

Educación superior y educación general: más allá del desafío de la productividad y la competitividad

Jimena Hurtado[❖]

DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res50.2014.05>

Introducción

Adiferencia de 1998, cuando se publicó el primer número de la *Revista de Estudios Sociales*, Colombia muestra hoy, en general, unos indicadores macroeconómicos positivos. Después de la profunda crisis de 1999, con tasas negativas de crecimiento, el país logró pasar sin decrecimiento la gran recesión mundial de 2007-2008, y el PIB ha conservado una tendencia creciente y un poco superior al resto de países de la región. La inversión extranjera directa ha aumentado, mostrando que Colombia es un país atractivo, y cada vez aparece más claramente en el panorama de las economías emergentes de punta. Además, el desempleo ha empezado a caer de forma sostenida, y la inflación está controlada a los niveles bajos deseados por el Banco de la República. Este cuadro optimista está mitigado por las cifras de pobreza, pues, aunque hay menos pobres en Colombia, la concentración del ingreso no cede al mismo ritmo que mejoran las condiciones generales de la economía, y el país se mantiene entre los más desiguales de la región.

Hace quince años, en el primer número de la *Revista de Estudios Sociales*, Kalmanovitz (1998) y Rubio (1998) llamaban la atención sobre los retos que deberían enfrentar la economía y los economistas en Colombia. Siguiendo el llamado del primer editorial, estos dos economistas abrían espacios de discusión para guiar “las decisiones en la crisis política” (Leal 1998, 5). Mientras que Kalmanovitz (1998, 38) hablaba de la necesidad de resolver la “crisis latente” del “capitalismo clientelista y compincho”, Rubio (1998, 22) invitaba a estudiar y “entender la relación entre crimen, violencia y desarrollo”. Tanto

Leal Buitrago como Kalmanovitz y Rubio hablaban en términos de crisis, y los dos últimos señalaban la corrupción y la violencia como ingredientes determinantes.

Estos escritos del primer número de la RES también compartían su preocupación por informar el debate democrático y aumentar la participación ciudadana. En este artículo, quisiera centrarme en un aspecto concreto de esa preocupación relacionado con el diagnóstico que hacían Kalmanovitz y Rubio hace quince años. Más allá de los indicadores macroeconómicos pueden existir problemas estructurales que esos indicadores no pueden captar, y quisiera avanzar que eso que se escapa a las cifras tiene que ver precisamente con el objetivo de la “democratización política”, la “discusión de ideas” y la construcción de ciudadanía.

Creer en una sociedad violenta y corrupta, si aceptamos el diagnóstico de Kalmanovitz y Rubio, genera ciudadanos cada vez menos exigentes en términos de convivencia democrática y menos preparados para el debate público y la participación política. Decir que parte importante de la solución está en la educación, en general, y en la educación superior, en particular, es poco novedoso. Un debate aún más sustancial es preguntarse acerca de qué tipo de educación estamos hablando. Mientras buena parte de los economistas identifican la educación técnica como una necesidad para responder a las demandas del aparato productivo e incrementar la productividad de los trabajadores, desde otras disciplinas se llama a pensar en una educación que permita la integración ciudadana, sin concentrarse únicamente en las demandas del mercado laboral.

❖ Doctora en Ciencias Económicas por la Université Paris X Nanterre (Francia); Maestra en Epistemología Económica de la Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne (Francia); Maestra en Economía, Política y Economista de la Universidad de los Andes (Colombia). Profesora de la Universidad de los Andes, Colombia. Correo electrónico: jihurtad@uniandes.edu.co

En agosto de 2013 Julieta Lemaitre (2013) señalaba la incapacidad de los académicos para pensar e imaginar el país del posconflicto. La incapacidad de las universidades para ofrecerles a los estudiantes un espacio de discusión de ideas sobre el futuro, para construir el futuro. Desde hace al menos dos años se está discutiendo en el país la necesidad de reformar la Ley 30 de 1992, que regula la educación superior en Colombia. En lo que se ha venido a llamar la sociedad del conocimiento, la educación ocupa un lugar cada vez más importante. El primero gobierno del Presidente Santos incluyó a la ciencia y a la tecnología como una de las cuatro locomotoras del crecimiento y el segundo puso la educación como una de sus banderas. La crisis económica de 2007-2008 en Estados Unidos y Europa puso en el centro del debate la educación de los economistas. Parece existir entonces un contexto propicio que indica la urgencia de esta discusión. Sin embargo, el contexto parece mezclar cosas, diagnósticos y propósitos diversos, con el objetivo general de mejorar la calidad y la cobertura de la educación, pero con poco énfasis en el objetivo y el contenido de esa educación. En este texto quisiera proponer que nos centremos en un aspecto particular o un tipo específico de educación: la educación general o la educación en artes liberales en las universidades.

