

DONDE LA SERPIENTE SE MUERDE LA COLA:
Las acepciones tecnocráticas como directrices de la Educación
Superior Colombiana

ARIEL ALVARADO ARAQUE



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN
BUCARAMANGA

2014

**DONDE LA SERPIENTE SE MUERDE LA COLA:
Las acepciones tecnocráticas como directrices de la Educación
Superior Colombiana**

ARIEL ALVARADO ARAQUE

Trabajo de Grado presentado para optar al título de ECONOMISTA

Director:

HÉCTOR FERNANDO LÓPEZ ACERO

Magíster en Teoría Económica y

Doctor en Filosofía

Co-Director:

GÓNZALO ALBERTO PATIÑO BENAVIDES

PhD en Economía

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN
BUCARAMANGA**

2014

DEDICATORIA^{1*}

A una madre infatigable, modesta frente a sus logros y paciente respecto a una vida llena de avatares. Una mujer laboriosa, de gustos frugales, y diligente con el prójimo. Del hogar o del trabajo siempre ella fue la flor. De carácter suave pero enemiga de zalamerías. De recio actuar pero profundamente amorosa; de ese amor puro y sutil, ése mismo que desprecia falsos halagos.

A mi enfermera, mi profesora, mi correctora, mi institución. *Ella* me enseñó a escribir, me enseñó a leer aquellas palabras complicadas, me enseñó matemáticas, me enseñó a pasear en una ciudad que hoy quizá no sea la misma. Fueron esas lecciones las que hoy, -inopinadamente - son las cosas que más disfruto hacer.

A ella, mi madre, quien con su actuar denunció la rampante injusticia del mundo, su visión cristiana y maternal del prójimo la llevaba indefectiblemente a una preferencia por el oprimido. También, con su actitud recia y su patentísima sobriedad, denunció las jactancias y ostentaciones propias de la mediocridad, los falsos alardes, la fanfarronería y la fatuidad de aquellas personas que al ojo imperito pasan por maduras. Pero cuya madurez está en sus ropas y nunca en su actuar.

Aquellos quienes en sus acciones imperan el miedo y las inseguridades, traducidos en una malsana necesidad de atención y aprobación. *Doña*

^{1*} A manera de Elegía, pronunciado el 6 de noviembre de 2013, en el Mausoleo Las Colinas, Bucaramanga.

Anita sabía intuitivamente, que la ostentación arruina el espíritu de los hombres, y es la prueba de la corrupción del coraje interno.

Quizá por las mismas anteriores razones, afectuosísima con los niños, ya que al decir del filósofo: «*La madurez del hombre, -lo que ello significa-, es haber recobrado la seriedad con la que jugaba cuando era niño*»². E incluso en el Evangelio según Mateo se lee: “*En verdad os declaro que si no os convertís y os hacéis como niños no habéis de entrar en el reino*”³ (...) Y “*El que reciba a un niño a mí me recibe, y el que me recibe a mí recibe a Aquel que me envió*”⁴.

Por ello mismo es que la madurez no es la cara seria de la amargura, así como tampoco la eternidad es un estado vacío de tiempo. La eternidad aparece incluso en el fugaz instante, y la espontánea sonrisa del niño es la madurez insondable. Por ello es, pues, que la eternidad también abarca el ahora, y la vida está *hoy*. Para terminar, me retiro con un par de versos de aquel sabio poeta inglés, William Blake:

² NIETZSCHE, Friedrich. “IV. Apophthegms and Interludes”, in “Beyond good and Evil”, in *The Complete Works of Nietzsche*, translated by Helen Zimmern. (1909-1913) Aphorism 94. Traducción propia. La versión en inglés es como sigue: “94. The maturity of man—that means, to have reacquired the seriousness that one had as a child at play”.

³ LA BIBLIA. Traducción directa del hebreo y griego antiguo por Francisco Cantera y José Pabón. Editorial Planeta S.A. Barcelona, 1994. Mateo 18: 3.

⁴ *Óp. Cit.* Lucas 9: 48.

