

# Universidad, educación y crítica de la globalización

**Carlos Germán Juliao Vargas**

Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO

## Resumen

*Desde la filosofía social se aborda la noción de la universidad como algo cambiante, buscando los conceptos de desarrollo humano y social adecuados a la educación superior. Ello lleva a la pregunta por el currículo para el nuevo milenio, en el contexto de una sociedad globalizada. Se aprecian dos corrientes de pensamiento de la sociedad moderna que se contradicen entre sí, pero que son concurrentes: la de la competencia operacional y la de la competencia académica, y sus consecuencias para el currículo universitario. Se concluye que para salir de la disyuntiva es necesaria una acertada y adecuada comprensión de lo que es la acción, la praxis humana y cómo la educación superior deberá disponerse para impulsar el mundo de la vida cotidiana.*

## Palabras clave

*Universidad, competencia académica, sociedad globalizada, desarrollo humano y social*

## Abstract

*From the social philosophy, the notion of the university is tackled as something changeable, searching the concepts of human and social*

*development appropriates for high education. This leads to the question for the curriculum to the new millennium, in the context of a globalized society. There are two manners of thinking of the modern society that contradict themselves, but they are concurrent; the operational competence and the academic competence, and their consequences for the university curriculum. It is concluded that in order to come out from the disjunctive it is necessary a correct and adequate understanding of what the action is, the human praxis, and how the high education has to be available to impel the world of everyday life.*

## Key words

*University, academic competence, globalized society, social and human development*

### o. Presupuestos

El enfoque general de esta ponencia es el de la *filosofía social*, en el entendido de que ella nos permite un pensamiento analítico y crítico particularmente adecuado para el ámbito de las instituciones sociales (Maxwell: 1987). Señalo los rasgos que esta filosofía social, como la vamos a utilizar aquí, tiene:

- La consideración del objeto de estudio (en este caso, la universidad) como práctica social, en un contexto plenamente praxeológico, donde las prácticas son realizadas por actores sociales que realizan proyectos, en un contexto que se ha llamado la *vida cotidiana*, con intereses e intenciones sociales. Es decir, que los actores de la educación universitaria (directivos, docentes, estudiantes...) no son sólo individuos con psicologías particulares, sino grupos que, aunque se hallen divididos, poseen sus propias propuestas e intereses.
- La noción de que las prácticas sociales consideradas se incorporan en un marco social más amplio (en nuestro caso, la sociedad globalizada que cifra cada vez más esperanzas en la educación) que presiona e influye con sus cambiantes ideas sobre estas prácticas.

- El convencimiento de que la utilización de la filosofía debe ser sociológica (en el sentido de estar sociológicamente informada): no es posible acceder a los pensamientos puros, pues éstos son representativos de fuerzas e intereses sociales en acción. O dicho de modo más abrupto: las ideas revelan lo que se juzga importante y, por eso, examinarlas de modo praxeológico (es decir, no sólo de modo abstracto) nos aporta bastantes datos sobre los cambios que están ocurriendo. En el caso que nos ocupa, por más que lo deseemos, la educación superior no se puede comprender prescindiendo de sus relaciones con el mercado laboral, que no son simples ni estables. El pensamiento puro sobre la universidad es una ficción sin asidero real.
- Pero, además, la exploración conceptual en este *uso sociológico* de la filosofía tiene que ser crítico, pues cuando los conceptos se vuelven claros y amplios es factible confrontar nuestras prácticas sociales, reales y cotidianas, con el potencial, probable e inusual, que ofrecen dichos conceptos. Así, podríamos preguntarnos, en nuestro caso, si teniendo en cuenta todas las posibilidades que el concepto abarca, nuestras universidades tienen un carácter efectivamente *educativo*.
- Sin embargo, y por último, la filosofía social no se reduce a historias significativas y admisibles. Para tenerlas en cuenta seriamente, estas historias deben ser proyectos realizables (y no sólo lecturas comprensibles), lo cual presenta dos frentes: por un lado, debe tener validez como relato de *lo que podría hacerse* y, por otra, debe existir la posibilidad de que dicha historia *pueda llevarse a cabo como proyecto*. Así, la filosofía social traza un camino entre lo conceptual (lo teórico) y lo empírico (lo práctico), entre lo descriptivo y lo recomendable, entre lo que es y lo que podría ser. Y así, el análisis filosófico social puede ser valorado según los estándares de todos y cada uno de los discursos relevantes en los que se fundamenta: el educativo, el filosófico, el sociológico, el político, el ético, el estético, entre otros.