Educación superior en Colombia

La educación superior se ha discutido en Colombia desde comienzos de la vida republicana. La creación de una universidad pública fue discutida incluso antes de la Independencia, pues se consideraba, tal como sigue apareciendo en el artículo 67 de la actual Constitución nacional, que la educación garantiza “el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás valores de la cultura”. Desde hace más de doscientos años, entonces, es clara la importancia de la educación superior para lograr la modernización del país, gracias a la formación de ciudadanos capaces de entender y participar en la producción y aplicación del conocimiento.

Sin embargo, esta claridad no siempre se vio traducida en los hechos. La Universidad Nacional de Colombia sólo empezó a funcionar en 1867, y para la misma época Salvador Camacho Roldán, en un escrito sobre la Educación popular, se quejaba sobre la falta de recursos y la prioridad dada en el gasto a otros rubros por encima de la educación, que, a la postre, era la inversión más rentable de todas, como en efecto lo ha mostrado la literatura contemporánea sobre capital humano y rendimientos de la educación. Dentro de los rubros que le competían al

presupuesto de la educación, Camacho Roldán resaltaba dos, que nos muestran cómo el pasado está tan presente siempre en nuestros deseos postergados de hacer una mejor sociedad: la defensa y la infraestructura.

No sólo era la falta de recursos el freno a la educación superior en el país. La diversidad de objetivos de la misma también ha sido una dificultad. Además de la formación de profesionales capaces de mejorar los procesos productivos e insertar a Colombia en el mercado mundial, desde el siglo XIX se le ha pedido a la educación superior formar ciudadanos ilustrados. Además del conocimiento disciplinar, los universitarios debían ser expuestos a los avances, en especial de la ciencia y la tecnología, para garantizar su competitividad. Menos espacio se proporcionó a las artes y las humanidades, dando prioridad al aspecto profesionalizante de la educación superior, tal como lo reclaman algunos contemporáneos que ven en la educación la base de la inserción económica, más que la de formación en competencias ciudadanas.

A pesar de los esfuerzos y de la importancia reconocida a esta educación, el diagnóstico actual (Orozco 2013) indica que el sistema tiene en Colombia poca pertinencia, relativa baja calidad y un alto grado de inequidad. Si bien la cobertura ha aumentado y se ubica en el 24% de la población para la educación universitaria, la medición de la calidad —aunque muy problemática (cf. Montoya y Escallón 2013)— ubica a Colombia en un lugar poco destacado, según las pruebas estandarizadas en el orden mundial. Sin duda, existe una relación directa entre estos problemas y la calidad y cobertura de la educación básica y media (Gaviria, Páez y Toro 2013). Pero también es posible que las múltiples demandas que se hacen a la universidad, a la priorización de la profesionalización y a los vacíos de la política educativa misma (cf. Arango 2013) sean parte de este diagnóstico negativo. Es por esto que puede ser relevante volver sobre la misión de la universidad, ahora que se habla de nuevo modelo de universidad como una forma de volverla pertinente. La pregunta sería: ¿Pertinente para qué?

Misión de la universidad

Como nos lo recuerdan Arango (2013), Gutiérrez (2013) y De Zubiría (2013), la universidad colombiana actual se inspira en el modelo de la universidad alemana del siglo XIX. Según este modelo, los objetivos de formación, investigación y docencia van de la mano de la búsqueda de la verdad. La universidad, como espacio de conversación y debate, más allá de la producción de conocimiento

práctico, se encaminaba al conocimiento crítico, teórico y unificador (Arango 2013, 229). La universidad no se pensaba como fábrica de saberes útiles para el proceso productivo o del conocimiento, como productos que se pueden gerenciar y administrar (Gutiérrez 2013, 252). Era, en cambio, un lugar de encuentro, descubrimiento y construcción de ideas, donde el conocimiento en sí mismo encontraba su espacio natural.

