos humanos para lograr el desarrollo económico.

A pesar de las similitudes, una diferencia de este documento con el del Banco es la preocupación por la pobreza, que es más evidente en este: para la Unesco no se trata solo de lograr el desarrollo económico, sino que, además, el acceso a la educación reduce en gran medida este problema. Sin embargo, esta diferencia con el Banco se queda, sobre todo, en

dicha preocupación, pues el documento no plantea estrategias muy diferentes ni claras para combatirla. La relación de la superación de la pobreza con la educación se establece, pero su demostración no es clara.

Debido a esto, el documento se preocupa por la calidad y cómo medirla y reconoce que

For a variety of reasons, the issue of quality assessment of higher education has attracted much attention and is now firmly on the policy agenda of higher education, even if the techniques still need to be improved. This caution is particularly relevant with regard to 'quality' and 'productivity' indicators as evaluation approaches often overlook the intrinsic differences between disciplines or groups of disciplines (Unesco, 1995, p. 31).

Esto último es muy importante, pues marca una diferencia con otros documentos de su misma naturaleza e implica que la Unesco reconoce las diferencias entre disciplinas y sabe que la calidad no es una medida homogénea que se puede aplicar a todo por igual.

Sin embargo, al referirse al imperativo para una mayor relevancia de la educación superior, la Unesco habla sobre la responsabilidad (accountability) de las universidades con la sociedad:

A new vision of higher education is needed which combines the demands for universality of higher learning with the imperative for greater relevance, in order to respond to the expectations of the society in which it functions. This vision stresses the principles of academic freedom and institutional autonomy while at the same time emphasizing the need for accountability to society (Unesco, 1995, p. 33).

Y una de las estrategias que propone para asegurar que la Universidad rinda cuentas a la sociedad y a sus inversionistas es el uso de ránquines en los que se clasifica a las universidades. El problema de estos ránquines, en los que no se hace la diferenciación de la que habla el documento cuando se refiere a la calidad es que son herramientas que no sirven para disciplinas como las humanidades. ¿Por qué? Porque, por ejemplo, las evaluaciones estandarizadas, que son una de las formas de medir la calidad y de clasificar en dichos ránquines, miden lo que un estudiante sabe con pruebas de opción múltiple, hecho que, en una disciplina de humanidades, en las que se acostumbra a escribir ensayos,

cambiaría la enseñanza para peor. Este tipo de evaluaciones y sistemas de clasificación son muy comunes hoy, al punto de haberse convertido en casi la única herramienta para medir la calidad de las universidades.

Finalmente, es importante decir que la Unesco sí menciona a las humanidades y su labor:

The process of globalization provides additional evidence that modern development of human- resources implies not only a need for expertise in advanced professionalism but also full awareness of the cultural, environmental and social issues involved. It has become important for higher education institutions to reinforce their role in enhancing ethical and moral values in society and to focus attention on developing an active, participatory civic spirit among future graduates. Greater emphasis is also needed on the student's personal development alongside preparation for professional life. The demand for such graduates and study programmes could represent an opportunity for the revitalization of humanities and the arts in higher education and open up new opportunities for co-operative links with various economic and public organizations (Unesco, 1995, p. 26).

Este documento, a diferencia de los del Banco Mundial es un poco más claro y amplio en cuanto a explicar el papel de las disciplinas humanísticas y artísticas en la educación superior y reconoce su valor. Aunque lo hace, por supuesto, en los mismos términos económicos que implica el hablar de los humanos como recursos. En un mundo globalizado como el nuestro, las humanidades, sin embargo, nos ayudan a ser conscientes del entorno social que nos rodea, del medio ambiente y también de las diferencias culturales. Además, refuerzan valores éticos y morales y promueven la participación cívica. Finalmente, contribuyen al desarrollo personal de los estudiantes. Este hecho se debe a la naturaleza de la institución, que no solo se preocupa por la educación, sino también por la cultura y por cómo protegerla y promoverla.

A pesar de ese esfuerzo, el problema que tienen estas definiciones es que, aunque reconocen la importancia de estas disciplinas en la formación y hablan de una educación integral, no se ve en los documentos cómo hacer para proteger estas disciplinas o cómo tratarlas de manera diferenciada. Esto, especialmente, porque es muy difícil promover los valores de la ciudadanía, la democracia y la comunidad, al tiempo que se da el mensaje, por

todas partes, de que la educación es para la competencia y la ganancia económica. Así pues, hay un reconocimiento, que parece ser casi de rutina, casi de lo que todo el mundo sabe, sobre el hecho de que las humanidades son importantes, pero no se profundiza en ellas como sí se hace con las ciencias, ingenierías, administración, y demás disciplinas con una clara inserción en el mercado laboral y productivo: “Put succinctly, at the times when the equation 'degree = job' no longer applies, higher education is expected to produce graduates who can be not only job seekers but also successful entrepreneurs and job creators” (Unesco, 1995, p. 25). Lo que parece suceder es que, a pesar de un reconocimiento inicial del papel de las humanidades, esto es más bien un simple formalismo, pues no hay un conocimiento sobre qué es lo que estas hacen y cómo lo hacen en el día a día. Así, a pesar de que a estas se les da un supuesto lugar en la educación superior, que tiene que ver con la ética, la cultura y la moral, estas palabras se convierten en muletillas y hacen que las humanidades, en estos documentos, queden vacías de sentido.

Esto es más evidente en el informe *Situación educativa en América Latina y el Caribe* publicado por la Unesco en el 2013 en el que se habla de que la educación superior debe tener relevancia social y conectarse con el mundo que la rodea. ¿Cómo entiende la Unesco esta conexión con la sociedad? De la siguiente manera:

Los sistemas de educación superior, para coordinarse internamente y vincularse con otras esferas sociales, necesitan una mayor racionalización y mejores mecanismos de rendición de cuentas hacia la sociedad. Esto no implica anular la autonomía de las instituciones, sino crear instrumentos de política pública que permitan a la sociedad, a través de sus instituciones, monitorearlas y orientarlas hacia fines públicos. Los sistemas de acreditación y evaluación que se han venido construyendo en las últimas décadas pueden contribuir significativamente a este propósito. También es recomendable la integración vertical de instituciones públicas, así como su especialización y mejor vinculación con necesidades y oportunidades de las comunidades en que se insertan (Unesco, 2013, p. 141).

La relación con la sociedad se entiende en términos de rendición de cuentas y de orientar a la universidad hacia fines públicos, así como relacionarse con las necesidades de las comunidades en las que están. Fines y necesidades que, dado lo que se ha visto hasta ahora, en la visión del Banco Mundial, son exclusivamente económicos. Por ello, se esperaría de la Unesco una mayor especificación temática y normativa de la función social de la

educación, en especial en lo que se refiere a la formación humanística y cultural. El documento menciona, además, las acreditaciones y formas de rendición de cuentas que, aunque sin duda importantes, suelen ser sesgadas y medir y acreditar la calidad según estándares que poco tienen que ver con los contenidos que se enseñan en las universidades.

Esto se puede ilustrar con un ejemplo: el ranking de Shanghái. ¿Cuáles son los criterios que se utilizan aquí para clasificar a las mejores universidades del mundo? Los criterios son la cantidad de premios importantes otorgados a docentes o exalumnos (30%); el número de citas que reciben los artículos publicados por investigadores de la institución (20%); el número de artículos indexados en el Science Citation Index (20%); el rendimiento per cápita de la institución (10%); y el número de artículos publicados en Nature and Science (20%). Para este último, se aclara que si se trata de una universidad especializada en humanidades y ciencias sociales este criterio no se tiene en cuenta y su valor se redistribuye entre los demás indicadores de forma proporcional. Se puede ver, entonces, que este ranking evalúa muy poco los contenidos y se enfoca, sobre todo, en la calidad, entendida, como ya se ha dicho antes, de forma muy reducida y absolutamente cuantitativa. Esto demuestra que los asuntos puramente académicos y de enseñanza poco tienen que ver con las prioridades de las instituciones o con su calidad. Además, es importante hablar del criterio de Nature and Science en las universidades especializadas en ciencias sociales y humanidades: en reemplazo de este no hay un criterio nuevo o específico de estas disciplinas, sino que simplemente su valor se redistribuye. Esto prueba que las disciplinas humanísticas, definitivamente, no pueden medirse de la misma forma que otras, pero a la vez que no hay un esfuerzo por entender cómo se diferencian y qué se debe hacer distinto con ellas o cómo medirlas para ajustarse a sus necesidades. Los documentos no se preocupan por la especificidad de estas disciplinas.

Para el año 2013, cuando la Unesco publicó el documento *Situación educativa en América Latina y el Caribe*, al igual que lo que pasaba con el documento del Banco Mundial, las preocupaciones seguían siendo similares y los avances, limitados en cuanto a formación integral se refiere. Por ejemplo, dice el informe: “La región presenta todavía una capacidad de adaptación muy limitada a los nuevos requerimientos que la globalización y la sociedad de la información imponen en la formación de capital humano avanzado y



producción científica” (Unesco, 2013, p. 139). Este sigue siendo el desafío hoy, lo que significa que, cada vez más, el enfoque de la educación está puesto en la innovación tecnológica y el desarrollo científico. La marcha parece ir hacia adelante y cada vez más en esa dirección.

#### LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA: FINANCIACIÓN, RELEVANCIA Y CALIDAD

Para explorar el caso colombiano y lo que ha pasado recientemente, se escogieron dos documentos elaborados por petición del Ministerio de educación y que dan recomendaciones sobre cómo mejorar la educación superior colombiana. Se trata de *La urgencia de ir hacia delante: perspectivas desde la experiencia internacional para la transformación de la educación superior en Colombia* del 2013 y del *Acuerdo por lo superior* del 2014, que fue elaborado por varios sectores tras el fracaso de la reforma a la Ley 30 de 1992 y que se enfoca en las formas de mejorar la educación superior en el país.

El primero de estos documentos, escrito por Jamil Salmi, experto mundial en educación superior, tiene como fin evaluar la educación superior en Colombia y los retos y preocupaciones a los que se enfrenta, y propone una secuencia de medidas para mejorar la calidad y la pertinencia y de elaborar una estrategia sostenible de financiamiento para lograr una cobertura con equidad, tres preocupaciones fundamentales. Además, el documento busca que la educación superior de Colombia se adapte a la nueva situación mundial:

El sistema de Educación Superior colombiano se enfrenta a nuevas tendencias en el entorno mundial, que afectan no sólo la forma en que operan las instituciones de Educación Superior sino también su propósito. Entre las dimensiones de cambio más fuertes cabe destacar los efectos convergentes de la globalización, la importancia creciente del conocimiento como principal motor del crecimiento económico, y la revolución de la información y de las comunicaciones. La acumulación del conocimiento y su aplicación a la mejora de la productividad – factores preponderantes del desarrollo económico– determinan cada vez más la ventaja competitiva de un país en la economía mundial (Salmi, 2013, p. 10).

Esta nueva situación mundial y los retos que implica son los descritos en el capítulo anterior, que tienen que ver con la globalización, con la financiación de las universidades y con el aumento de la competitividad económica. Así, la educación colombiana se tiene que

adaptar a esta nueva situación a través de la acumulación de conocimiento que pueda ser aplicado en la mejora de la productividad para ser más competentes en la economía mundial. Como se puede ver, el enfoque de este documento es muy cercano al de las recomendaciones del Banco Mundial: la preocupación es sobre todo económica y técnica. Así es como se mide la pertinencia en el mundo de hoy.

El informe *La urgencia de ir hacia adelante*, como se dijo arriba, muy en línea con las recomendaciones del Banco Mundial y con las tendencias del mundo, se enfoca, sobre todo, en los siguientes resultados: “(i) acceso y equidad, (ii) calidad y pertinencia, (iii) producción científica a través de la investigación y de la transferencia de tecnología, y en los determinantes de estos resultados desde el punto de vista de (iv) la gobernanza, y (v) el financiamiento” (Salmi, 2013, p. 25). Estos resultados tienen que ver, sobre todo, con la innovación científica y con la pertinencia de los graduados en el mercado laboral. De nuevo, se puede ver que está ausente el componente humanístico. Poco parece importar que la educación sea, sobre todo, un proceso de formación de seres humanos, que toma tiempo, que debería ser reflexivo y pausado, que es el espacio para que las personas se piensen a sí mismas y vayan descubriendo su lugar en el mundo, pues lo más relevante es que haya mucho desarrollo científico y que todos consigan un empleo rápidamente. Este tipo de enfoque, únicamente en los resultados técnicos y económicos, tiene que ver, por supuesto, con el enfoque productivista de la educación en el que todo tiene que tener un fin específico, claro, determinado e inmediato.

Siguiendo con este tema, en el caso colombiano hay otro elemento interesante que destaca el informe: que Colombia sobresale gracias a tres características de su sistema de educación superior:

Colombia se distingue positivamente en tres aspectos. Primero, al haber creado la primera agencia de crédito educativo en el mundo y continuar ejerciendo un liderazgo en el escenario internacional. En segundo lugar, con las pruebas Saber-Pro, Colombia es uno de los pocos países en el mundo que evalúan el aprendizaje de los alumnos en la Educación Superior. Y tercero, mediante la creación del Observatorio del Mercado Laboral, el Ministerio de Educación provee información pertinente sobre la vida laboral de los egresados (Salmi, 2013, p. 22).

Como se puede ver, los tres aspectos en los que se destaca el país tienen que ver, sobre todo

con elementos enfocados en los resultados y en factores económicos y que poca relación tienen con los contenidos que se enseñan y la formación que se imparte. Como lo indica su título, tenemos afán de ir hacia adelante, de llegar a algún lado. Y aunque no sea muy claro cuál es ese adelante, igual queremos ir ya, sin haber pensado de verdad y con cuidado cuál es la educación que necesita nuestro país.

Como nos dice el documento, Colombia creó la primera agencia que ayuda a financiar la educación superior, y aunque no se trata de desvirtuar al Icetex y la ayuda que ha prestado a muchos colombianos, su existencia también está relacionada con el hecho de que cada vez menos hay menos financiación pública para la educación. Además, el documento resalta la existencia de las pruebas que se hacen a los estudiantes de pregrado como requisito para poder graduarse sin tener en cuenta los problemas y críticas al examen, sobre todo en lo relativo a ciertas disciplinas. Por ejemplo, en el caso de las humanidades, no hay pruebas específicas y ajustadas a sus necesidades, que midan los conocimientos que se aprenden en estas disciplinas, sino que, por el contrario, hay una prueba general que mide ciertas competencias y que se hace solo por cumplir con el requisito impuesto por el Ministerio. Finalmente, está otra vez el asunto de la inserción laboral de los graduados universitarios. Esta forma de medir la pertinencia, como ya se ha dicho, a pesar de lo que se crea, no es universal. En disciplinas como las humanidades, no es que la inserción laboral y los sueldos no importen, pero las preocupaciones cuando se estudian estas carreras son distintas. Los estudiantes van a la universidad a reflexionar, a pensar sobre su condición humana y a desarrollar trabajos creativos que, aunque fundamentales, debido justamente a que somos una sociedad productivista y enfocada en la utilidad, no suelen tener mucho espacio.

Se trata, entonces, de un círculo vicioso, pues, en el contexto de un mundo globalizado y tecno-económico, los programas humanísticos se consideran secundarios en la sociedad, y como no son “pertinentes” no pueden recibir la misma cantidad de financiación o de atención, y como no reciben tanta financiación o atención no hay forma de que se vea su relevancia social, que va mucho más allá y es mucho más importante que la simple inserción en el mercado laboral. Como lo dice el informe *La urgencia de ir hacia adelante*:

Considerando las tendencias que rigen sobre los mecanismos de asignación de recursos en los países de la OCDE en los últimos diez años y con base en la experiencia internacional del autor, se propone que un modelo apropiado para la asignación de los recursos públicos para la Educación Superior colombiana se inspire en los siguientes principios: (i) vínculo directo con las prioridades nacionales, (ii) criterios basados en el desempeño, (iii) multiplicidad de instrumentos compatibles, (iv) transparencia, (v) estabilidad en el tiempo, y (vi) adecuada rendición de cuentas (Salmi, 2013, p. 51).

Aunque todos estos principios pueden ser bien intencionados en su concepción, su problema es que la mayoría son muy limitados y excluyen a disciplinas cuya relación directa con las prioridades (de desarrollo científico y técnico) del país no son tan claras o para las cuales no hay unos instrumentos compatibles para medirlas. Estos principios, por lo tanto, pueden resultar dañinos para la educación superior en la medida en que la reducen a ser una formación técnica en la que no hay espacio para la auto-reflexión o la creatividad más allá de la innovación.

De otra parte, tenemos el *Acuerdo por lo superior*, un documento escrito por diversos sectores a modo de propuesta para el año 2034, después de que, en el 2011, se cayera la propuesta de reforma de la Ley 30 de 1992, que es la ley sobre educación pública en el país. A este acuerdo se llegó luego de un largo diálogo que giró en torno a dos preguntas fundamentales: ¿Cuál es la educación superior de calidad y el sistema de ciencia, tecnología e innovación que requiere la región? y ¿Cuáles son las acciones que necesitamos implementar para cerrar brechas y aumentar oportunidades de acceso a una educación superior de calidad para todos?

El Acuerdo, entonces, está centrado en diez puntos que el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) considera fundamentales para estructurar mejor el sistema para el año 2034. Los diez temas que se busca articular son:

educación inclusiva; calidad y pertinencia; investigación (ciencia, tecnología e innovación, incluida la innovación social); regionalización; articulación de la educación media con la educación superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano; comunidad universitaria y bienestar; nuevas modalidades educativas; internacionalización; estructura y gobernanza del sistema y sostenibilidad financiera del mismo (CESU, 2014, p. 94).

Como se puede ver, estos diez temas son similares a los propuestos por el Banco Mundial y la Unesco: las principales preocupaciones de la educación superior deben ser su financiamiento, la pertinencia y calidad y la equidad, además de, sobre todo en el caso de América Latina, un enfoque en ciencia, tecnología e innovación. Entonces, se podría decir que la manera de abordar estos temas es similar, al igual que lo que se entiende por calidad y pertinencia.