## 1. La universidad o la “*educación superior*”: una idea que cambia

Mi primer planteamiento es la noción de la educación superior como algo cambiante. Aquí señalo que este cambio hace parte de esa transformación –suficientemente estudiada– que conduce a la educación superior de ser un fenómeno de elite a ser un fenómeno de masas (tengamos en cuenta que ambos conceptos –elite y masa– son conceptos de lectura ambigua y cargada ideológicamente). Pero, lo realmente importante, es que este paso de “lo elitista” a “lo masivo” no es una explicación, sino más bien un fenómeno social que requiere explicación: aquí se manifiesta un cambio mucho más fundamental –aunque menos difundido– en la relación entre educación superior y sociedad.

Si bien este es un problema complejo y en él detectamos varias líneas de influencia, la cuestión central es bastante simple: la educación superior se incorpora, cada vez en mayor medida, al patrimonio social. Se podría alegar que la universidad es una institución posmoderna (por su estilo cognitivo y su orientación intelectual), pero la realidad es prácticamente inversa: la universidad está abandonando las fronteras de la sociedad para integrarse a ella, es decir, está pasando de ser *premoderna* a ser *moderna*. Y la mayor prueba de ello es que, empleando la terminología marxista, la educación superior pasó, de ser considerada parte del mantenimiento de las relaciones de producción, a ser una de las fuerzas de producción más significativas. Se la comenzó a considerar como una inversión económica y surgieron las preocupaciones por su planeación, sus resultados cuantificables, su capacidad productiva y su aportación a la sociedad<sup>1</sup>.

Y como el paso a la modernidad no es nada fácil, no asombra que al presente, cuando la sociedad globalizada pide un mayor compromiso de los académicos con las necesidades de la sociedad, se produzcan tensiones. Tal

---

<sup>1</sup> La educación superior es un excelente estudio de caso sobre la estabilidad de la modernidad. La posmodernidad aún no reina sobre esta parte de la sociedad.

vez la principal de ellas reside en los conceptos de desarrollo humano y de desarrollo social adecuados a la educación superior.

Adorno y Horkheimer (1999) piensan, con pesimismo (en tanto que no aportan ninguna solución), que la modernidad usa un concepto empobrecido del ser humano y que está supeditada por una racionalidad instrumental<sup>2</sup>. La educación superior ha ido adoptando esta perspectiva. Enfrentamos una ideología restrictiva, sea que aludamos a ella con la nueva terminología (competencias, resultados, habilidades y capacidad de transferencia), en cuyo caso la universidad sirve a una concepción cerrada sobre el nexo con la economía, o con la antigua (intelecto, conocimientos, verdad, objetividad y disciplinas), al servicio de la relación con la cultura cognitiva.

La sociedad moderna depende del conocimiento, su difusión, comprensión, aplicación, acopio, análisis crítico y desarrollo. Las universidades son las encargadas de cumplir con todas estas funciones. Otras (no sólo instituciones educativas formales) cumplen con algunas de ellas, pero el carácter distintivo de la universidad está dado por la combinación de *todas* estas funciones.

La pregunta fundamental es si es factible una idea más amplia sobre el currículo, que sea adecuada para una educación superior que, cumpliendo estas funciones, mantenga una relación mucho más abierta con la sociedad y esté soportada en un concepto mucho más abierto de ser humano. Mi parecer es que esto sí es factible.

## **2. La pregunta por el currículo adecuado para el nuevo milenio**

La sociedad moderna entrega a la universidad la misión de desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitan *operar* de forma eficaz en la sociedad. Esto puede significar varias cosas: puede tratarse de que la educación superior atienda el desarrollo de las competencias operacionales

---

<sup>2</sup> Tengamos en cuenta que Habermas intenta una visión más optimista del desarrollo humano, la cual aplicamos en nuestros planteamientos.

de los estudiantes, lo cual no es cuestionable (después de todo la sociedad moderna es netamente operacional y mejor si la universidad se adapta a sus requerimientos). Pero puede referirse también a que se proceda a reconstruir a las personas pasando del conocimiento como *contemplación* al conocimiento como *operación*.

A medida que la sociedad se globaliza y se vuelve más compleja, el trabajo profesional se hace más diferenciado y más sujeto a lo imprevisto y las demandas sobre los profesionales cambian: ya no bastan los conocimientos disciplinares, se requieren competencias que permitan poner dichos conocimientos al servicio de circunstancias imprevistas, no habituales; por eso son necesarias la “flexibilidad”, las “habilidades comunicativas”, el “trabajo en equipo”, la “capacidad para diseñar soluciones a problemas complejos”, la aptitud para desaprender y construir conocimientos nuevos”, etc.