*Ver el mundo en un grano de arena
Y el cielo en una flor silvestre,
Toma el infinito en la palma de tu mano
Y en una hora la eternidad...
(...) Cada lágrima de cada ojo
Se Convierte en un para la Eternidad
(...) Aquel que se ata a una alegría
Hace esfumar las alas de la vida;
Aquél que besa la joya cuando ésta cruza su camino
Vive en el amanecer de la eternidad.⁵*

⁵ BLAKE, William. "Auguries of Innocence" in *The Oxford book of English mystical verse*. Oxford: The Clarendon Press, 1917, P. 644. Traducción propia. La version original es como sigue: "To see a World in a grain of sand, / And a Heaven in a wild flower, / Hold Infinity in the palm of your hand, / And Eternity in an hour... / Every tear from every eye / Becomes a babe in Eternity..."

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, **Ana Cecilia “Anita” Araque...**

Agradezco al director de este proyecto, el profesor **H. Fernando López Acero**. Por su ética propia y transversal ante el actual mundo. Sus capacidades intelectuales y su tesón y espíritu nos muestran lo incompleto que resultaría un economista –y *cualquiera* que se dedique a los “quehaceres científicos”, sin las anteriores cualidades; por la orientación – más que de este proyecto, de este estudiante inquieto, a quien él con paciencia e inteligencia supo resistir y responder las más variopintas inquietudes formuladas por parte de este estudiante.

Al profesor **Alberto Patiño Benavides**, por su capacidad de atender a este estudiante como interlocutor válido. Sus consejos no sólo en este proyecto, sino en toda la carrera profesional de Economía, han sido en general muy influyentes, sobremanera en lo que atañe a la relación entre Economía y Sociología, y Economía y Justicia, tópicos en los cuales quien escribe ha tenido un especial interés. Su sencillez y carisma van de la mano con su inteligencia.

Agradezco de manera especial al profesor **Alberto Pinto Mantilla** por su confianza y conversar ameno, y sobremanera por su constante mérito intelectual, y pedagógico, y que por saber diferenciar *la paja del trigo*, -ante los ojos imperitos de la ignorancia igualitaria que eleva la opinión con ínfulas de pensamientos como verdades absolutas: las burdas opiniones- pasa por una infravaloración, ante el vulgo, francamente no entendible.

A los profesores **Rafael A. Téllez Sánchez** y **Héctor Méndez**, con quienes no tuve una profunda relación, pero no se puede menos que admirar su espontáneo carisma, así como el uso vivencial-pedagógico, y de acertadísimos autores de gran profundidad en el Desarrollo Económico Regional, -cualidad hoy (casi) perdida en este tema particularmente-; en el caso del profe Téllez. Y en el del profe Méndez, su profundísima vocación pedagógica y ganas reflejadas en el arte de enseñar, -en especial a los legos, sobre cómo la economía impacta vidas humanas de las maneras más insospechadas.

También, a mi hermana **Amparo Alvarado** y a mi padre, **Isaías Alvarado**, por su paciencia para con este insomne y díscolo muchacho.

