

Crisis y transformación de la educación superior: el lugar de las humanidades en Latinoamérica

Alejandra García Herrera

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

jaagarciathe@unal.edu.co

Este artículo analiza las transformaciones recientes de la universidad en Latinoamérica, como resultado de las propuestas de organismos internacionales, a finales del siglo pasado, que conciben la educación como base para el desarrollo económico. A través del estudio de la creciente bibliografía sobre la crisis de la educación superior en el continente, este trabajo busca esclarecer el vínculo entre universidad y sociedad que el enfoque corporativo ha propiciado y que ha puesto en riesgo la función social o intelectual de la universidad latinoamericana.

Palabras clave: universidad latinoamericana; internacionalización; desarrollo económico; función social; organismos internacionales.

Cómo citar este texto (MLA): García Herrera, Alejandra. “Crisis y transformación de la educación superior: el lugar de las humanidades en Latinoamérica”. *Literatura: teoría, historia, crítica* 17.2 (2015): 79-96.

Artículo de reflexión. Recibido: 03/04/2015; aceptado: 22/04/2015.



Crisis and Transformation in Higher Education: The Role of the Humanities in Latin America

This article analyzes recent transformations in the Latin American University stemming from proposals put forth by international organizations at the end of the last century. These proposals conceive of education as the basis for economic development. Using the expanding bibliography on the continent's crisis in higher education, the present article sheds light on the ties between university and society fostered by the corporate approach; in turn, corporatization is shown to have jeopardized the social or intellectual role of the university in Latin America.

Keywords: Latin American university; internationalization; economic development; social function; international organizations.

Crise e transformação da educação superior: o lugar das humanidades na América Latina

Este artigo analisa as transformações recentes da universidade na América Latina como resultado das propostas de organismos internacionais, no final do século passado, que concebem a educação como base para o desenvolvimento econômico. Por meio do estudo da crescente bibliografia sobre a crise da educação superior no continente, procura-se esclarecer o vínculo entre universidade e sociedade que o enfoque corporativo propiciou e que pôs em risco a função social ou a função intelectual da universidade latino-americana.

Palavras-chave: universidade latino-americana; internacionalização; desenvolvimento econômico; função social; organismos internacionais.

MUCHO SE HA ESCRITO EN lo que va del nuevo milenio sobre la crisis y las transformaciones recientes de la educación superior. Los cambios en las formas de financiamiento, la redefinición del papel del Estado, la creación y las modificaciones de los sistemas de evaluación, entre otros, han hecho que académicos y especialistas se pregunten por la magnitud y el tipo de influencia que la globalización, el capitalismo y el neoliberalismo han ejercido sobre las universidades latinoamericanas. En el panorama de estas reflexiones se percibe una crisis general de la educación superior y de lo que algunos llaman su función social, cultural o intelectual. A diferencia de la creciente producción intelectual en Norteamérica sobre la crisis de las humanidades, resultado también de los procesos de globalización, en Latinoamérica el problema engloba todas las áreas del conocimiento y se traduce en una crisis de identidad de la universidad.¹ Hay una creciente bibliografía sobre la situación de la universidad latinoamericana en lo que va del siglo XXI, entre la que destacan las publicaciones del Programa de Grupos de Trabajo, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Para abordar el problema de las humanidades en Latinoamérica es necesario dar primero una mirada más amplia a las causas y los efectos de las transformaciones de la universidad, y luego concentrarnos en su función social e intelectual.

Las demandas de las organizaciones internacionales para el nuevo milenio

Durante la última década del siglo pasado, el desarrollo de algunas teorías económicas sobre el capital social y humano produjo cambios en el papel que hasta entonces había tenido la educación en el desarrollo de una nación. En el 2001, la Organización Mundial del Comercio puso en consideración la idea de incluir la educación como “un bien de importación y exportación” sujeto a las leyes del mercado (García Guadilla 23; Rojas Mix 9). En uno de los tantos documentos del Banco Mundial sobre la educación, a finales de la década de los noventa, se afirma:

1 Algunos títulos destacados en esta discusión son, para el planteamiento de la crisis, véase Readings; sobre la situación actual y el destino de las humanidades, Donoghue, y sobre el valor y la importancia de las humanidades, Small y Nussbaum.