Dicho con palabras contundentes: la reproducción del capital no necesita del conocimiento *per se*, sino de las destrezas esenciales para sacarle provecho y, de ser preciso, para dejarlo de lado. ¿No es por eso que conceptos como intuición, comprensión, reflexión o sabiduría son dejados de lado para dar paso a términos como habilidad, competencia, resultado, indicador, técnica y flexibilidad?

Ahora bien, es cierto que en nuestras universidades se aprecian dos perspectivas de pensamiento de la sociedad moderna que se contradicen entre sí: una, consistente en la multiplicación de formas de conocimiento y práctica, sin que exista una manera de mediar entre ellas; otra, la predisposición a privilegiar un tipo particular de conocimiento, instrumental y operacional. Lo que no está del todo claro es si estas dos visiones son lógicamente incompatibles, o si son únicamente insólitos compañeros de camino. Personalmente pienso que las dos lecturas son concurrentes (tanto en la sociedad como en la universidad) y deben ser tenidas en cuenta simultáneamente.

Así, y desde el presupuesto de que la sociedad le transmite a la universidad que la preparación académica no basta para afrontar la vida, si la educación superior pretende ejercer un papel en el desarrollo de la racionalidad en la

sociedad moderna no puede reducirse a efectuar sin más los planes que esta le presenta, pero tampoco lo logrará afirmando a radicalmente sus propios modos de racionalidad. Si queremos una sociedad mas autocrítica y más interdisciplinaria, tenemos que ser una universidad autocrítica e interdisciplinaria consigo misma.

Concretando estas reflexiones a la cuestión del currículo vale decir que la educación superior sigue siendo la institución social más importante en lo que se refiere al cambio y la flexibilidad cognitiva, aunque la sistematización del conocimiento ya no sea de su exclusividad. Este es el trasfondo de nuestro análisis: la educación superior está en el juego del conocimiento, pero asimismo lo está la sociedad del aprendizaje en general, que es esta sociedad globalizada. Por eso, el currículo adecuado a esta época tiene que estar abierto a dicha realidad. Ya no es sólo la universidad la que determina cuáles son los conocimientos importantes (y mucho menos, cuáles las prácticas realmente valiosas); se trata más bien de que ella, al integrarse mejor con los principios cognitivos de la sociedad, se ve precisada a ofrecer nuevas definiciones de lo que hay que conocer y aprender. Y no podemos olvidar que un currículo es más que una clasificación de conocimientos: es un proyecto epistemológico.

Un solo ejemplo de lo anterior: la idea de que el auténtico conocimiento debe ser proposicional en su forma y comunicable por escrito ha ejercido siempre una indiscutible influencia sobre la organización y pedagogía del currículo. Estas dos convicciones, herencia de una época en la cual la universidad era “un negocio de personas letradas”, han invadido como ideologías la vida académica, si bien, por ejemplo, en la medicina y en la ciencia, se hayan dejado de lado en la práctica.

Es innegable que la relación entre pensamiento y acción está cambiando y los factores relacionados con la acción son cada vez más evidentes y significativos en los currículos; además, el conocimiento es valorado en función de la obtención de “soluciones” para “problemas” predeterminados; y las técnicas didácticas privilegiadas son del tipo taller, estudio de caso, simula-

ciones, entre otras. Todo ello significa que el conocimiento está adquiriendo un carácter operacional. Ello influye en la misión de la universidad que paulatinamente se va transformando; la tabla siguiente señala que la universidad está pasando de la columna de la izquierda a la de la derecha:

La universidad antes...	La universidad ahora...
Saber qué	Saber cómo
Comunicación escrita	Comunicación oral
Personal	Interpersonal
Capacidades localizadas	Transferibilidad
Pensamiento	Acción
Formulación de problemas	Resolución de problemas
Conocimiento como proceso	Conocimiento como producto
Comprensión	Información
"Cargada de valores"	"Libre de valores"
Basada en disciplinas	Basada en problemas
Basada en los conceptos	Basada en las tareas
Ciencia pura	Ciencia aplicada
Aprendizaje desde proposiciones	Aprendizaje experiencial
Aprendizaje individualizado	Aprendizaje en grupos
Cocimiento "desinteresado"	Conocimiento pragmático

La pregunta que queda en el ambiente es: ¿la universidad debe admitir los dictámenes que la sociedad globalizada propone sobre el conocimiento, los problemas y las competencias? ¿O debe tratar de conservar el espacio intelectual que le deje adelantar sus *propios* avances en la comprensión, la captación conceptual y la reflexión?