Es importante decir que el Acuerdo asegura que la misión de la educación superior colombiana es ser “uno de los principales ejes de la transformación y de la movilidad social, base del desarrollo humano sostenible, social, académico, científico, económico, ambiental y cultural de nuestro país” (CESU, 2014, p. 126). Y dice sobre la visión: “Para el año 2034 el sistema de educación superior será uno de los pilares sobre los cuales los colombianos habremos construido una sociedad en paz (justa, culta, democrática, solidaria, próspera, competitiva e incluyente), en la que convivan digna y pacíficamente ciudadanos libres, éticos, responsables y productivos” (CESU, 2014, p. 127). ¿Por qué son importantes esta misión y visión? Porque reconocen que la educación no debe ser solo para el desarrollo científico y económico, sino que también lo debe ser para el social, académico y cultural. Entonces, se podría decir que hay un intento por lograr una definición que abarque todos los aspectos y campos de la educación y que se reconoce que esta va más allá de ser un simple paso anterior a conseguir un buen trabajo y que, por lo tanto necesitaría a disciplinas como las humanidades.

Sin embargo, la misión y visión que de la educación expresa el documento *Acuerdo por lo superior* parecen quedar simplemente allí, pues en el resto del texto la mención a las humanidades es genérica y queda opacada por el énfasis en lo técnico y económico. Las humanidades solo se nombran en el tercero de los diez puntos a articular, que es el que tiene que ver con la investigación (ciencia, tecnología e innovación, incluida la innovación social). Dice el documento que se debe buscar la

articulación con el sistema de ciencia, tecnología e innovación, el cual estará en capacidad de generar conocimientos que contribuyan a resolver las necesidades del país y sus regiones y a elevar sus niveles de competitividad: la inclusión de la innovación social como alternativa para el desarrollo de investigación aplicada en el ámbito de las ciencias humanas y sociales (CESU, 2014, p. 130).

Aunque el esfuerzo por incluir a todas las disciplinas y lo que puede aportar esa inclusión sea loable, el mayor problema de esta aproximación es que no considera la especificidad de las humanidades y las ciencias sociales, y las considera como ciencias meramente empíricas, en lugar de histórico-hermenéuticas, que al igual que las demás, se deben valorar por su aporte a la investigación aplicada y la innovación.

El problema de estas visiones es que desconocen la naturaleza y reducen la función de las humanidades. Y aunque, en efecto, propender por la innovación social puede ser una de las funciones de las humanidades, su contribución principal es a la formación de seres humanos con sentido democrático y capacidades críticas, de empatía y creativas que muchas veces no se manifiestan en los campos aplicados sino en el logro de ciudadanos capaces de participar de forma responsable en la formación de la voluntad común, de ponerse en el lugar del otro y de entender las complejidades del mundo que los rodea.

Es por lo anterior por lo que resulta tan importante y salvador discutir el prólogo al *Acuerdo por lo superior*, escrito por Edgar Morin, filósofo y sociólogo francés, miembro de la Unesco y quien, al referirse al Acuerdo, asegura que:

La clave de humanidad me conduce entonces a pensar que el punto de convergencia de todos los demás ejes -los diez grandes temas del sistema- no puede estar en la sostenibilidad financiera como lo propone el Acuerdo, aunque a renglón seguido se precise, filosóficamente, que “la financiación no es un fin en sí mismo”. Evidentemente, la finalidad no es pues estructural o financiera. La finalidad del sistema es, ya lo hemos acotado, una cuestión de articulación, de religación, de ética. La clave de humanidad da armonía al sistema y se aprecia también en el reconocimiento y el respeto del carácter moral del individuo-persona-ciudadano, verdadero punto de convergencia de los ejes cognitivos, psicológicos, físicos, sociales, políticos, religiosos y financieros, cuando de educar se trata (Morin, 2014, p. 8).

En su prólogo, Morin devela, casi sin querer, las principales debilidades del *Acuerdo*, pues asegura que la financiación no puede ser el punto de convergencia de los diez temas, sino que ese punto debería ser el ser humano y su moral, esa búsqueda, que él llama “religación ética”. Esta tiene que ver, justamente, con que la educación superior forma seres humanos complejos y dotados de inteligencia, seres que tienen, sin duda, una parte económica y financiera, pero que es solo una parte de quienes son, de la totalidad de su humanidad. Tal como asegura Steven Pearlstein, profesor de la Universidad de Mason, en un artículo escrito en el *Washington Post* a comienzos de este año: “So here’s what I’d say to parents

who, despite all the evidence, still believe that liberal arts majors waste four years contemplating the meaning of life: At least those passionate kids won't make the mistake of confusing the meaning of life with maximizing lifetime income" (Pearlstein, 2016, párrafo 24). En últimas, la educación superior tiene que poder formar personas capaces de entender que a pesar de la importancia de desarrollar tecnologías de la información y la comunicación, estas son solo herramientas y no implican comprensión mutua. Y, por esa razón, la educación se debería enfocar en todos los aspectos del ser humano y en integrarlos, alimentarlos y formarlos para el bien individual y la armonía comunal.

Precisamente, continúa Morin,

Considero que tanto la estructuración, la gobernanza y la estabilidad financiera del sistema son necesarias, pero insuficientes. Queda pendiente la puesta en camino o método, la dinámica propia de la finalidad, de la articulación y de la religación ética del sistema. Es decir queda pendiente responder en cada acto, para que sea justo, y en cada comportamiento, para que sea ético, a la pregunta ¿para qué y para quién educar? (Morin, 2014, p. 11).

Por supuesto que los temas prácticos de cómo financiar la educación, cómo estructurarla y cómo hacerla más equitativa son fundamentales y deben ser discutidos. Pero sin una visión clara de para qué la educación, estos son inútiles.

Como afirma Morin, primero hay que tener claro qué queremos hacer con la educación superior, cómo debe ser la formación que reciben los jóvenes y cuál es su propósito y después preocuparnos de cómo financiarla. De lo contrario, pasará lo que ya está pasando: que tenemos una educación técnica y científica que busca la innovación y usa las herramientas tecnológicas, pero que ha olvidado que la formación es una cuestión ética. Que la educación busca que quienes salgan del sistema sean personas capaces económicamente, sí, pero también conscientes de su país, de quienes los rodean y sus necesidades, responsables en la democracia, creativas y capaces de entender que el mundo no es una gran empresa privada en la cual perseguir sus intereses más egoístas, sino un complejo nudo de relaciones e interacciones.

Después de este análisis, se puede concluir que, sin duda, las humanidades parecen cada vez más secundarias en la educación superior. A pesar de su importancia para la formación, las instituciones internacionales, preocupadas por el crecimiento y desarrollo económico, mensajeras y responsables de la concepción productivista de la educación, consideran que el enfoque debería ser en la ciencia y tecnología. Es así como países en vías

de desarrollo como Colombia, se acogen a lo que estas digan y recomienden en detrimento de los intereses que podría tener como sociedad a más largo plazo. Sin embargo, esto no quiere decir que las humanidades estén en crisis o destinadas necesariamente a desaparecer, pues a pesar de las dificultades y retos a los que se enfrentan a diario, a pesar de hacer parte de una educación que cada vez cree necesitarlas menos, estas siguen siendo fundamentales y están dando la pelea, como veremos en el próximo capítulo.



### CAPÍTULO 3

#### LAS HUMANIDADES COMO FARO SOCIAL EN UN MUNDO PRODUCTIVISTA EN CRISIS

“Don’t be seduced into thinking that that which does not make a profit is without value” (Arthur Miller, 2006, p. 258).

“Son las Humanidades –cuando se estudian con rigor y método a fondo y con tenaz empeño- las que ofrecen una base más sólida para intentar formar en libertad, sin prejuicios, más allá de las ortodoxias religiosas, el espíritu del individuo moderno y posmoderno” (García Gual, 1998, p. 150).

Teniendo en cuenta lo estudiado en los capítulos anteriores, se podría asumir una postura derrotista ante un panorama desolador o, incluso, afirmar con autores como Llovet (2010), Jay (2014) o Brooks (2014) que las humanidades están en crisis. Sin embargo, estas resisten y pelean; se niegan a desaparecer. Entonces, no se puede decir que las humanidades están en crisis; más bien, habría que decir que lo que está en crisis es nuestra sociedad, una sociedad que ha olvidado la función de la educación y que la concibe como una herramienta para insertarse más efectivamente en el mercado. Lo que está en crisis es una sociedad que ha olvidado el valor de las humanidades. Esta crisis ha llevado a que nuestras sociedades conciban todos los aspectos de la vida en términos económicos y a que hayan dejado de lado, por no poder ser cuantificados fácilmente, asuntos como la ética o el arte, que son, finalmente, lo que nos hace humanos.

En este capítulo exploraremos, primero, cómo las humanidades han resistido y cómo han asumido el reto de justificarse bajo una lógica productivista. Pero, además, en segundo lugar, exploraremos a profundidad su rol social y por qué tantos nos hemos empeñado en defenderlas. Este rol social tiene varios componentes, pues no se trata únicamente de que estas nos preparen, por ejemplo, para la democracia, sino que además

son lo que constituye nuestra humanidad: “The present instrumentalizing of the humanities turns us away from their democratizing and ameliorative features” (Anderson, 2002, p. 131). Finalmente, se discutirán las formas en que las humanidades aportan a otras disciplinas y discutiremos cómo todos ganamos cuando estas no son relegadas a un lugar secundario.