La investigación y la experiencia han producido también una comprensión más profunda de la forma en que la educación contribuye al crecimiento económico, la reducción de la pobreza y el buen gobierno, que son esenciales para poner en práctica políticas económicas y sociales racionales. De acuerdo con estas circunstancias y percepciones cambiantes, el financiamiento del Banco Mundial para la educación ha aumentado rápidamente en los últimos 15 años y el Banco es actualmente la principal fuente de financiamiento externo de la educación en los países de ingreso bajo y mediano. (xi)

A lo largo de todo el documento se insiste en que la educación “contribuye”, “es crucial” y “es un instrumento importante” para el desarrollo económico; entre otras cosas, “a través del incremento de la productividad individual resultante de la adquisición de aptitudes y actitudes, y a través de la acumulación de conocimientos” (23). Por lo tanto, es preocupación del Banco la “inversión en el capital humano”, ya que “el trabajo” es el principal “activo de los pobres” (1, 21). Así, el Banco Mundial, como fuente de financiamiento, se permite sugerir políticas educativas para que los países de bajo y mediano ingreso puedan acelerar el crecimiento económico. Entre otras, el Banco sugiere que la inversión pública debe dar prioridad a la educación básica (primaria y secundaria) y alentar el financiamiento privado, ya que las escuelas y universidades privadas “promueven la diversidad y constituyen una competencia beneficiosa para las instituciones públicas” (6), en especial en la educación superior, cuya misión principal es impartir “conocimientos avanzados y especializados necesarios para ocupar cargos de responsabilidad en el gobierno, las empresas y las profesiones” (26).

Otra de las prioridades para la reforma educativa, que sugiere el Banco, es dar mayor atención a los resultados de la educación “utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje” (10). De ahí, la importancia de fijar estándares de calidad. Aunque se reconoce la dificultad para medir la calidad de la educación, el Banco afirma que

un indicador importante [...] es el valor agregado de la enseñanza —una medida del resultado. [...] El valor agregado consiste en la adquisición de más conocimientos y el aumento de las probabilidades de desempeñar una actividad generadora de ingresos. (El valor agregado de la educación superior

también incluye la productividad de la investigación.) Los conocimientos adquiridos se pueden medir mediante pruebas de rendimiento. La medición de los cambios en las probabilidades de desempeñar una actividad generadora de ingresos es extremadamente difícil porque en ella influyen también los cambios en la demanda de trabajo en una economía. Por ejemplo, un estudiante universitario puede recibir una buena educación en lenguas antiguas, pero puede ocurrir que no haya demanda de ese tipo de conocimientos. (50)

De esta manera, el Banco acude a términos y estándares de la lógica empresarial, y a análisis económicos, para solucionar la dificultad de generar criterios de medición. No obstante, hay una brecha que queda sin salvar al final de la cita anterior y que parece olvidada en el resto del documento: ¿Qué sucede cuando se tiene una “buena educación” en una disciplina para la que no hay demanda laboral? Esta pregunta es obviada —y, con ella, las disciplinas implicadas— en los capítulos posteriores sobre la calidad y la evaluación de resultados. En cuanto a la contribución de la educación al desarrollo económico, el Banco tiene muy claro que “las aptitudes y conocimientos adquiridos en la enseñanza secundaria de segundo ciclo y la superior [...] se aplican más explícitamente en el mercado de trabajo, y el análisis económico puede contribuir a orientar las inversiones del sector público en esos niveles” (105). Esto implica que las profesiones con baja demanda laboral podrían comenzar a ser desfinanciadas e incluso podrían tender a la desaparición. Fuera del mercado del trabajo, la educación de un estudiante de lenguas antiguas no puede ser medida ni valorada porque su contribución es un elemento ajeno en el horizonte económico del país. Los criterios empresariales aplicados a la educación son insuficientes para calificar los procesos integralmente y solo pueden medir la relevancia de una carrera en términos económicos. Sin embargo —y esto no lo considera el Banco— la baja demanda en el mercado de un tipo de conocimientos, no quiere decir que estos sean inservibles para el crecimiento de la nación en otros aspectos.