### 3. Más que meros conocimientos y competencias

Hasta ahora, aunque no hayamos profundizado lo suficiente por razones de tiempo y espacio, lo que hemos señalado es que en la sociedad de hoy, la universidad se ve enfrentada a dos ideologías rivales sobre la misión de la educación superior: una operacional, que se centra en la noción de *manejar lo impredecible*, dado que vivimos en el cambio continuo, y otra académica, más centrada en la idea de *reproducción* y no tanto en la de transformación. Así, aunque tenemos que afirmar que ambas ideologías están empobrecidas, hemos ido concluyendo que aún no tenemos la educación superior adecuada para *"la sociedad que aprende"*; todavía reina la reproducción. Y no hay duda que es la universidad la que tiene que proponer una solución.

Aventurando una respuesta me atrevo a decir que la solución puede estar en una acertada y adecuada comprensión de lo que es la acción, la praxis humana. No podemos restringir la acción humana a conceptos como "desempeño", "competencia", "hacer" y "habilidad"; hacerlo es quitar a las acciones su carácter realmente humano, e impedirle a las personas ser *humanas*. O sea que tenemos que elaborar una concepción alternativa del ser humano que pueda ofrecernos objetivos educativos novedosos y adecuados para este milenio: una visión de ser humano que no se sitúa ni en lo instrumental, los desempeños operativos y la técnica, ni tampoco en los modelos intelectuales y la competencia disciplinar que plantea todavía la academia, sino en la experiencia total en el "mundo de la vida" de que nos habla Habermas.

Se trata de dar el salto, epistemológicamente hablando, del *saber cómo* (operacional) y el *saber qué* (académico) al *conocimiento reflexivo* que acepta todos los tipos de conocimiento que puedan ayudarnos a conocer mejor y vivir bien en el mundo, pero que los cuestiona todos, pues comprende que todas las formas de conocimiento son parciales, manteniéndose alerta frente a todas ellas (Rorty: 1996).

Se trata, también, de comprender que en el mundo de la vida cotidiana las situaciones son siempre abiertas, con planteamientos múltiples; ello hace que necesitemos ser capaces de adoptar perspectivas alternativas. Por eso no podemos limitarnos, exclusivamente, a situaciones definidas pragmáticamente (competencia operacional) o por campo intelectual (competencia académica), cuando la comprensión basada en la acción o las sensibilidades estéticas son recursos también valiosos.

Esta nueva visión antropológica nos señala, también, que la capacitación para el mundo de la vida tiene que convencerse de que el diálogo y el análisis son tan importantes para vivir y producir que no se pueden dar por sentados sino que tienen que ser reelaborados continuamente. Las nuevas tecnologías y sistemas interactivos permiten procesos dialogísticos literalmente inimaginables, así como nuevas formas de interacción democrática (pero también formas refinadas de control burocrático y autoritario). No podemos seguir pensando sólo en proposiciones (competencia académica) y resultados (competencia operacional).

Pero incluso, si avanzamos al terreno del aprendizaje y el currículo, tenemos que asumir que no basta un conocimiento experiencial (operacional) ni proposicional (académico), hay que avanzar a lo que llamaríamos un *metaaprendizaje*, entendido como la disposición crítica para analizar el propio aprendizaje; dicho de otro modo, se trata de un *permanente aprendizaje en acción*, en el cual los propios proyectos y prácticas son evaluados por uno mismo, en un auténtico proceso praxeológico, y desechados cuando es necesario. Así, el aprendizaje termina siendo lo que siempre ha debido ser: aprendizaje sobre uno mismo, en un proceso que no finaliza nunca, aprendiendo de nuestros propios errores y de nuestras propias reflexiones.

También podríamos señalar que, así como la competencia operacional pretende modos estratégicos de competencia comunicativa y la competencia académica demanda una competencia comunicativa encuadrada en las pautas de las disciplinas, el mundo de la vida cotidiana pretende una manera dialógica de comunicación. La comunicación es un atributo esencial del mundo de la vida cotidiana. Esto, que parece una enunciación simple,

tiene profundas implicaciones: exige un entorno comunicativo ideal en el que sólo vale como acto comunicativo el que tiene el mejor argumento (y esto es una crítica directa a las estructuras de poder). Una educación superior que comprenda esto tiene que ofrecer una pedagogía determinada por un discurso dialógico comparativamente igualitario entre profesor y estudiante; lo cual no quiere decir, obviamente, que todo valga (las reglas del discurso racional tienen que salvaguardarse), pero sí que se trata de llegar a una comunidad educativa donde todos se comuniquen y, así, aprendan unos de otros.