En últimas, el objetivo de este capítulo es demostrar que son las humanidades las que pueden ayudarnos a salir de la crisis social:

The humanities are, if not the top priority right now, at least one of the areas that must be recognized as crucial, and supported accordingly. The present crisis does not eclipse the humanities but rather reveals the need for the skills, dispositions, and resources that the humanities, and only the humanities, cultivate (Harphan, 2009: párrafo 3).

Abandonarlas, con todo lo que eso implica, sería muy grave en un contexto como el actual y, por eso, porque creemos que la vida va más allá de lo económico, es necesario seguir luchando por ellas a pesar de que “los tiempos son ciertamente malos para la defensa y el cultivo de las humanidades” (García Gual, 1998, p. 148).

#### LA FORMACIÓN HUMANÍSTICA PARA HUMANIZAR EL PRODUCTIVISMO ACADÉMICO Y ECONÓMICO

A pesar de que este capítulo se centra en otras funciones de las humanidades, que van mucho más allá de las cortas miras que imponen las visiones neoliberales a la educación superior, considero importante discutir cómo aquellas también pueden ser pertinentes para humanizar el mundo de la producción y la mercantilización de la vida humana. No solo se trata de que las habilidades que se desarrollan en carreras humanísticas son fundamentales para el mundo del trabajo hoy, en el que los empleadores, más allá de una carrera específica, buscan en sus empleados habilidades de pensamiento crítico, comprensión de lectura y creatividad, sino que se trata de que estas forman a mejores seres humanos, más completos e integrales, lo cual redundará en que harán mejor su trabajo. Al respecto, dice Pearlstein:

In today’s fast-changing global economy, the most successful enterprises aren’t looking for workers who know a lot about only one thing. They are seeking employees who are nimble, curious and innovative (...). The good jobs of the future will go to those who can collaborate widely, think broadly and challenge conventional wisdom — precisely the capacities that a liberal arts education is meant to develop (Pearlstein, 2016, párrafo 20).

Y, Jay, por su lado, cita al gerente general de una importante compañía del mundo corporativo: “at State Farm, our employment exam does not test applicants on their knowledge of finance or the insurance business, but it does require them to demonstrate critical thinking skills and the ability to read for information, to communicate and write effectively, and to have an understanding of global integration” (Rust, citado por Jay, 2014, p. 12). Entonces, es probable que una formación humanística ayude a conseguir mejores trabajos porque se tratará de personas mejor formadas para asumir los retos de su trabajo y de responder de manera ética y crítica a los problemas que se encuentre, pero no debe ser este hecho de conseguir un mejor trabajo lo que anime la decisión de apoyar o estudiar humanidades. Es en esta medida, en la que forman mejores personas, para el trabajo y para la sociedad, se puede decir que las humanidades son productivas y, por lo tanto, fundamentales en la educación.

Más aún, se ha buscado que las humanidades contribuyan a campos aplicados para demostrar su relevancia:

In philosophy, such instrumentalization has created an industry of applied ethics. Business ethics courses, for example, are routinely taught in philosophy programs. Although some attention is given to theoretical or philosophical ethics, this is usually done descriptively and in cursory fashion. The majority of such courses employ case studies to model actual situations in the classroom. Similar developments have occurred in bio-ethics, medical ethics, legal ethics, agricultural ethics, and so forth. English programs and other language programs have likewise provided service courses in legal writing, business writing, and various other technical writings (Anderson, 2002, p. 130).

El peligro de esto, como lo demuestra la misma cita es que estas resultan instrumentalizadas. Es decir, se subordinan, otra vez, a las necesidades del mercado. Aunque la aplicación de las humanidades en estos campos pueda ser útil y rentable, no se trata de que estas solo sirvan, por ejemplo, en un campo aplicado como la bioética o como un activo a la hora de conseguir un trabajo por saber más de un idioma. No se trata de, como dice la cita, hacer de estas una nueva industria, sino de reconocer su valor y cómo pueden hacer mejores a las disciplinas más enfocadas en la productividad.

Pero aún hay más. Si pensamos directamente en la crisis económica del año 2008, hay quienes aseguran que esta se habría podido evitar o suavizar si quienes estaban a cargo hubieran tenido una formación más humanística. Esto porque

the reason that our models and modelers failed to predict the current economic crisis was that they did not engage in what I call "projective retrospection," nor did they try to anticipate the diffuse effects of no quantifiable, shifting collective beliefs. They were, I presume, simply trying to be as rational as possible in plotting their moves. Their imaginations were constrained by their assumption that the economy was a kind of game with arcane rules rather than a human activity embedded in the general human scene (Harpham, 2009, párrafo 10).

Aunque no se puede negar la importancia de la racionalidad, en el caso particular de los economistas, ellos olvidaron que, en últimas, quienes hacen la economía son seres humanos que no son completamente racionales y que pueden tomar decisiones emocionales e influenciadas por diversos motivos. En el caso de la compra de una casa, esta puede tener valores simbólicos culturales como el status o la estabilidad, valores que, a su vez, pueden cambiar. Un conocimiento más profundo o aceptación de cómo somos los humanos y todo lo que nos puede afectar habría podido ayudar a comprender mejor las decisiones y acciones y habría servido para que en el momento en que empezó la crisis se observaran otras variables y salidas.

Entonces, se puede decir que otro valor práctico de las humanidades para el mundo de la mercantilización está en el hecho de que nos pueden ayudar a manejar mejor nuestros recursos:

So why support the humanities? The answer is not just that the humanities deserve no less than Citigroup, AIG, or General Motors -- in fact, the humanities do not need a huge bailout, only predictable support -- but that the humanities elicit and exercise ways of thinking that help us navigate the world we live in. For my money, that's about as essential as it gets (Harpham, 2009, párrafo 15).

El conocimiento de los seres humanos y de cómo actuamos y reaccionamos, así como de nuestra historia, pueden ser fundamentales para la economía, para evitar las crisis y, tal vez, para pensar en modelos más justos para nuestra sociedad.

Sin embargo, a pesar de que encontrar un valor instrumental en las humanidades, como humanizadoras del mundo del trabajo, puede ser un ejercicio interesante, lo preocupante es creer que esto es lo único para lo que ellas son buenas, pues esto reduce inmensamente su potencial.

LAS HUMANIDADES MÁS ALLÁ DEL PRODUCTIVISMO ACADÉMICO: LA FORMACIÓN DE LA CONDICIÓN HUMANA

Si, como se dijo en el primer capítulo, la educación consiste no solo en dar una formación técnica para el trabajo sino también en la formación humana para una vida plena de sentido, es claro que se necesita de disciplinas como las humanidades que puedan contribuir en esa labor. Más aún, es esa formación humanística la que nos hace humanos: “Without the humanities, a people risks losing not only its civility but its humanity” (Anderson, 2002, p. 127). Es por eso que prescindir de ellas es muy grave para cualquier sociedad que se precie de serlo.

¿Cómo cumplen las disciplinas humanísticas con su inmensa tarea de hacernos más humanos? Sobre todo, con dos funciones relacionadas entre sí. Por un lado, nos dan una formación, en el sentido de cultivar y promover eso que nos hace humanos y que nos une a los demás seres humanos y, por el otro lado, nos enseñan a vivir con la incertidumbre y a aceptar que no podemos saberlo ni controlarlo todo. La unión de estas dos le da un sentido ético y moral a nuestras vidas.

Luis Enrique Orozco asegura que el concepto de formación viene del filósofo Hans-Georg Gadamer y que este se entiende como el “elemento en el que viven las ciencias del espíritu” (Orozco, 1999, p. 175). El concepto de formación viene del alemán “bildung”, que hace referencia a un proceso mediante el cual se adquiere cultura, pero no cultura solo en términos de los logros de una civilización, sino como patrimonio del hombre culto. Así pues, “«formación» significa «ascenso a la humanidad»; *desarrollo del hombre, en tanto hombre*” (Orozco, 1999, p. 175). La humanidad, según estas visiones, con las que este texto comulga, no es algo que se tiene sino algo que se adquiere con esfuerzo y con trabajo; para formarse hay que tener la voluntad de hacerlo.

Lo más importante para entender el concepto de formación y su aporte, es que no es un fin o un resultado, o un producto, sino que se trata de un proceso siempre inacabado. Tal como dice Orozco “Esto significa que la formación como resultado no se produce como los objetos técnicos, sino que surge de un proceso interior, que se encuentra en un constante desarrollo y progresión. Los objetivos de la formación no son exteriores. Dicho de manera

más radical, la formación no puede ser entendida como un *objetivo*” (Orozco, 1999, p. 176). La formación, pues, es un proceso más independiente, íntimo y personal, que contribuye a enriquecer, sobre todo, nuestras vidas interiores y que, solo en esa medida, tiene importantes consecuencias sociales: “Formación del individuo, de la persona, para la vida consciente y feliz, y no solo una información pragmática para la adaptación forzada en un orden social impuesto desde arriba, es lo que esperamos todavía de la educación –en sus varios niveles y en forma progresiva- y lo que, al menos en principio, los Gobiernos más civilizados prometen ofrecer a sus ciudadanos” (García Gual, 1998, p. 137).