Tras la cortina del desarrollo económico y social, el Banco presenta políticas de orden monetario que en apariencia están de acuerdo con las propuestas humanitarias de la UNESCO, aunque en realidad no lo estén. Así lo hace notar Héglio Trindade al referirse a un documento conjunto de las dos organizaciones que

niega los puntos fundamentales de las políticas propuestas por la UNESCO en materia de educación superior, construidas colectivamente de 1992 a 1998, y representa, de hecho, una operación política para enfrentar y diluir la movilización de las fuerzas no alineadas con la filosofía del Banco. La metáfora del ‘caballo de Troya’ parece simbolizar una nueva estrategia de distracción del Banco Mundial en su relación con la UNESCO. (169)²

No obstante, la metáfora del caballo de Troya no es aplicable solamente a la relación que sostiene el Banco Mundial con la UNESCO, sino que puede representar también la situación de la universidad latinoamericana frente a las exigencias del desarrollo económico. La aparición de documentos de organismos internacionales sobre la educación, a finales del siglo pasado, generó propuestas para los países de mediano y bajo ingreso que, a su vez, se convirtieron en demandas que los países todavía tratan de satisfacer, a través de reformas educativas, para mantenerse a tono con las políticas mundiales.³ Estas políticas, que han poblado la educación superior con términos como “desarrollo”, “impacto”, “calidad” y “pertinencia”, merecen ser vistas más de cerca: hay que analizar su contenido, ver quiénes habitan en su interior, pues sus fines últimos no son siempre los esperados. Al respecto, es revelador el análisis que Hugo Aboites, doctor en Educación y profesor en una universidad de México, hace de las contradicciones del “acuerdo empresarial-gubernamental” para la educación superior mexicana. Este acuerdo, que se proponía mejorar la educación y el crecimiento económico, causó, como lo muestra Aboites a través de una serie de tablas y estadísticas, un estancamiento de la universidad mexicana que hasta entonces había elevado notoriamente su cobertura a nivel nacional (64-69). La implantación del modelo empresarial hizo que la universidad dejara de responder a las necesidades del país y se preocupara por cuestiones más internacionales. Sin embargo, un par de décadas más tarde, en la Conferencia “Desafíos para

2 Todas las traducciones del inglés y el portugués son mías.

3 Sobre la relación entre los organismos internacionales y la universidad en Latinoamérica, son reveladores los siguientes artículos: “El rol de la universidad en el desarrollo. La perspectiva de los organismos internacionales” de Víctor Manuel Figueroa Sepúlveda y “Educación superior y desarrollo en América Latina: un vínculo en debate. ¿La necesaria mediación del mercado?” de Miguel Ángel Aguilar Aguilar, Óscar Crisanto Campos y Germán Sánchez Daza. También véase López Segrera y Maldonado M. (coords.).

asegurar el crecimiento y una prosperidad compartida en América Latina” del Fondo Monetario Internacional celebrada en diciembre de 2014 en Santiago de Chile, las exigencias y el discurso de estos organismos sigue siendo el mismo: “hay que realizar reformas estructurales, y eso incluye mejorar el nivel de educación, asegurando que la formación responda a las necesidades del mercado” tal como afirmó Christine Lagarde, Directora Gerente del FMI (en Gentili, "EDUCACIÓN S.A."). La globalización entendida, en términos de Bill Readings, como “la imposición generalizada de la regla del vínculo monetario, en lugar de la noción de identidad nacional, como determinante de todos los aspectos de inversión en la vida social” se esconde tras el noble propósito de la prosperidad y el crecimiento económico de los países en vías de desarrollo (3).

La universidad neoliberal y la internacionalización

Los proyectos de inserción en la economía global que tuvieron que desarrollar los países latinoamericanos generaron transformaciones que tienden a la mercantilización de la educación. En *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*, los textos de Carmen García Guadilla, profesora de la Universidad Central de Venezuela, y Francisco López Segrera, académico cubano, hacen un recuento de los factores de cambio, las reformas que se dieron en los noventa y las dificultades en cuanto al financiamiento y la organización que esto generó. Según López Segrera, el modelo neoliberal en la universidad se puede resumir así:

La universidad contrata con el Estado, con las empresas y con los padres de familia que tienen capacidad de pagar la educación de sus hijos. Todos exigen “niveles de excelencia” en conocimientos y saberes útiles a los mercados, y procuran no rebasar la demanda con sobreofertas de egresados que abatirían los sueldos y empleos. Esta nueva universidad neoliberal tiene una política llamada “humanitaria” mediante la cual fundaciones públicas o privadas ofrecen becas o créditos a los estudiantes pobres que no pueden costearse sus estudios. [...] Se piensa en términos de mercado y esto conduce a la creación de las universidades corporativas, en función de las necesidades de las corporaciones, como fue el caso pionero (1950) de la General Motors. (41)