Ahora bien, en tanto que la ganancia y la verdad son las medidas de la competencia operacional y académica, en esta nueva alternativa la condición principal es la del consenso, en el entendido de que la verdad también es discutible. Vale la pena buscar la verdad, incluso si no podemos estar nunca seguros de que la hemos alcanzado; pero para llevar a cabo nuestros proyectos en el mundo de la vida cotidiana también tenemos que sostener otros valores, como lo estético, la sensibilidad frente a los demás, los principios éticos, entre muchas otras cuestiones. Otros defenderán valores diversos, como la eficacia, la producción de riqueza, el orden, etc., y esto no hace más que aumentar la complejidad del debate y la importancia de llegar a un consenso, buscando siempre el bien común y el mejoramiento del mundo de la vida cotidiana, así no sea nada fácil. La formación, en esta esfera, radicará en la flexibilización del escenario donde ocurre el discurso, de modo que se dé la libertad de acoger planteamientos distintos para comprender un problema.

Por último, es también importante señalar que si la competencia operacional soporta la crítica en tanto contribuya a una mayor eficacia y la competencia académica la reconoce como una mejora de la comprensión al interior de un marco disciplinario, la crítica en el mundo de la vida cotidiana tiene como objetivo perfeccionar la comprensión de nuestro propio mundo y, en últimas, de nosotros mismos. La crítica es, en este caso, praxeológica, de plurales perspectivas, consensual y dialógica; no es simple crítica, sino que es constructiva y está ordenada a aportar soluciones, o al menos posi-

bilidades creativas, a los problemas. El objeto de la crítica, que se vuelve una devolución creativa de todo el proceso, es hacer que todo avance: los propósitos, las situaciones y las personas.

#### **4. Hacia unas conclusiones previas**

¿Cuáles son las implicaciones de todo esto para la universidad en el contexto de una sociedad globalizada? Es muy simple: la educación superior deberá disponerse para impulsar el mundo de la vida que hemos dibujado. A modo de ejemplo, podemos señalar unas de las experiencias que la universidad debería aportar a los estudiantes de hoy, de modo que se estimule en ellos:

1. La reflexión metódica sobre la propia práctica (comprendiendo la acción, de manera que englobe el propio pensamiento), de modo que se comprueben sus implicaciones reales.
2. Diversas reinterpretaciones de las "situaciones" que se presentan (así, el currículo no será un conjunto de imposiciones para el estudiante, sino un conjunto de posibilidades y expectativas prácticas).
3. Un diálogo abierto, que aliente al estudiante a desarrollar la competencia dialógica; así como la atención a las características del diálogo y de su sostenimiento, siendo sensible a las demandas de los otros.
4. La adhesión a las reglas del discurso racional, y, al mismo tiempo, la aceptación de que éstas son convencionales y deben ser cuestionadas frecuentemente.
5. Una habilidad para desarrollar argumentos para la evaluación de los demás participantes del curso.
6. Una apertura a diversas formas de análisis, perspectiva y argumento; la decisión de no "venderse" a algún método particular y de asumir cualquier perspectiva y enfoque viable, en una perspectiva que podríamos llamar "escéptica" o de duda metódica.

7. Una permanente evaluación del propio aprendizaje y de la propia práctica, ayudados por la interacción de los pares.

Si bien esta corta enumeración no parece problemática, es claro que va contra las posturas de la competencia académica y operacional: no menciona disciplinas, ni objetividad, ni autonomía; ni tampoco habilidades, competencias o resultados. Y esto porque es claro que ambas son ideologías restrictivas, con visiones empobrecidas de la persona y, sobre todo, de lo que sería desarrollar mentes interactivas, comprometidas con el mundo real y en pos de la sabiduría.

## **Bibliografía**

ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. *Dialéctica de la Ilustración*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1999.

GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 3ª. ed., 1998.

MAXWELL, Nicholas. *From knowledge to wisdom: a revolution in the aims and methods of science*. Oxford: Blackwell, 1987.

RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós, 1996.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós, 1992.