Dado que la formación es un proceso siempre inconcluso, que está completo solo a partir del contacto con las humanidades, podemos decir con Anderson que nacemos como organismos biológicos en un entorno natural al que reaccionamos, pero

We become human by engaging in the humanities as creators and interpreters of history, arts, and morality. It is in learning that we find ourselves. The second task of the humanities -to humanize, to free us and liberate us- is thus dialectically linked to the first: to be present we must be free. This is what it means to be humanizing. Seen in this light, the humanities are not an accidental and second-rate enterprise to be kept around only if one pleases; they stand in need of no apology, only of recognition (Anderson, 2002, p. 141).

La humanidad no es, pues, algo que se nos otorgue por el mero hecho de nacer. La humanidad es algo en lo que nos convertimos, poco a poco, interpretando, creando y dándole sentido al mundo que nos rodea, labor que hemos hecho, a lo largo de los años, con la ayuda de las humanidades. Por eso su nombre no es accidental. Estas disciplinas, al hacernos libres, en la medida en que liberan nuestro pensamiento de ataduras y nos hacen críticos, al estimular nuestra imaginación y al enseñarnos a interpretar y comprender lo que nos rodea por medio de las artes, la filosofía, la historia y la literatura, nos hacen plenamente humanos.

Una humanidad sin humanidades está incompleta o, más aún, no es posible. Las humanidades nos enseñan, asegura Anderson, que ser humanos no es una tarea pasiva, sino que debemos ser agentes de ella. Por ejemplo, la historia no es una colección de hechos que debemos memorizarnos, sino que es el recuento de historias de acciones humanas, de su agencia. La filosofía no es sentarse a pensar en cualquier cosa, sino usar los métodos más

racionales que se pueda para intentar entender lo poco que se puede entender de la mente humana a partir de la observación diaria.

No se trata de que gracias a las humanidades los humanos podamos entenderlo todo y controlarlo todo, por supuesto. Ningún tipo de conocimiento puede hacer esto. El mundo es, en últimas, un lugar muy amplio, confuso e incomprensible y seríamos ingenuos si nuestro objetivo fuera ese. Los humanos somos seres llenos de dudas y contradicciones y muchas veces tanteamos como ciegos buscando salidas y soluciones: “Nos hemos educado aceptablemente bien en un sistema de certezas, pero nuestra educación para la incertidumbre es deficiente. Existen algunos núcleos de certeza, pero son muy reducidos. Navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certezas, no viceversa” (Morin, 2014, p. 10). Las humanidades no nos pueden, entonces, ofrecer certezas, así como no nos las ofrece el mundo, sino mostrarnos cómo lo han manejado otros y cómo podemos nosotros lidiar también con esa constante ignorancia. Las humanidades, al darnos herramientas distintas a las de la razón científica para aproximarnos al mundo, nos enseñan a lidiar con la incertidumbre; nos enseñan, desde el principio, que solo podemos conocer partes y versiones de la historia, que las acciones y motivaciones de un personaje son casi siempre complejas y a veces contradictorias, que todos vemos de forma distinta un paisaje y, por lo tanto, que no hay verdades absolutas.

Como dice Federico Díaz-Granados en un ensayo titulado “Educar para la incertidumbre”, “Las humanidades permiten reconocer nuestro pasado, nuestra historia y el arte nuestra identidad y el testimonio del paso del hombre por el mundo. Nos ayuda a entender nuestros mitos y, desde allí, las ideas filosóficas, religiosas, políticas y económicas que han permitido la construcción de una sociedad” (Díaz-Granados, 2012, p. 250). Esto nos enseña, pues, cómo hemos llegado hasta acá y todo lo que ha tenido que pasar para que el mundo sea como es hoy; todas las culturas e ideas que nos han precedido, pero también que alimentan lo que somos hoy. Además, conocer la historia, la filosofía y las artes nos enseña a desconfiar de las verdades y sus profetas:

Liberal education is in one way frightening. For it requires opening the personality to change and questioning, to the possibility of moving out of the security of one's own comforting habits. In this time of fear, it is all too easy for Americans to resist this challenge, to look for comfort to a less challenging idea of education, rooted in pre-professional and economic aspirations (Nussbaum, 2004, párrafo 25).

Las humanidades, pues, nos enseñan a no buscar refugio en cómodas mentiras que nos ahorran la tarea ardua de pensar, como decía Estanislao Zuleta.

Pero además de lidiar con la falta de certezas, las humanidades estimulan el respeto y la empatía, el sentir con el otro, estimulan la formación de lazos de afecto al mostrarnos las vidas, ideas y preocupaciones de seres humanos diferentes a nosotros. En el caso de la literatura, por ejemplo, leer la historia de unos personajes implica tomar la decisión de renunciar por un tiempo (el de la lectura) a pensar en nosotros y en nuestras vidas, y en querer abrir nuestra mente y nuestro corazón a otro distinto a nosotros, a sus preocupaciones, problemas y sueños. Y en un mundo como el de hoy, lleno de profundos miedos a lo diferente, de radicalismos y extremos, en un mundo con Trump y el Brexit, esta labor es fundamental. Una educación humanística consiste en “convidar a educar a partir de la pregunta, de los grandes tópicos que enfrentamos en la actualidad. Es brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para que asuman la época que les tocó vivir con criterio, espíritu crítico, argumentación, respeto, tolerancia y solidaridad” (Díaz-Granados, 2012, p. 248).

Veamos esto a través de un ejemplo de la literatura colombiana: el cuento “Espuma y nada más”, escrito en 1956 por Hernando Téllez. Este cuento es la historia del mejor barbero de un pueblo que es informante de los rebeldes, pero a quien un día visita el capitán Torres, líder de sus enemigos, en busca de una buena afeitada. Apenas lo ve entrar, el barbero muere de miedo, pero se dispone a hacer su labor como con cualquier otro cliente. Sin embargo, lo oye hablar de los horrores que han cometido, de cómo capturaron y torturaron a 14 rebeldes y de lo que planean hacer con ellos esa tarde, y sabe que sería muy fácil deslizar la hoja de su cuchilla por el cuello del capitán y asesinarlo; a fin de cuentas, es su enemigo. Pero él es también el mejor barbero y está muy orgulloso de su labor. A medida que va pasando el tiempo, que lo va afeitando con cuidado, delicadeza y pulcritud, el barbero ve al capitán como un ser humano, a quien la barba larga lo hace ver más como un poeta que como un asesino, que afeitado se ve más joven y que, al igual que él, está sudando mucho en ese calor.

Pero el barbero suda, además, de los nervios, de la anticipación de la posibilidad que tiene entre sus manos:



Maldita la hora en que vino, porque yo soy un revolucionario pero no soy un asesino. Y tan fácil como resultaría matarlo. Y lo merece. ¿Lo merece? No, ¡qué diablos! Nadie merece que los demás hagan el sacrificio de convertirse en asesinos. ¿Qué se gana con ello? Pues nada. Vienen otros y otros y los primeros matan a los segundos y éstos a los terceros y siguen y siguen hasta que todo es un mar de sangre (Téllez, 1956, párrafo 4).

El barbero sabe que podría ser un héroe o un asesino, dependiendo de quién titule la noticia en el periódico, y sabe que su destino está en el filo de esa navaja. Pero, al final, decide que cada quien debe tener su lugar y que él no es nadie para decidir la muerte de un hombre y deja ir al capitán. Al final, el capitán le agradece al barbero y le dice: “Me habían dicho que usted me mataría. Vine para comprobarlo. Pero matar no es fácil. Yo sé por qué se lo digo” (Téllez, 1956, párrafo 8).

El cuento de Téllez, además de ser una radiografía de la violencia colombiana de la década de 1950 y una reflexión en torno al asesinato, nos muestra una versión humana y compleja de víctimas y victimarios, pues no deja claro quiénes son quiénes ni toma partido. Al final, se trata de dos hombres que cumplen con su trabajo, que, debido a unas circunstancias específicas, resultaron en esa situación y que son humanos, con sus errores, problemas y decisiones. Téllez nos invita a ponernos en esa situación a partir del trabajo de nuestra imaginación, y ese ejercicio imaginativo nos compromete y nos vincula más con esa historia y con esos otros.

Esta es la labor fundamental de las humanidades: mostrarnos que el mundo es un lugar complejo y que también lo son los seres humanos, que debemos tener en cuenta las circunstancias de los demás y no apresurarnos a juzgar. Las humanidades tienen la capacidad de ponernos en el lugar de los otros y desarrollar nuestra solidaridad. Y es en esta medida, que desarrollan nuestras capacidades éticas y morales y nuestro sentido de la responsabilidad y solidaridad con los otros seres humanos:

Lo democrático de las humanidades (...) apunta a aquello que en lo humano es la potencia de lo común; y nuevamente habrá que advertir: no lo común como algo dado, sino como algo en el proceso de cuya (interminable) gestación se constituye (también interminablemente) lo humano: en la potencia de pensar más allá de los privados intereses (en eso consiste, a fin de cuentas, pensar), en la potencia de interesarse por otras vidas y por el espesor histórico que traen consigo, en la potencia de abrirse a la complejidad del mundo y de la existencia, en la potencia, en fin, de dejarse afectar por lo diverso y comprenderlo. En este sentido, lo democrático de las humanidades es inseparable de considerar lo humano como tarea

de construcción común que tiene su fin en sí misma y su indicador esencial en la índole incalculable de lo humano mismo; por eso *no pueden* concebir lo humano como capital, en cualquiera de sus formas (y por “avanzado” que pueda ser), sino como un acontecimiento y un advenimiento que no cesa de acontecer y no termina de advenir, pura posibilidad que de ningún modo (o solo negándola) es capitalizable (Pey y Oyarzún, 2013, párrafo 29).