Según esto, las relaciones entre los diferentes actores sociales en la educación se definen en términos de contratación: cláusulas, garantías y obligaciones que uno y otro aceptan a cambio de un servicio o una ganancia. Todos demandan “niveles de excelencia” que se traducen en productividad mercantil y en las habilidades que se adquieren y se otorgan para ingresar y participar en el mercado. La educación universitaria se convierte en oportunidad y deja de ser un derecho: becas y préstamos están a la orden del día para que los pobres puedan capacitarse y recuperar su inversión con trabajo, que es su principal activo. Según este modelo, la responsabilidad social de la universidad se mide en su capacidad de responder a las necesidades del mercado y las corporaciones. “Sociedad” y “corporación”, “social” y “empresarial” parecen ser aquí términos intercambiables. No pretendo enumerar las diferentes reformas y los casos específicos de estos cambios pues ya han sido tratados exhaustivamente en el libro anteriormente citado.⁴ Sin embargo, es importante mencionar un aspecto que puede ser sintomático de la construcción de un “pensamiento único”⁵ que altera la identidad de la universidad latinoamericana: los sistemas de evaluación y acreditación.

La implantación de sistemas de evaluación y de acreditación en Latinoamérica se llevó a cabo a través de la creación de instituciones o comisiones para la medición de la calidad, generalmente separadas del Estado y en ocasiones privadas, es decir, externas a las instituciones de educación superior.⁶ Varios académicos concuerdan en que el carácter externo de estas comisiones es un problema, ya que convierten procesos de evaluación no en espacios de diálogo y discusión entre los miembros de la misma comunidad y de la sociedad, sino en “mera actividad burocrática”:

4 Otros títulos que hacen un diagnóstico de los cambios y las reformas educativas recientes en Latinoamérica son: Gentili y Levy (comps.), y Leher (comp.). Este último, además de mostrar las transformaciones neoliberales de la educación, busca mostrar alternativas y propuestas para la superación de estas políticas.

5 Varios autores en *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* usan este término según la definición acuñada por Ignacio Ramonet en su artículo para *Le Monde Diplomatique* en enero de 1995: “Qu’est-ce que la pensée unique ? La traduction en termes idéologiques à prétention universelle des intérêts d’un ensemble de forces économiques, celles, en particulier, du capital international” (“¿Qué es el pensamiento único? La traducción, en términos ideológicos, de la pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, aquellas, en particular, del capital internacional”).

6 Sobre la creación de entidades y sistemas de evaluación en diferentes países véanse Rodríguez Ostría y Weise; y Leite en *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*

en formatos y estadísticas con parámetros predeterminados (Rodríguez Ostria y Weise 134). La aplicación de parámetros internacionales, que usan la terminología y la lógica empresariales, hizo que las universidades tuvieran que responder a exigencias cuantitativas y cualitativas que se acomodaran a los estándares. Así, como lo dice Hugo Aboites a propósito de una de estas comisiones de evaluación en México, “el único sentido de la educación superior es la competitividad internacional, no la respuesta a las necesidades amplias del país” (75). A partir de esto se configura un pensamiento único que busca unificar, a través de criterios de evaluación basados en la lógica del mercado, las universidades de todo el mundo sin tener en cuenta las particularidades sociales y culturales del continente. La urgencia por alcanzar niveles de calidad y acreditaciones internacionales desplaza las necesidades y cuestionamientos específicos de cada institución y cada país, y los sustituye por requerimientos corporativos y por un pragmatismo exacerbado que, contrario a lo que promulga, no busca promover el desarrollo del país, sino la productividad de las empresas.