A todos aquellos profesores, compañeros y amigos *inteligentes* de esta *Universidad*, -que para bien y para mal es mi *Alma Máter*-; de todos los que aprendí de una u otra forma el real quehacer de un economista. Aquí cabe hacer mención especial a Miyán Bradley, Alonso Romero, L. Martínez "F"., Rafael Caballero, Orlando Monsalve, Ales Franco, Jorge Enrique Asela, L. V. Ojeda, José R. Durán, J. Andrea Mendoza Torres, Ma. Carolina R., Otto Echavarría, Raúl Contreras y Kathe Jaimes; por sus préstamos bibliográficos, consejos de búsqueda de información, y variopintas ayudas y opiniones generales. También, por supuesto, a todas aquellas almas anónimas que de las formas más inimaginables, han hecho sus inopinados aportes a este texto.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	14
1. LAS MÚLTIPLES ACEPCIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS VALORES EN LOS QUE SE FUNDEN	23
1.1 EDUCACIÓN COMO ILUSTRACIÓN	25
1.2 EDUCACIÓN Y PRODUCTIVIDAD COMO EFECTO.....	29
1.3.1 Los tutores-investigadores modernos	34
2. LAS NORMATIVAS TECNOCRÁTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA. UN PANELO HISTÓRICO Y DESCRIPTIVO.....	41
2.1 EDUCACIÓN TECNOCRÁTICA EN CRISIS, UNA APROXIMACIÓN	41
2.2 ESTADO DE LA REGLAMENTACIÓN NORMATIVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA	47
2.3 EL DOBLE FILO DE LAS NORMATIVAS TECNOCRÁTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR	52
2.4 UN COMENTARIO FINAL SOBRE ESTE CAPÍTULO.....	58
2.4.1 Explicación a la primera anticipación	59
2.4.2 Explicación a la segunda anticipación	59
3. APÉNDICE: EL LUGAR DE LA CIENCIA ECONÓMICA DENTRO DE LA ECONOMÍA: UN PANORAMA CRONICAMENTE EN CRISIS	61
3.1 ACÁPITE INTRODUCTORIO.....	61
3.2 EL PANORAMA EN CRISIS DE LA CIENCIA ECONÓMICA	61
3.3 ¿DE DÓNDE HA VENIDO LA <i>ECONOMÍA POLÍTICA</i> Y A DÓNDE HA LLEGADO LA <i>CIENCIA ECONÓMICA</i> ?: UNA VISIÓN PANORÁMICA	65
3.4 EL ESTUDIO DEL <i>QUEHACER</i> DE LA TEORÍA ECONÓMICA EN LOS ÚLTIMOS TIEMPOS: PERSPECTIVAS Y ALCANCES.....	68

3.4.1 La Microeconomía dentro de la Teoría Neoclásica.....	72
3.4.2 ¿Qué no estudia la Microeconomía?.....	75
3.4.2.1 La Microeconomía y la negación de su origen de estudio	76
3.4.2.2 La Microeconomía y la Econometría en Avanzada, de la Economía de Tablero a la <i>metástasis</i> temática actual	82
 BIBLIOGRAFÍA.....	 93
 ANEXOS	 99

RESUMEN

TITULO: DONDE LA SERPIENTE SE MUERDE LA COLA: Las acepciones tecnocráticas como directrices de la Educación Superior Colombiana *

AUTOR: ARIEL ALVARADO ARAQUE**

PALABRAS CLAVE: Tecnocracia, Técnica, Mercado, Educación Superior (terciaria), Crítica, Ley 30 de 1992, Ley 749 de 2002, PL 112 de 2011 (Derogado).

DESCRIPCIÓN:

La presente investigación presenta una relación entre los valores triunfantes de la edad contemporánea, léase Técnica, Poder y Mercado: Tecnocracia; con las leyes que regulan la Educación Superior en Colombia. El análisis de las dos (tres) grandes leyes en materia de educación superior colombiana: la Ley 30 de 1992, la Ley 749 de 2002, y el Proyecto de Ley (Derogado) 112 de 2011. También, están algunos datos e indicadores que evalúan algunos aspectos del seguimiento y cumplimiento de estas leyes, y se presentan en la base de datos del Ministerio de Educación Nacional MEN, Sistema Nacional de Información de Educación Superior, SNIES.

Por su parte, sobre dichas leyes han influido implícitamente modelos pedagógico-pragmáticos. Sobre estos modelos, se revisó un texto sintetizador de Jean Berbaum y los aportes reflexivos del mexicano Tiburcio Moreno. Los anteriores se estudiaron con el fin de que arrojaran cierta luz literaria sobre el estado del arte pedagógico-moderno en materia de educación superior.