#### LAS HUMANIDADES MÁS ALLÁ DEL PRODUCTIVISMO ACADÉMICO: DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA GLOBAL

Se puede decir, entonces, a partir de los argumentos del apartado anterior, que la educación en humanidades que recibe una persona en la universidad no solo le da una formación sino que también la prepara para la democracia: “What the university can deliver is students educated for citizenship, aware of and equipped for the essential role they play in making democracy work” (Myers, 2014, p. 65). La democracia, tal como la humanidad, es siempre un proceso, siempre un trabajo inacabado y por eso necesita de ciudadanos, es decir de agentes que trabajen por ella día a día. Pero además de eso, el mundo de hoy es un mundo globalizado, y por esa razón la educación superior debe proveer formas de pensar y entender qué significa eso, qué lugar juegan las identidades nacionales hoy y cuál es nuestro rol en este mundo cambiante. La educación nos debe preparar, pues, para ser ciudadanos globales: “La cultura en general no existe sino a través de las culturas. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. Éste será el núcleo esencial formativo del futuro” (Morin, 2014, p. 9). Ciudadanos que comprendan que todos estamos relacionados, que compartimos un destino común y que deberíamos buscar maneras de hacer un mundo mejor para todos.

¿Cómo puede la educación contribuir a la constitución de una ciudadanía global? Si aceptamos la propuesta del sociólogo alemán Jürgen Habermas según la cual “Las sociedades actuales, constituidas en torno al Estado-nación, pero rebasadas en sus capacidades por las distintas hornadas de desnacionalización, no tienen más remedio que “abrirse” a una sociedad mundial que se les ha impuesto a través de la economía” (Habermas, 2000: 85), debemos aceptar, entonces, que la forma de hacer frente a la

globalización, más allá de lo simplemente económico, y de lograr una democracia global y, más aún, una comunidad global, es a través de la búsqueda de una dimensión ética y política (de la tolerancia) común. No se trata simplemente, entonces, de que las relaciones económicas regulen la integración y las comunidades:

Las relaciones horizontales que surgen del intercambio y el comercio entre actores que toman sus decisiones descentralizadamente a través de mercados, infraestructuras de transporte y redes de comunicación, etc., se estabilizan a menudo a través de las consecuencias de la acción que resultan eficaces y positivamente valoradas. Esta forma de “integración funcional” de las relaciones sociales mediante redes compite con otra forma completamente distinta de integración, con la “integración social” del mundo de la vida de colectivos que han desarrollado una misma identidad a través del entendimiento, las normas intersubjetivamente compartidas y los valores comunes (Habermas, 2000, p. 110).

Se trata de una integración que vaya más allá de los lazos económicos y utilitarios, de las relaciones de consumidores y negociantes impuestas por el mercado global, que ve a los seres humanos como instrumentos para conseguir ganancias y que reduce las conexiones humanas a las normas del intercambio mercantil. Y se trata, también, de ir más allá de la identidad nacional, entendida como la comunión con sustratos pre políticos étnicos y culturales. La propuesta de Habermas, entonces, se concreta en el concepto del “Patriotismo constitucional como forma de identidad colectiva apta para sociedades complejas y plurales” (Velasco, 2013, p. 187), que apoya su solidaridad cosmopolita en el universalismo moral de los Derechos Humanos. No se trata, pues, de lograr una identificación fácil e inmediata entre las complejas sociedades de hoy, sino que, por el contrario, se trata de encontrar formas creativas e incluyentes de hacerse cargo del legado de las tradiciones compartidas de manera crítica y de crear nuevas formas de identidad desde la acción, la reflexión y la participación política de los ciudadanos. Formas de relacionarse con los demás que no sean solo económicas o debidas a un nacionalismo sino que partan de un conjunto más amplio y profundo de comprensión humana.

Esto se lograría a través de las tres grandes capacidades que, según Martha Nussbaum, cultivan las humanidades. Estas son el desarrollo del pensamiento crítico; la capacidad de trascender lo local y las lealtades nacionales para ver los problemas internacionales como ciudadanos del mundo; y la capacidad de imaginar con compasión los problemas de los otros, es decir, la empatía. Dice Nussbaum: “the idea of liberal education

is more important than ever in our interdependent world. An education based on the idea of an inclusive global citizenship and on the possibilities of the compassionate imagination has the potential to transcend divisions created by distance, cultural difference, and mistrust” (Nussbaum, 2004, párrafo 1). El cultivo y desarrollo de estas capacidades, hace que los estudiantes sean capaces de relacionarse con otros seres humanos a partir de una comprensión amplia y profunda.

El patriotismo constitucional de Habermas podría lograrse, entonces, a través del estudio de las humanidades, que nos permitirían hacernos ciudadanos globales capaces de enfrentar y solucionar los retos a los que nos enfrenta el mundo de hoy. Retos como, por ejemplo, la tendencia a la polarización política y el desconocimiento de la diferencia: “To counter these pernicious tendencies (of polarization), we need accurate global knowledge and habits of self-criticism. We need theories of global justice and policies that implement these theories. But we need something more fundamental: the compassionate imagination, which can make other people's lives more than distant abstractions” (Nussbaum, 2004, párrafo 4). Esta última, como se demostró en el apartado anterior, se logra, sobre todo, a través de la literatura y otras artes, que, a través de la imaginación narrativa nos acercan contextos que nos son indiferentes, nos invitan a comprender las emociones y deseos de alguien en un contexto distinto al nuestro, a ponernos en su lugar sin juzgar su historia y a adquirir la capacidad de responder acertadamente al sufrimiento de los demás.

#### LAS HUMANIDADES MÁS ALLÁ DEL PRODUCTIVISMO ACADÉMICO Y ECONÓMICO: CIENCIA E INCERTIDUMBRE

Como ya se ha dicho en otras partes de este trabajo, no se trata simplemente de darle prioridad a las humanidades en detrimento de otras disciplinas, pues es claro que nuestro mundo las necesita a todas. A pesar de lo que se pueda creer, de lo que muchas veces parecen decir las universidades con sus decisiones y de las recomendaciones para el crecimiento económico, lo cierto es que la ciencia sin humanidades es mera técnica y la técnica, por sí misma, no tiene sentido:

Our most difficult problems remain precisely those that do not admit of solutions by quantitative or technical means alone (...). Nor do they admit of one traditionally defined profession working alone to address the issue: e.g., ethical debates in medicine, environmental crises, legal issues involving the history of race relations:

in these and more we require eloquent language, hard analysis and persuasion in words, and the combined insights of science, history, religion, business, medicine, and ethical traditions. We live as whole human beings (Engell y Dangerfield, 1998, p. 10).

Como seres humanos, nuestra experiencia del mundo es más completa cuando todas las disciplinas se pueden unir. Como ya se ha argumentado, hacerse humano es un proceso y solo lo podemos ser plenamente cuando podemos combinar a plenitud todas nuestras capacidades.

Las humanidades pueden ser fundamentales, además, para el desarrollo y mejoramiento de la ciencia. ¿Cómo? Nos dice Morin:

Se podría pensar, por ejemplo que, despojando de afecto todo conocimiento, eliminamos el riesgo de error. Es cierto que el odio, la amistad o el amor pueden engeuecernos, pero también es cierto que el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad. La afectividad puede oscurecer el conocimiento pero también puede fortalecerlo. Se podría también creer que el conocimiento científico garantiza la detección de errores y milita contra la ilusión perceptiva. Pero ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error. Incluso hay teorías y doctrinas que protegen con apariencia intelectual sus propios errores. La primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento (Morin, 2014, p. 9).

Esto quiere decir que el pensamiento crítico del que se hablaba arriba, que desarrollan las humanidades, puede contribuir al conocimiento científico, para cuestionarlo y detectar errores. Una educación de la sensibilidad es fundamental para entender que nuestras ideas no son infalibles y para cuestionar, realmente, lo que damos por sentado. Así es como puede avanzar el conocimiento: mediante la puesta en duda de nuestras verdades. El verdadero progreso social, económico y cultural no proviene solo de las ciencias y de la tecnología, o del desarrollo económico, sino que, por el contrario, es fruto de cómo una sociedad se interpreta y organiza a sí misma, tarea que solo puede hacer con las humanidades.

Entonces, lo que deberíamos buscar, a lo que debería aspirar la educación superior es a la reconciliación de las dos culturas, la humanística y la científica, que, como denunciaba C.P. Snow en la década de 1950, llevan muchos años en una oposición infructífera. Se trata, pues, de reconocer que “la ciencia y la poesía tienen más de

vecindades que de distancias y ambas apuntan sus secretas brújulas a la incertidumbre” (Díaz-Granados, 2012, p. 248). Estas dos culturas, como acertadamente las denomina Snow, buscan ambas explicar aspectos fundamentales de la vida humana, lidian ambas con los misterios que esto implica y las dificultades de entender preguntas como nuestro origen y futuro y, en esa medida, aunque sus herramientas son completamente distintas, son cercanas y comparten un mismo objetivo: ayudarnos a desentrañar y entender nuestra existencia:

We now face questions which cannot be examined from a single perspective: We need both a scientific and a humanistic take on things in order to further our understanding. Take, for example, the nature of human consciousness (...). Scientists tend to approach problems with brash enthusiasm and, often, with naïve expectations. They would do well to share the room with skeptical philosophers who ponder such questions in broader contexts. On the other hand, philosophers must be willing to partake in the amazing advances in neuro-scientific research, which is changing our understanding of the brain and its functioning (Gleiser, 2016, párrafo 9).