La idea de la uniformidad, del pensamiento único, del conocimiento que se va reflejando de espejo en espejo por la fuerza de la evaluación, adquiere así un valor en sí mismo que lo aleja de las necesidades regionales, de los procesos de conocimiento locales y de las necesidades y culturas de cada ámbito del país. (Aboites 72)

El afán de internacionalización, base de los recientes sistemas de evaluación en Latinoamérica, es otro de esos caballos de Troya que esconde en su interior efectos contrarios a los deseados. Según Heinz Dieterich, sociólogo alemán,

para países con escaso desarrollo tecnológico parece [...] que la interacción entre las variables educación y crecimiento económico no trasciende el ámbito de una asociación estadística y que carece de un contenido causal, hecho por el que la aplicación de la teoría a los países latinoamericanos se vuelve ideológica [pues] la educación tiene importancia como vehículo de movilidad social individual o grupal en América Latina, pero no es una variable clave del desarrollo colectivo de la nación y su salida del subdesarrollo. (125-126)

Las promesas de desarrollo y el ideal de una fuerza de trabajo capacitada que empuje el crecimiento económico del país y lleve a Latinoamérica al nivel de los países desarrollados parece ser solo una teoría. Visibilidad, indexación, impacto o pertinencia se convierten en distractores con los que los investigadores son obligados a buscar un reconocimiento internacional que carece, en la mayoría de los casos, de relevancia nacional, local y personal.

La función intelectual de la universidad en riesgo

Se puede deducir de lo anterior que, al poner en primer plano la función instrumental y las relaciones de mercado en la universidad, las carreras de formación humanística o de “demanda baja”, como ya lo insinuaba el documento del Banco Mundial citado anteriormente, pueden tender a desaparecer o a verse minimizadas por la presión de los estándares de evaluación, ya que no responden a las necesidades de ninguna corporación y no contribuyen directamente al aumento de la “productividad individual” o a la generación de ingresos. Aunque al hablar de la crisis de la universidad en América Latina no se habla específicamente de las humanidades, los autores sí hacen referencia a una “función intelectual”, “función social”, “pensamiento crítico” o “función cultural” que está en riesgo y que debe ser recuperada como tabla de salvación de la universidad para sobrevivir en la marea de la globalización y el neoliberalismo imperante.

Esta recuperación de la función social y de la identidad con el desarrollo de la nación recuerda los planteamientos que la Reforma de Córdoba, en 1918, puso como horizonte para la construcción de la nueva universidad latinoamericana y que contrastan con el afán vacío de competitividad e internacionalización de los últimos tiempos.⁷ Entre los postulados más importantes de la reforma estaban la exigencia de una mayor participación de los estudiantes, la libertad de cátedra, el latinoamericanismo y una relación más estrecha entre universidad y sociedad; porque, decían los estudiantes en 1918, el “régimen universitario [...] es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico” (Barros et al. 194). Aunque los planteamientos de la reforma de

7 Sobre los principales postulados y la vigencia de la reforma de Córdoba, véanse Tünnennann Bernheim; y Aboites, Gentili y Sader (eds.).

Córdoba, y los que le siguieron en todo el continente, no llegaron a desarrollarse plenamente, sí constituyeron el relato fundacional de la universidad latinoamericana que desde entonces ha estado en constante cambio y se ha cuestionado permanentemente sobre su relación con la sociedad y el desarrollo de la nación.

La recuperación de la función intelectual de la universidad se concibe hoy como antídoto a la globalización en, al menos, dos aspectos. Por un lado, se habla del “pensamiento crítico”, es decir, la educación humanística como generadora de duda y análisis de los fenómenos. Varios autores coinciden en que es necesaria la formación de una masa crítica en la universidad, es decir, de un pensamiento de resistencia que critique y discuta —no solo entre sí, sino también con la sociedad— los cambios y manifestaciones de la globalización. Por ejemplo, Carmen García Guadilla afirma que a través de una “permanente vigilancia crítica” la universidad puede ejercer un papel constructivo en el que los avances en ciencia y tecnología “estén dirigidos a satisfacer la necesidades materiales y humanas de toda la sociedad y a ejercer la creatividad en todas las dimensiones de la vida”, en vez de ser “monopolizados por un modelo que esté exclusivamente al servicio del capital económico” (25). Por su parte, la profesora argentina Marcela Mollis propone, en “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas”, que la evaluación institucional se desarrolle “como una acción colectiva crítica de la propia institución tanto en su ámbito interno como en sus relaciones con la sociedad” (212). De acuerdo con esto, debe haber un reconocimiento de la particularidad y la posición de las naciones latinoamericanas frente a los países que están liderando los procesos de globalización de manera que se generen posibilidades reales para competir o para integrarse a estos procesos. Esta conciencia crítica debe reevaluar no una vez, sino constantemente, la relación de la universidad con la sociedad y la pertinencia de las transformaciones y exigencias globales para el país. En palabras de García Guadilla:

En este sentido, y en el caso de nuestros países, habrá mayor necesidad de reflexionar sobre las condiciones que puedan hacer posible la construcción de redes que tengan la capacidad de conectar lo global, lo local y lo institucional. (26)

Por otro lado, el problema de la identidad es otro de los ejes constitutivos de la pregunta por la función social de la universidad en América Latina. Marcela Mollis habla de las transformaciones que ha sufrido la identidad de las universidades latinoamericanas como resultado, entre otras cosas, de la globalización, y muestra la necesidad de recuperar el sentido social y democrático de estas. Miguel Rojas Mix, académico de la Universidad de Chile, en *Siete preguntas a la educación superior y otros ensayos*, habla de recuperar la identidad latinoamericana como un “proceso de apropiación simbólica” en oposición a una “cultura del pictograma”, que “es un lenguaje directo que no admite mayores interpretaciones” y que se impone para favorecer el propósito de la globalización de “poner todos los relojes a la misma hora y uniformar simbologías en torno a la lógica del mercado”, pues “la imagen no se ve en inglés, ni en francés ni en castellano: simplemente se ve” (65). Por su parte, el símbolo, según Rojas Mix,

se abre a la alegoría, a la fábula, a la religión y a las ciencias. Recupera y hasta recrea la memoria histórica, carga la imagen de valores. Con la imagen hecha símbolo entramos en el terreno del imaginario. La cultura del símbolo es la base de las identidades. (65)

La universidad “no puede olvidar que su función última es conservar el conocimiento, pero también crearlo” (Rojas Mix 66). En este sentido, la recuperación de la función cultural de la universidad debe procurar el estudio y la creación de procesos simbólicos en el arte, la literatura y las humanidades en general, con el fin de proteger la identidad latinoamericana. No se trata de restringir los estudios a una región o a una nación, sino que a partir del conocimiento y la interpretación de procesos universales se pueda ubicar y comprender lo propio.

Finalmente, es importante resaltar una de las propuestas para la transformación de la universidad de Gustavo Rodríguez Ostría y Crista Weise, académicos bolivianos especialistas en el área de la educación, cuando afirman que “es necesario generar un desbloqueo discursivo entre el Estado y la universidad pública y gestar una agenda consensuada y comprensiva de reforma”, además de construir “un discurso que supere las limitaciones del paradigma empresarial modernizante y permita estructurar una nueva proyección social para las universidades pública y privada” (Rodríguez

Ostria 138). Este “desbloqueo discursivo” implica preguntarnos por el contenido de esos pequeños caballos de Troya que han poblado nuestro lenguaje, cuestionar y conceptualizar esas *catchwords* que habitan y limitan el discurso universitario con el fin de transformar constantemente las palabras con las que evaluamos, juzgamos y calificamos los diferentes procesos que tienen lugar en la universidad.

Reflexiones finales

De acuerdo con Pablo Gentili,

el problema no está en reconocer que la educación puede y debe contribuir con la economía. El problema reside en reducir todas las funciones educativas a las demandas y necesidades que formula el mercado y, más operativamente, a las demandas y necesidades de las empresas. Educar para el desarrollo social es algo más complejo que educar para las Sociedades Anónimas. (s. p.)

No se trata, entonces, de condenar la relación de la universidad con las empresas, ni la relación de colaboración con los procesos económicos, sino de ver en este enfoque un discurso que excluye no solo otro tipo de saberes que escapan a las mediciones del mercado, sino una parte constitutiva del ser humano y de sus capacidades. Roxana Pey y Pablo Oyarzún, profesores de la Universidad de Chile, en “Necesidad de las humanidades, su lugar en la universidad” afirman que la importancia de las humanidades para la democracia y, podríamos decir también, para el desarrollo social de Latinoamérica está

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. (115)

La importancia de las humanidades excede los intereses empresariales. El estudio de “lo humano” no solo desarrolla la creatividad y la capacidad de resolución de problemas, tan útiles a las corporaciones, sino que es una “tarea de construcción común que tiene su fin en sí misma”, en la necesidad del hombre de ser otro, mirarse a sí mismo y comprenderse.