También, como gran influyente en la educación superior, está la disciplina económica. Aquí el estudio de la epistemología de la economía; es decir, los estudios alrededor de ésta, toman gran pertinencia, ya que son los que intentan poner de relieve, o explicitar los valores ideológicos, políticos y filosóficos que han enmarcado a la relativamente nueva ciencia económica, y su relación con la Educación Superior

* Trabajo de Grado

** Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Economía y Administración. Director: Dr. H. Fernando López Acero.

ABSTRACT

TITLE: WHERE THE SNAKE BITES ITS TAIL: Technocratic meanings as guidelines for Colombian Higher Education *

AUTHOR: ARIEL ALVARADO ARAQUE **

KEYWORDS: Technocracy, Technical, Market, Higher Education (Tertiary), Critique, Law 30 of 1992, Law 749 of 2002, Law Project 112, 2011 (Derogated).

DESCRIPTION:

This research presents a relationship between the triumphant values of the contemporary age, read Technique, Power and Market: Technocracy; with the laws governing higher education in Colombia. The analysis of the two (three) major laws Colombian higher education: Law 30 of 1992, Act 749 of 2002 and the Bill (Repealed) 112 2011. Also, are some data and indicators to assess some aspects of monitoring and enforcement of these laws, and presented in the database MEN Ministerio de Educación Nacional, SNIES, Sistema Nacional de Información de Educación Superior.

Meanwhile, on such laws have implicitly influenced pragmatic pedagogical models. On these models, a text synthesizer Jean Berbaum and thoughtful contributions of Mexican Tiburcio Moreno was revised. The above were studied in order to throw some light on the state literary pedagogical-modern art in higher education.

Also, as much influential in higher education, is the economic discipline. Here the study of epistemology of economics; ie, studies around it, take great relevance, as they are trying to highlight or explain the ideological, political and philosophical values that have framed the relatively new science of economics, and its relationship to Higher Education.

* Degree Thesis

** Faculty of Human Sciences, School of Economics and Management. Director: Dr. H. Fernando López Acero.

INTRODUCCIÓN

«Damas y caballeros, el tema del que ahora pongo a consideración de ustedes es tan serio e importante, y en cierto sentido tan inquietante, que yo, al igual que ustedes, encantado prestaría atención a cualquiera que pudiese enseñar o siquiera proferir alguna información al respecto, -incluso aunque fuese una persona muy joven, o fueran sus ideas tan poco probables-, siempre y cuando que, por el ejercicio de sus propias facultades, proporcionara alguna explicación satisfactoria y suficiente. Es muy posible que él pudo haber tenido la oportunidad de escuchar las opiniones expresadas en referencia a la controvertida cuestión del futuro de nuestras instituciones educativas, y que quisiera contárselas a ustedes; incluso pudo haber tenido maestros distinguidos, y plenamente cualificados para predecir lo que está por venir, y, como los Arúspices de Roma, capaces de hacerlo luego de una inspección a las vísceras del Hoy».

Friedrich Nietzsche,
Sobre el Porvenir de nuestras Instituciones Educativas
[Traducción propia]⁶

La relación de las nuevas formas de la economía, enmarcada comúnmente en lo que conocemos como *mercado*, permea de (casi) todas

⁶ NIETZSCHE, Friedrich. *On the Future of our Educational Institutions*. T. N. Foulis Publisher, Edinburgh, 1910, P.16. La versión en inglés es como sigue: “Ladies and Gentlemen,—The subject I now propose to consider with you is such a serious and important one, and is in a sense so disquieting, that, like you, I would gladly turn to any one who could proffer some information concerning it,—were he ever so young, were his ideas ever so improbable—provided that he were able, by the exercise of his own faculties, to furnish some satisfactory and sufficient explanation. It is just possible that he may have had the opportunity of hearing sound views expressed in reference to the vexed question of the future of our educational institutions, and that he may wish to repeat them to you; he may even have had distinguished teachers, fully qualified to foretell what is to come, and, like the haruspices of Rome, able to do so after an inspection of the entrails of the Present”.

las maneras posibles nuestra relación con los hombres, y –también-, esa máscara kafkiana de una *omnipresente burocracia*. Tan así que podríamos decir que dentro de la angustia en la cual hoy se sirve el mundo, aparece como inherente acompañante, cualquiera de las muchas cabezas de hidra del mercado. Y para no explayarnos antes de tiempo, se dirá por ahora junto a Ernesto Sábato: «Que el mundo es un lugar horrible, es una verdad que no necesita demostración»⁷.