Trabajando juntas, bajo un compromiso constructivo, estas dos culturas pueden resultar más exitosas en sus esfuerzos y contribuir en mayor medida al conocimiento. Más aún, incluso haríamos bien en reconciliar sus herramientas tan distintas, que podrían aportarse unas a otras y recordarnos que todos somos humanos y que estamos juntos en la tarea de vivir, entender y mejorar el mundo.

Finalmente, se puede decir que la tarea no es imposible y que a lo largo de nuestra historia estas han estado unidas. Fue en los últimos siglos, con la especialización y la división del conocimiento en disciplinas, cuando olvidamos que, en últimas el conocimiento es uno solo. Un ejemplo claro de esto es la astronomía, que junto con la poesía, fue desde nuestro inicio como especie, nuestra forma de entender el universo. Es más, estas dos eran una sola e inseparable, pues el mito estaba unido a la religión y a la ciencia. Aún hoy, la astronomía nos conmueve por su belleza y nos sorprende por su magia y, como dice Juan Esteban Constaín, “sus hazañas y sus misterios y sus revelaciones nos emocionan tanto a todos, o a casi todos, así no entendamos nada, porque en ellos está también la poesía: la magia que mueve al Universo; la ciencia ficción; la música de las esferas; la fe o sus vacilaciones” (Constaín, 2014, párrafo 3). Si logramos volver a esa unión, en el sentido de recordar que el conocimiento es uno solo y que aspira a nuestro

mejoramiento y a ampliar nuestros horizontes, podremos entender que es en la profundidad de la experiencia, más allá de conceptualizaciones, donde trabajan las humanidades y donde está, también, lo que nos hace humanos.

## CONCLUSIÓN

“¡Menudo jaleo ha provocado la industria en este mundo! ¡Qué escandalosa es la máquina! A propósito de la industria, ¿has pensado alguna vez en la cantidad de profesiones idiotas que genera y en la cantidad de estupidez que, a la larga, engendrará? (...). Llegará un tiempo en que todo el mundo se habrá convertido en «hombre de negocios»” (Flaubert citado por Llovet, 2010: 231).

Las palabras de Flaubert, recogidas y publicadas por Jordi Llovet en 1997 en un libro llamado *Razones y osadías*, nos resultan muy adecuadas hoy para hablar de educación. El día tan temido por el famoso escritor francés decimonónico llegó, y estamos hoy en un mundo en el que casi todo el mundo es (o debe ser) un hombre de negocios. En un mundo del que la máquina, entendida como el desarrollo tecnológico, es el centro, y un mundo que vive concentrado en aumentar el dinero, en mejorar las ganancias, en acrecentar la productividad, a costa de lo que sea.

Como se demostró a lo largo de este trabajo, debido a los procesos de globalización, sobre todo económica, y a la inserción de las lógicas neoliberales en la educación superior, ser un “hombre de negocios”, entendido como un personaje preocupado por hacer dinero y por auto-promoverse, hoy parece ser casi la única alternativa. Esto debido a la tendencia productivista de la educación superior, que hace creer que disciplinas como las humanidades, que no forman ese tipo de hombres, no sirven. No se trata solo de que los estudiantes aspiren, en su mayoría, a conseguir buenos trabajos y buenos sueldos con su educación en detrimento de otros elementos formativos, sino de que la mentalidad de los negocios y los cambios globales han afectado cómo vemos y tratamos la educación. Esta es un producto más, y, por lo tanto, las universidades deben competir para poder vender su producto. Entonces, ellas deben ser eficientes, deben usar métodos como los del *New Public Management* para administrarse de mejor forma, deben internacionalizarse y estar enteradas de lo que pasa en el mundo a nivel educativo para no quedarse atrás. Deben, además, ofrecer buenas oportunidades de empleo para los recién graduados, aparecer en



ránquines y asegurar y comprobar su calidad y la de sus profesores. La lógica del mercado, del hombre de negocios, lo ha permeado todo.

A su vez, como vimos en el capítulo dos, las organizaciones internacionales, particularmente la Unesco y el Banco Mundial, preocupadas por cómo la educación superior puede mejorar y contribuir a hacer de los países más competitivos en el mercado global, cómo desarrollarlos, cómo eliminar la pobreza, hacen recomendaciones sobre las ciencias y las técnicas, y piensan que en estas yace la solución a la mayoría de nuestros problemas. Si los países, gracias a la educación que reciben sus ciudadanos, logran insertarse efectivamente en el mercado global, entonces su tarea estará completa. Las prioridades de organizaciones y ministerios, que se traslucen en sus informes y documentos analizados, son la cobertura, el financiamiento e inversión efectiva en las instituciones de educación superior y la calidad y pertinencia de la educación. Dentro de este estricto marco de prioridades, solo algunas disciplinas pueden ser viables. Las demás, que no parecen rentables a primera vista, en los términos del neoliberalismo, quedan relegadas a lugares secundarios. Este es, como se argumentó, el caso de las humanidades.

A pesar de que el estudio de las disciplinas humanísticas es lo que en el fondo nos hace personas, lo que nos ayuda a darle un sentido a la existencia y experiencia humana, lo que nos ayuda a ver el mundo de otras formas, a pensar creativamente y a ser ciudadanos que participan críticamente de la democracia, estas no caben en los rígidos moldes diseñados para evaluar la calidad y para dar incentivos económicos. Y como, además, los egresados de estas disciplinas no consiguen, supuestamente, buenos salarios y los trabajos que hacen no parecen estar relacionados con las prioridades de la globalización, estas son vistas como inútiles y no reciben el mismo apoyo. La tendencia productivista, combinada con la idea de que la misión de la educación superior es solamente contribuir al desarrollo de los países, ha llevado a pensar que estas, por estar relegadas a un segundo plano, están en crisis.

Sin embargo, como se explicó en el tercer capítulo, las humanidades no están en crisis y, por el contrario, han sabido resistir a pesar de las dificultades y a pesar de que una gran parte de la sociedad las considera inútiles. Lo que está en crisis, en realidad, es una educación que ha escogido como único norte el productivismo. Organizaciones, especialistas y ministerios olvidan que la educación no debería ser solo una fuente de

crecimiento económico y desarrollo, de aumento de la productividad y mejoramiento de la técnica sino que debería contribuir a la sociedad, además, en otros términos. No solo debe darle a la sociedad una mano de obra o líderes “capacitados”, sino que, sobre todo, debe darle ciudadanos críticos, respetuosos de los demás, solidarios y éticos. Debe darle a la sociedad seres humanos que reconozcan que la globalización nos ha vinculado económicamente, pero que se necesita esfuerzo y compromiso para construir una verdadera ciudadanía global que no está dada. Debe darle, en últimas, personas que entiendan que los lazos económicos son solo eso, que la solidaridad es un aprendizaje, y que imaginarse una sociedad diferente es posible.

Finalmente, estos son los valores, cualidades y enseñanzas que pueden sacar a nuestras sociedades de la profunda crisis en la que se podría argumentar que estamos. Es decir, son las humanidades las llamadas a colaborar con innovación, ciencia, tecnología y desarrollo para solucionar los problemas a los que se enfrenta el mundo de hoy. Es solo a través de las miradas críticas al capitalismo y el neoliberalismo y sus consecuencias sobre los más desfavorecidos; solo a través del cuestionamiento y problematización de todos los desarrollos tecnológicos; solo a través de la conciencia del otro y de su diferencia, pero a la vez de entenderlo como parte de un nosotros amplio; solo a través de la conciencia del mundo que habitamos, más allá de aspectos económicos; solo a través de la empatía, la compasión y la creatividad, como lograremos, realmente, formar seres humanos capaces de contribuir a hacer del mundo un lugar más justo y solidario. De lo contrario, estaremos destinados a seguir produciendo estupidez.