José Joaquín Brunner, en su estudio sobre el mercado como escenario para la educación superior, nombra a Adam Smith como antecesor de las teorías del capital humano que se dieron a finales del siglo pasado. Smith afirma que

cuando se emplea cualquier máquina costosa, debe suponerse que el servicio extraordinario que prestará durante su vida útil compensará el capital invertido en ella y producirá al menos una utilidad o ganancia para su dueño. Un hombre educado a expensas de mucho trabajo y tiempo para cualquier empleo que requiera una habilidad y destrezas extraordinarias, puede compararse con una de esas costosas máquinas. Por tanto, debe esperarse que el trabajo que él aprende a realizar compense también en su totalidad el gasto incurrido en su educación y genere al menos una ganancia similar a la de un capital de igual valor. Y esto debe ocurrir en un tiempo razonable, considerando la incertidumbre de la duración de la vida humana, de la misma manera que se considera la duración más cierta de la máquina. (citado en Brunner y Uribe 43).

Esta comparación del hombre con la máquina, que está en la base de las teorías sobre el capital humano, es problemática en varios aspectos. Por un lado, los términos de la comparación no son del todo claros, ¿es el hombre educado una máquina costosa que generará utilidades o es la educación una máquina que el hombre debe usar para obtener ganancias? Desde cierto punto de vista, al trasladar la metáfora de la máquina a la educación, parece haber un término faltante: ¿quién invierte y quién espera resultados? ¿Es el hombre mismo? ¿El Estado? ¿Su empleador? Y más aún, el hombre establece una relación de uso con la máquina: invierte para obtener rendimientos, pero ¿es posible para el hombre establecer una relación de uso con la educación?

¿No es la educación *per se* una ganancia para el hombre? En las teorías del capital humano, la educación se convierte en un agregado, algo ajeno al ser, una forma de valorización externa que se le impone y a la que él debe responder con el aumento de su capacidad productiva y con una ganancia material, pragmática en términos de trabajo.

Podríamos decir con Paul Valéry, en respuesta a esta comparación, que

los medios de relación de la vida, nuestros sentidos, nuestros miembros articulados, las imágenes y los signos, que dirigen nuestras acciones y la distribución de nuestras energías, que coordinan los movimientos de nuestra marioneta, podrían emplearse únicamente en el servicio de nuestras necesidades fisiológicas [o de la producción de ingresos], y limitarse a atacar el medio en el que vivimos, o a defendernos de él, de manera que su único quehacer consistiera en la conservación de nuestra existencia. Podríamos no llevar más que una vida estrictamente ocupada del cuidado de nuestra máquina para vivir [o para producir ingresos], perfectamente indiferentes o insensibles a todo lo que no interpreta ningún papel en los ciclos de transformación que componen nuestro funcionamiento orgánico [o el de la sociedad de mercado]; no resintiendo, no realizando nada más que lo necesario, no haciendo nada que no fuera una reacción limitada, una respuesta finita a alguna intervención exterior. (175)

Y sin embargo, “tenemos [...] demasiadas potencias para nuestras necesidades” (174) porque “el hombre es ese animal singular que se mira vivir, que se da un valor, y que coloca todo ese valor que le gusta darse en la importancia que concede a las percepciones inútiles y a los actos sin consecuencia física, vital [o económica]” (176). Paul Valéry trata de advertir sobre ese estado cíclico de la existencia que es incapaz de mirar fuera de sí, que busca satisfacer sus necesidades (o las del mercado) para poder seguir viviendo y poder seguir ocupándose de sus propias necesidades (o las del mercado), y así por la eternidad de los tiempos. Encontrar en las percepciones aparentemente inútiles y en los actos sin consecuencias inmediatas la salida a la esclavitud de la supervivencia puede ser uno de los caminos que la universidad latinoamericana deba seguir para liberarse de las exigencias del desarrollo económico y el crecimiento. Es necesario encontrar el valor

del continente mientras nos miramos vivir y entendemos que en realidad “tenemos demasiadas potencias para nuestras necesidades”.