El mercado, por supuesto, también permea la educación, y no es para extrañarse, pues ya el filósofo y economista político, Karl Marx⁸ ⁹, -trabajo que retomará luego Herbert Marcuse-, argumenta que la *estructura* económica en la que se encuentra una sociedad, es mucho más influyente de lo que usualmente se quiere aceptar, sobre las más variopintas y aparentemente externas esferas de la vida social del hombre, (que el mismo Marx nombra como *superestructura* [Uberbau]) como podrían ser la justicia, la política, o la *educación*.

Ésta última, la educación, tiene la particularidad de ser algo más influyente que las otras *superestructuras*, en tanto se hace explícito su papel productor y *reproductor* del ánimo vital de aquellos que se *educan* de una u otra manera.

Es entonces acertado afirmar que las directrices legales de la educación de hombres y mujeres en sociedad, respondan también con las relaciones

⁷ SABATO, Ernesto. *El túnel*. Editorial Sud - Americana, Buenos Aires, 1975, P. 14.

⁸ MARX, Karl. “Prólogo” de *Contribución a la Crítica de la Economía Política*. Siglo Veintiuno Editores. México D. F. 2008. P. 4-5.

⁹ *Ibidem*. P. 335. El leal colega de Marx, Friedrich Engels se explaya mucho mejor acerca de esta tesis en esta reseña sobre la obra en mención.

sociales de producción marxistas¹⁰ (*estructura*) y su influencia sobre las *superestructuras*, para una afirmación, consolidación, y perpetuación de una, llamémosla, *estructura base*¹¹, imposible de desligar –obviamente- del *status quo*.

No obstante lo anterior, durante el siglo XX¹² el mundo fue testigo de una nueva revolución de la técnica, en especial la técnica de la sistematización de datos e información, que potenció, de manera inimaginable incluso para varios de los mejores escritores de ciencia ficción -y como nunca antes en la historia de la humanidad-, la mejor y más potente influencia del mercado, incluso de los aspectos que anteriormente estuvieron parcial y medianamente a salvo, como cierta indagación por el pensar, o la elección de las actividades de ocio re-creativo.

De Karl Marx incluso se infiere que el hombre en el régimen de producción capitalista es esclavo como hombre, y libre como animal, en tanto que su trabajo como hombre es *alienado*. E incluso su identidad como hombre es desterrada, o en palabras de Heidegger en “*diálogo*” con Marx: dicha *alienación* “del hombre hunde sus raíces en el desterramiento del hombre moderno”, que es la señal del abandono del ser por la consideración única de lo ente¹³.

¹⁰ *Ibidem*. P. 335.

¹¹ Para continuar con la terminología marxista.

¹² PINTO, Alberto. *Encuentro, Destrucción y Ocultamiento de las Indias Occidentales*. Universidad Industrial de Santander Ediciones, Bucaramanga. 2013, P. 344.

¹³ HEIDEGGER, Martin. *Carta Sobre el Humanismo*, Alianza Editorial. Madrid. 2006. P. 52-53.

Volviendo a la alienación del trabajo e identidad en Marx, sólo el hombre podría ser libre mientras no estuviese ejerciendo labores mecánicas de oficio que se usurparían. Puesto que en esta esfera es un esclavo, ya que es *explotado* de acuerdo a lo que se conoce en economía como “Teoría del valor - trabajo” en Marx. Sobre éste entendido, sólo el hombre tiene la posibilidad de ser libre, -no como hombre-, sino como animal. A lo sumo, *en potencia*, el hombre puede decidir qué comer y qué beber, con quién o no copular, cómo y en dónde dormir, (que no siempre es habitar). Como lo hace cualquier animal mamífero superior.