Al mismo tiempo, la universidad era el espacio de formación de las élites profesionales y políticas. En Colombia, en particular, se le pidió ocuparse de la profesionalización de la tecnocracia y, a la vez, contribuir a la cohesión social (Orozco 2013, 1). Pero el diagnóstico indica que se ha quedado corta en su misión. Se cuestionan la pertinencia y relevancia de la universidad, pues los académicos parecen incapaces de pronunciarse en el debate público, y las universidades parecen estar cayendo en lo que Carlos B. Gutiérrez (2013, 252) ha llamado un “virtuosismo cibernético”. La universidad parece haber dejado de lado la última exigencia del mandato constitucional de dar acceso “a los demás valores de la cultura” concentrándose en la transmisión de saberes disciplinares.

En paralelo a esos saberes disciplinares, la universidad habría tenido la misión de formar ciudadanos con criterio y capacidad de juzgar. La formación más allá de la transferencia de información y de la profesionalización ha recibido menos atención, y ya se levantan voces intentando recuperar el espacio no sólo de la búsqueda de conocimiento por sí mismo, sino también, y sobre todo, de una educación general que permita preparar a cada estudiante “para la tarea y logro por excelencia de cada ser humano”: “la formación del ser humano hacia la humanidad” (Gutiérrez 2013, 258), o, en otros términos, para educar al individuo a ser lo que quiera ser (Toro 2014). La educación para la productividad puede estar acaparando el espacio de la educación en las virtudes ciudadanas que requieren una “visión integral de la vida y de la historia” (Arango 2013, 225), y parece olvidar que educación y libertad están inevitablemente relacionadas (Toro 2014).

Educación general

Ésta parece ser la tarea de la educación general. Tanto la idea de esta educación como las quejas por su abandono parecen tan viejas como la idea misma de universidad moderna. En un texto clásico de 1886, el cardenal Newman sostiene que la misión de la universidad es ofrecer una educación general con el fin de construir un

hábito filosófico de la mente o la habilidad de realizar análisis y reflexiones críticos. Al exponer a los estudiantes al conocimiento en ciencias, artes y humanidades, la universidad les permitiría profundizar en la cultura a la que pertenecen, sus producciones, límites y alcances, y formar criterio y carácter.¹ La educación general, entonces, es una educación para vivir la vida en una combinación de elementos racionales y emocionales, para crear ciudadanos participativos.

Esto significa, siguiendo a Toro (2004), que la educación universitaria tiene como objetivo el “uso constructivo y creativo de la autonomía del estudiante” (Toro 2004, 119). El estudiante debe estar en capacidad de generar, integrar, aplicar y apropiarse del conocimiento que encuentra en la universidad, para lo cual necesita hallar un espacio para aprender, donde encuentre gente apasionada que lo motive a explorar y que despierte su deseo de saber más (Toro 2004, 120). “La universidad es responsable de la atmósfera que forma al estudiante, y no tomar ninguna decisión sobre lo que debe y lo que no debe formar parte de esa atmósfera es tomar la decisión de que lo que es aceptable en la sociedad general se imponga” (Bloom 1999 [1990], 462). De esta manera, se apuntará al objetivo que parece haber recibido menos atención frente a la permanente urgencia de la coyuntura en el país: la formación de un individuo recto, capaz y libre (Toro 2014).

Exponer al estudiante a su cultura es exponerlo a un sistema vital de ideas (Ortega y Gasset 2006 [1930], 538 y 556) que desborda el conocimiento disciplinar y le permite identificarse como miembro y producto de una comunidad. El estudiante aprenderá cuáles son el tiempo y el espacio en los que vive, discutiendo, al menos, las grandes ideas de la física, la biología, la historia, la sociología, la filosofía y las artes. Adquirirá una mínima competencia en el lenguaje de las matemáticas y de la técnica, pero también participará en la educación como un ejercicio de inclusión, identificación y reconocimiento. Además de acercarse a los grandes pensadores y a las diferentes tradiciones de pensamiento de su cultura y de otras, la educación general permite al estudiante construir una noción de servicio al incorporar el cuidado de otros, la preocupación por ellos y la conexión con éstos (Mulcahy 2009). El

1 Investigaciones recientes en el Centro de Psicología Positiva de la Universidad de Pensilvania, lideradas por Angela Lee Duckworth, han demostrado una relación positiva y significativa entre el carácter, entendido como perseverancia o la tendencia de mantener el interés, y el esfuerzo para lograr metas de largo plazo (Duckworth *et al.* 2007), y desempeños considerados exitosos.

conocimiento, más que producto o compartimentación, en la educación general es un hábito que se adquiere a partir del análisis y la imaginación.