Obras citadas

- Aboites, Hugo. “Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial”. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Comp. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 59-86. Impreso.
- Aboites, Hugo, Pablo Gentili y Emir Sader, eds. *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Impreso.
- Aguilar Aguilar, Miguel Ángel, Óscar Crisanto Campos y Germán Sánchez Daza. “Educación superior y desarrollo en América Latina: un vínculo en debate. ¿La necesaria mediación del mercado?”. *El papel de la universidad en el desarrollo*. Eds. María Eugenia de Ita, Fernando Julio Piñero y Andrea Figueroa Delgado. Buenos Aires: BUAP; CLACSO, 2014. 23-44. Impreso.
- Banco Mundial. *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington D. C.: Banco Mundial, 1996. Impreso.
- Barros, Enrique F. et al. “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. (Manifiesto del 21 de junio de 1918)”. *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Eds. Hugo Aboites, Pablo Gentili y Emir Sader. Buenos Aires: CLACSO, 2008. 194-199. Impreso.
- Brunner, José Joaquín y Daniel Uribe. *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2007. Impreso.
- Dieterich, Heinz. “Globalización y educación: la ideología”. *Cuadernos de Economía* 15.25 (1996): 113-140. Impreso.
- Donoghue, Frank. *The Last Professors: The Corporate University and the Fate of Humanities*. Nueva York: Fordham University Press, 2008. Impreso.
- Figueroa Sepúlveda, Víctor Manuel. “El rol de la universidad en el desarrollo. La perspectiva de los organismos internacionales”. *El papel de la universidad en el desarrollo*. Eds. María Eugenia de Ita, Fernando Julio Piñero y Andrea Figueroa Delgado. Buenos Aires: BUAP; CLACSO, 2014. 11-22. Impreso.
- García Guadilla, Carmen. “Balance de la década de los ‘90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior”. *Las universidades*

- en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Comp. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 17-38. Impreso.
- Gentili, Pablo. "EDUCACIÓN S.A (el mercado ataca de nuevo)". *El País*. 10 de diciembre de 2014; s. p. Web. 1 de marzo de 2015.
- Gentili, Pablo y Bettina Levy, comps. *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Impreso.
- González, Luis Eduardo. "Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas". *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Comp. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 141- 160. Impreso.
- Leher, Roberto, comp. *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2010. Impreso.
- Leite, Denise. "Avaliação e democracia: possibilidades contra-hegemônicas ao redesenho capitalista das universidades". *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Comp. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 181-201. Impreso.
- López Segrera, Francisco. "El impacto de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe". *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Comp. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 39-58. Impreso.
- López Segrera, Francisco y Alma Maldonado, coords. *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*. Cali: UNESCO; Universidad de San Buenaventura, 2002. Impreso.
- Mollis, Marcela. "Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas". *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Comp. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 203-216. Impreso.
- Nussbaum, Martha. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010. Impreso.
- Pey, Roxana y Pablo Oyarzún. "Necesidad de las humanidades, su lugar en la universidad". *Revista Chilena de Literatura* 84 (2013): 105-120. Impreso.
- Ramonet, Ignacio. "La pensée unique". *Le Monde Diplomatique*. Enero de 1995. s. p. Web. 1 de marzo 1 de 2015.
- Readings, Bill. *The University in Ruins*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1996. Impreso.

- Rodríguez Ostría, Gustavo y Crista Weise V. “Bolivia: la reforma, ¿sin forma?”. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Comp. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 123-140. Impreso.
- Rojas Mix, Miguel. *Siete preguntas a la Educación Superior y otros ensayos*. Santiago de Chile: PUBLIFAHU USACH, 2006. Impreso.
- Small, Helen H. *The Value of the Humanities*. Oxford: Oxford University Press. 2014. Impreso.
- Trindade, Hélió. “O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira”. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Comp. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 160-180. Impreso.
- Tünnennann Bernheim, Carlos. “La reforma universitaria de Córdoba”. *Educación superior y sociedad* 9.1 (1998): 103-127. Impreso.
- Valéry, Paul. “Filosofía de la danza”. *Teoría poética y estética*. Trad. Carmen Santos. Madrid: Visor, 1998. 173-189. Impreso.

Sobre la autora

Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y estudiante de la Maestría en Estudios Literarios en la misma universidad. Sus áreas de interés son la poesía y las vanguardias en Latinoamérica y la literatura colombiana del siglo xx. Ha participado como asistente de investigación en varios proyectos y hace parte de un semillero de investigación sobre el lugar de las humanidades en el mundo contemporáneo.