## REFERENCIAS

- Aguilar Aguilar, M.A., Campos, O.C. y Sánchez Daza, G. (2013). Educación superior y desarrollo en América Latina: un vínculo en debate. ¿La necesaria mediación del mercado? En Martínez, M.A., Piñero, F.J. y Figueroa, S.A. *El papel de la universidad en el desarrollo*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Anderson, D. (2002). Humanities Education: Can We Teach Without Apologizing? *The Journal of General Education*. 51(2), pp. 127-143.
- Andrade, M. M. (2015). La enseñanza e investigación en humanidades: más allá de una propuesta modesta. *Literatura: teoría, historia, crítica*. 17(2), pp. 149-164.
- Banco Mundial. (1994). *Higher Education: The Lessons of Experience*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Banco Mundial y OCDE (2012). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación: la educación superior en Colombia*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Belfiore, E. (2013). The ‘Rhetoric of Gloom’ v. the Discourse of Impact in the Humanities: Stuck in a Deadlock? En *Humanities in the Twenty-First Century*. Palgrave Macmillan: Nueva York.
- Bender, T. (2013). Liberal Arts, Civic Life, and the Practicality Question. *The Journal of General Education*. 62(2-3), pp. 112-119.
- Bourdieu, P. (1998). The Essence of Neoliberalism. *Le Monde Diplomatique*. (J. Shapiro, trad.). [Fecha de consulta: octubre 2 de 2015]. Recuperado de: <http://mondediplo.com/1998/12/08bourdieu>
- Brody, H. (2013). Evaluating the Humanities. *Academe*. 99(1). [Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2015]. Recuperado de: <https://www.aaup.org/article/evaluating-humanities#.WBNTmC3hAdW>

- Brunner, J.J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el Nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J. y Villalobos, C. (2014). *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Consejo Académico. (2015). Comunicado número 004 de 2015. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- Consejo Nacional de Educación Superior, CESU (2014). *Acuerdo por lo superior 20134. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá: Puntoaparte.
- Constáin, J.E. (2014). El año del cometa. *El Tiempo*. [Fecha de consulta: octubre 28 de 2016]. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/el-ano-del-cometa-juan-esteban-constain-columnista-el-tiempo/14855096>
- Dean, A. (2015). Japan's humanities chop sends shivers down academic spines. *The Guardian*. [Fecha de consulta: septiembre 14 de 2016]. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2015/sep/25/japans-humanities-chop-sends-shivers-down-academic-spines>
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias. (2014). *Convocatoria doctorados en el exterior 2015*. Colciencias: Bogotá.
- Dias, M.A. (2010). ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. *Revista Iberoamericana de educación superior, RIES*. 1(2), pp. 9-27.
- Díaz Villarreal, W. (2015). Las humanidades, la universidad y la era de la excelencia académica. *Literatura: teoría, historia, crítica*. 17(2), pp. 19-38.
- Díaz Villarreal, W. (2015). El valor de las humanidades y el meollo del asunto. *Literatura: teoría, historia, crítica*. 17(2), pp. 287-293.

- Engell, J. y Dangerfield, A. (1998). The Market Model of Higher Education: The Humanities in the Age of Money. *Harvard Magazine* 100(5), pp. 48-55.
- Figueroa Sepúlveda, V.M. (2013). El rol de la universidad en el desarrollo. Las perspectivas de los organismos internacionales. En Martínez, M.A., Piñero, F.J. y Figueroa, S.A. *El papel de la universidad en el desarrollo*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Fischmann, G. y Haas, E. (2011). Nostalgia, emprendedorismo y redención: modelos discursivos sobre la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 3(II), pp. 3-34.
- García-Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En: Mollis, Marcela (Comp.). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 17-38). Buenos Aires: CLACSO.
- García-Guadilla, C. (2013). Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 9(IV), pp. 21-33.
- García Gual, C. (1998). El debate de las humanidades. *Revista Claves de Razón Práctica*. 243(1), pp. 136-155.
- Garner, R. (2014). Education Secretary Nicky Morgan tells teenagers: Want to keep your options open? Then do science. *Independent*. [Fecha de consulta: septiembre 14 de 2016]. Recuperado de: <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/education-secretary-nicky-morgan-tells-teenagers-if-you-want-a-job-drop-humanities-9852316.html>
- Gill, S. (1995). Globalisation, Market Civilisation and Disciplinary Neoliberalism. Globalisation and Inequality. *Millennium*. 24(3), pp. 399-423.
- Gleiser, M. (2016): A New Culture of Cooperation in Academia is Emerging. *NPR*. [Fecha de consulta: septiembre 30 de 2016]. Recuperado de: <http://www.npr.org/sections/13.7/2016/09/21/494837130/a-new-culture-of-cooperation-in-academia-is-emerging>

- Gregorutti, G. (2014). Buscando modelos alternativos para la gestión universitaria latinoamericana. *Bordón*. 66(1), pp. 123-136.
- Habermas, J. (2000). La constelación posnacional y el futuro de la democracia. En *La constelación posnacional. Ensayos políticos*. (L. Pérez Díaz, trad.). Barcelona: Paidós.
- Harpham, G. (2009). The Humanities' Value. *The Chronicle of Higher Education*. 55(28).  
Recuperado de: Base de datos Academic Search Complete.
- Hartmann, M. y Honneth, A. (2006). Paradoxes of Capitalism. *Constellations*. 13(1), pp. 41-58.
- Harvey, D. (2005). Neoliberalism on Trial. En *A Brief History of Neoliberalism* (pp. 152-182).  
Oxford: Oxford University Press.
- Harvey, D. (2005). The Neoliberal State. En *A Brief History of Neoliberalism* (pp. 64-86). Oxford:  
Oxford University Press.
- Hurrell, A. y Woods, N. (1995). Globalisation and Inequality. *Millennium*. 24(3), pp. 447-470.
- Jay, P. (2014). *The Humanities "Crisis" and the Future of Literary Studies*. Nueva York: Palgrave  
Macmillan.
- Llovet, Jordi. (2010). *Adiós a la Universidad*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- López Segrera, F. (2003). El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los  
sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En: Mollis, M. (Comp.). *Las  
universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder  
financiero* (pp. 39-58). Buenos Aires: CLACSO.
- Lorenz, C. (2012). If You're So Smart, Why Are You Under Surveillance? Universities,  
Neoliberalism, and New Public Management. *Critical Inquiry*. 38(1), pp. 599-629.
- Marginson, S. (2010). The Rise of the Global University: 5 New Tensions. *The Chronicle of  
Higher Education*. [Fecha de consulta: septiembre 20 de 2016]. Recuperado de:  
<http://www.chronicle.com/article/The-Rise-of-the-Global/65694/>

- Moreno-Bird, J.C. y Ruiz-Nápoles, P. (2009). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 1(1), pp. 1-45.
- Münch, R. (2014). Introduction. Struggling for Excellence in the Academic World. En *Academic Capitalism*. Nueva York: Routledge.
- Myers, S. (2014). The University's Sacred Mission. *The Journal of General Education*. 63(1), pp. 64-71.
- Nussbaum, M. (2003). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. (J. Pailaya, trad.). Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2004). Liberal Education & Global Community. *Liberal Education*. 90(1). [Fecha de consulta: octubre 17 de 2016]. Recuperado de: <http://www.aacu.org/publications-research/periodicals/liberal-education-global-community>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (M.V. Rodil, trad.). Madrid: Kaz editores.
- Orozco, L.E. (1999). La formación integral. Mito y realidad. *Universidad del Valle*. Recuperado de: [http://uvsalud.univalle.edu.co/pdf/politica\\_formativa/documentos\\_de\\_estudio\\_referencia/la\\_formacion\\_integral\\_mito\\_y\\_realidad.pdf](http://uvsalud.univalle.edu.co/pdf/politica_formativa/documentos_de_estudio_referencia/la_formacion_integral_mito_y_realidad.pdf)
- Pearlstein, S. (septiembre 2 de 2016). Meet the Parents Who Won't Let Their Children Study Literature. *The Washington Post*. Recuperado de: [https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2016/09/02/meet-the-parents-who-wont-let-their-children-study-literature/?utm\\_term=.9acf7a20effa](https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2016/09/02/meet-the-parents-who-wont-let-their-children-study-literature/?utm_term=.9acf7a20effa)
- Pey, R. y Oyarzún, P. (2013). Necesidad de las humanidades, su lugar en la universidad. *Revista Chilena de Literatura*. 0(84), pp. 105-120.
- Rawlings, H. (2015). College Is Not a Commodity. Stop Treating it Like One. *The Washington Post*. [Fecha de consulta: Agosto 28 de 2016]. Recuperado de:

[https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2015/06/09/college-is-not-a-commodity-stop-treating-it-like-one/?utm\\_term=.d159a9908028](https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2015/06/09/college-is-not-a-commodity-stop-treating-it-like-one/?utm_term=.d159a9908028)

- Read, J. (2009). A Genealogy of Homo-Economicus: Neoliberalism and the Production of Subjectivity. *Foucault Studies*. 6, pp. 25-36.
- Rodríguez, A. (2016). Jóvenes científicos, inversión para el mañana. Blog del Banco Mundial. [Fecha de consulta: agosto 28 de 2016]. Recuperado de: <http://blogs.worldbank.org/latinamerica/es/j-venes-cient-ficos-inversi-n-para-el-ma-ana>
- Salmi, J. (2013). *La urgencia de ir hacia adelante: perspectivas desde la experiencia internacional para la transformación de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Sandel, M. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar*. (J. Chamorro, trad.). Madrid: Debate.
- Santos Herceg, J. (2015). Saberes académicos: de la producción textual a la creación de conocimiento. *Literatura: teoría, historia, crítica*. 17(2), pp. 97-112.
- Téllez, H. (1956). *Espuma y nada más*. Recuperado de: <http://www.literatura.us/tellez/espuma.html>
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*. 3(1), pp. 75-89.
- Unesco. (1995). *Policy Paper for Change and Development*. París: Unesco.
- Unesco. (2013). *Situación educativa en América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos 2015*. Santiago de Chile: Unesco.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En Wodak, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona: Gedisa.



Velasco, J.C. (2013). Identidad colectiva y patriotismo constitucional. En *Habermas. El uso público de la razón* (pp. 183-209). Madrid: Alianza Editorial.