Como se ha repetido incansablemente, todo esto supone centrar la educación en el proceso de aprendizaje del estudiante, y no en el saber del profesor. Pero también supone que el profesor está interesado en el aprendizaje del estudiante y que las clases son más que algo secundario o un distractor de su investigación (Bloom 1999 [1990], 458). Supone también que hay un intercambio permanente entre disciplinas y que la educación general ocupa un lugar central. El aprendizaje en la multiplicidad “de opciones y caminos del estudiante” (Toro 2014) es la manera en que se desarrolla el potencial de la creación y la innovación y se asoma al vértigo de “pensar lo que todavía no existe” (Toro 2014).

La preocupación por la hiperespecialización profesional y por la concentración en la transmisión de saberes disciplinares también es de vieja data. El temor por “este nuevo bárbaro [...] el profesional, más sabio que nunca pero más inculto también” (Ortega y Gasset 2006 [1930], 539), por la trivialización de los temas y por la creciente irrelevancia de los académicos (Shills 1997 [1989], 306-309) refleja lo que Adam Smith, considerado como el padre de la teoría económica contemporánea, caracterizaba como los efectos perversos de la división del trabajo. Dentro de las tareas del Estado, Smith incluía la financiación de la educación pública. Pero no cualquier tipo de educación: de la educación civil, pues consideraba que la profundización en la división del trabajo lleva al embrutecimiento de los trabajadores, quienes perdían toda noción de la interdependencia y la vida en sociedad. La división del trabajo, sin duda, incrementa la productividad del trabajo pero disminuye la capacidad de los individuos de ser y comportarse como ciudadanos. La educación profesionalizante, entonces, excluía el elemento fundamental que hace la diferencia entre la máquina y el trabajador: su carácter de ciudadano. En la misma línea, en el orden constitucional colombiano, la educación se considera como un presupuesto para el ejercicio de los derechos, y ese presupuesto no se puede cumplir si no hay espacio para el debate, la controversia y la crítica. La reproducción del saber disciplinar resulta insuficiente para este propósito. Podemos recordar al mismo Smith al afirmar que el uso de las facultades intelectuales es indispensable y excede la maestría de la disciplina, para conservar la humanidad de los miembros de una economía de mercado.

Nuestra atención no debería focalizarse únicamente en las universidades y debería ocuparse de todo el sistema de educación superior. Así, las instituciones universitarias no serán sólo un reflejo de la sociedad en la que se inscriben, sino que pueden pretender forjar y cambiar ese contexto en que se encuentran. La reforma a la universidad implicaría, entonces, la reforma de la sociedad misma.

Reflexiones finales

Más allá de la coyuntura, de la urgencia, de los apremios de las demandas sociales, pensar la pertinencia de la universidad requiere volver a pensar su misión. La formación de individuos rectos, capaces y libres necesita más que recursos, pruebas estandarizadas, o avance y producción en los saberes disciplinares. En la sociedad del conocimiento la educación es más que un factor de producción. Educar hoy para un mundo en permanente cambio no se puede limitar a la transmisión de información, porque se trata de formar personas para un contexto que no podemos prever. La velocidad en los cambios y las innovaciones tecnológicos, en las técnicas y las aplicaciones del conocimiento, condena a cualquier información a la obsolescencia. No sabemos qué necesitan saber los estudiantes para desempeñarse en el futuro. Pero sí tenemos pruebas de que necesitan formar criterio, carácter, autocontrol, conservar la creatividad y la curiosidad, ser capaces de aprender siempre y de adaptarse a un entorno cambiante.

La insatisfacción de los estudiantes, reflejada en las marchas en Chile y Colombia, o en movimientos estudiantiles como la Iniciativa Internacional de Estudiantes por una Economía Pluralista (Isipe, por su sigla en inglés), también se puede relacionar con la pertinencia de la educación universitaria. No todos los estudiantes serán investigadores, pero todos serán ciudadanos.

En los noventa cobró fuerza el término *multiuniversidad* (cf. Bloom 1999 [1990]; Bok 2009 [2002]), una institución de educación superior que reúne una diversidad de funciones, respondiendo a diferentes demandas sociales y buscando ser pertinente y relevante para la sociedad en una dimensión particular: la productividad y la competitividad. La multiuniversidad, además de transmisión de conocimiento, formación, investigación y profesionalización, se ocupa de suplir demandas del sector productivo, del sector público, y brindar consejería y asesoría experta a diferentes clientes. Además de la creciente burocracia que generó esta

multiplicidad de funciones (Bok 2009 [2002], 79), aumentó la dificultad de mantener “los altos niveles de calidad necesarios para las trascendentes funciones que solo ellas son capaces de realizar” (Bok 2009 [2002], 80). Concluye el expresidente de Harvard: “Si permitimos que la búsqueda del conocimiento y del entendimiento disminuya en nuestras universidades, el daño será irremediable, porque tales búsquedas intelectuales no pueden llevarse a cabo con eficacia en ningún otro lugar” (Bok 2009 [2002], 84).

Esa búsqueda depende de quienes se encuentran en la universidad. La necesidad de creatividad e imaginación para pensar y planear el futuro enfrenta a la universidad al reto de repensarse. El nuevo modelo de universidad, la búsqueda de su pertinencia para la sociedad, debería considerar, como decía Salvador Camacho Roldán, que la inversión en educación “ha de rendirnos en el porvenir ciento por uno”. La inversión en una educación que va más allá de la profesionalización y prioriza la educación general, el acceso de los estudiantes “a los demás valores de la cultura”.*

Referencias

- Arango, Rodolfo. 2013. La educación superior en el orden democrático constitucional. En *La educación superior: retos y perspectivas*, comp. Luis Enrique Orozco Silva. Bogotá: Universidad de los Andes, 201-250.
- Bloom, Allan. 1999 [1990]. *Gigantes y enanos*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bok, Derek. 2009 [2002]. *Más allá de la torre de marfil. La responsabilidad social de la universidad*. Buenos Aires: Universidad de Palermo – Colección de Educación Superior.
- De Zubiría, Sergio. 2013. La pertinencia social de la universidad: dilemas y potencialidades. En *La educación superior: retos y perspectivas*, comp. Luis Enrique Orozco Silva. Bogotá: Universidad de los Andes, 343-378.
- Duckworth, Angela. L., Christopher Peterson, Michael D. Matthews y Dennis R. Kelly. 2007. Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology* 92, n° 6: 1087-1101.
- Gaviria, Alejandro, Gustavo Nicolás Páez y José Rafael Toro. 2013. Cobertura y calidad en la educación superior en Colombia. En *La educación superior: retos y perspectivas*, comp. Luis Enrique Orozco Silva. Bogotá: Universidad de los Andes, 79-119.
- Gutiérrez, Carlos B. 2013. Docencia e investigación. ¿Hacia la universidad investigativa? En *La educación superior: retos y perspectivas*, comp. Luis Enrique Orozco Silva. Bogotá: Universidad de los Andes, 251-272.
- Kalmanovitz, Salomón. 1998. Neoliberalismo e intervencionismo: sus fuentes y razones. *Revista de Estudios Sociales* 1: 33-38.
- Leal Buitrago, Francisco. 1998. Editorial. *Revista de Estudios Sociales* 1: 5-6.
- Lemaitre, Julieta. 2013. *La transición, las universidades y el fracaso de la imaginación*. La Silla Vacía, Desde el jardín. <<http://lasillavacia.com/elblogueo/blog/la-transicion-las-universidades-y-el-fracaso-de-la-imaginacion>>.
- Montoya Vargas, Juny y Eduardo Escallón Largacha. 2013. Calidad de la educación superior: ¿recursos, actividades o resultados? En *La educación superior: retos y perspectivas*, comp. Luis Enrique Orozco Silva. Bogotá: Universidad de los Andes, 379-417.
- Mulcahy, D. G. 2009. What Should It Mean to Have a Liberal Education in the 21st Century. *Curriculum Inquiry* 39, n° 3: 465-486.
- Newman, John Henry. 1886. *The Idea of a University*. Londres: Longmans, Green, and Co. <https://ia700502.us.archive.org/17/items/a677122900newmuoft/a677122900newmuoft_bw.pdf>.
- Orozco Silva, Luis Enrique (comp.). 2013. *La educación superior: retos y perspectivas*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ortega y Gasset, José. 2006 [1930]. Misión de la Universidad. *Obras completas*, tomo IV. Madrid: Taurus.
- Rubio, Mauricio. 1998. La economía en una sociedad violenta. *Revista de Estudios Sociales* 1: 22-32.
- Shills, Edward. 1997 [1989]. The Modern University and Liberal Democracy. En *The Virtue of Civility: Selected Essays on Liberalism, Tradition and Civil Society*, eds. Edward Shills y Steven Grosby. Indianápolis: Liberty Fund, 268-319.
- Toro, José Rafael. 2004. La autonomía, el propósito de la educación. *Revista de Estudios Sociales* 19: 119-124.
- Toro, José Rafael. 2014. *Las islas, discurso pronunciado en la ceremonia de graduación*. Bogotá: Universidad de los Andes.