Y hoy quizá, ni siquiera podamos afirmar lo segundo (es decir, que el hombre en verdad sea libre como animal), porque el hombre es permeado por el mercado incluso en los asuntos humanos más carnales y más alejados *-aparentemente-* de la esfera del *trabajo*. Para poner como ejemplo, podríamos nombrar la satisfacción de las disímbolas pulsiones freudianas, de *Eros* y *Tánatos*¹⁴. Que por supuesto el mercado *-que por eso se dice acá: todo lo permea-* no deja de bombardearnos con publicidad, información y servicios sexuales, emocionales y/o violentos, a cualquier hora del día o de la noche.

Y ya en nuestros asuntos más diferenciadores de los demás seres vivos, como podría ser en nuestro caso, la educación cultural humana, también hubo una *aceleración* del tiempo¹⁵, en el sentido de que la educación para la sociedad por parte del *status quo*, inició un proceso de *hiper-programación -y planificación en detalle-*, en la educación social. Esto pues, contraviene en principio, el sentido libre del buen juicio de los

¹⁴ FREUD, Sigmund. “El malestar en la Cultura”, en *Obras Completas* Ap. VI. P. 113 en adelante.

¹⁵ Ó Revolución social, si se quiere leer así.

*maestros sabios*¹⁶, como gente clave, en los buenos frutos de la educación de hombres y mujeres.

Pero en lugar de esto se postró la dogmática y cuasi absoluta confianza ante un programa de *investigadores*¹⁷ sistemático, sin importar cualquier grado de mayor o menor buen juicio de los profesores.

Textualmente dice Heidegger:

*“El desenvolvimiento del carácter moderno de empresa de la ciencia, forja en consecuencia otro tipo de hombres. El sabio desaparece. Es reemplazado por el investigador, que se halla siempre en empresa de investigación. Éstas, y no el cultivo de una sabiduría, son lo que da el aire de rigor a su faena”*¹⁸.

[Énfasis añadido]

Continúa Heidegger:

*“El investigador ya no necesita disponer de una biblioteca en su casa. Además, está todo el tiempo de viaje. Se informa en los congresos y toma acuerdos en sesiones de trabajo. Se vincula a contratos editoriales, pues ahora son los editores los que deciden qué libros hay que escribir”*¹⁹.

¹⁶ HEIDEGGER, Martin. “La época de la imagen del mundo”, en *Sendas Perdidas*. Editorial Losada. Buenos Aires, 1960, P. 76.

¹⁷ *Ibidem*. P. 76.

¹⁸ *Ibidem*. P. 76.

¹⁹ HEIDEGGER, Martin. “La época de la imagen del mundo”. En *Caminos del Bosque*. Alianza Editorial. Madrid. 1997. P. 84.

Y por esto mismo se pierde también *la libertad de acción del propio juicio*. Paralelo a esto, la educación como *Ilustración*²⁰, ya no será la salida de la minoría de edad, sino la mutilación del propio juicio entendido aquí y en Kant,²¹ como la consecución de la tan anhelada mayoría de edad.

Será, contrariamente, la perpetuación de la puerilidad mediante la confianza ciega en una programación técnica y de planificación minuciosa, de la cual los hacedores de las mismas, se maravillan precisamente con las *ventajas* que el mismo Immanuel Kant, -cuando se refería a los *tutores*-²² planteaba sobre la *comodidad* de ser menor de edad, mediante la alabanza de la educación superior de corte técnico, a la que se apostó en nuestro país hace ya algún tiempo; tanto por hacedores de políticas públicas, políticos ejerciendo su poder, economistas, psicólogos y pedagogos.

Todos los anteriores imbuidos en las lógicas de una *técnica economicista*, que en el mejor de los casos desconocen a fondo, -y en el peor el desconocimiento es rampante-. Haciendo patente en cualquiera de los dos casos, una ingenuidad difícilmente admisible para las carteras que dirigen actualmente en materia de educación superior.

Dentro de lo que en el anterior párrafo se nombra como técnica economicista, se verá que dicha técnica opera en una lógica ineludiblemente utilitaria y productiva. Y como tal, ofrece ciertos *outputs* o productos sociales. Todos estos *productos útiles* a la sociedad son otorgados en este caso, por la llamada ciencia económica. Por ejemplo, la

²⁰ KANT, Immanuel. “Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?” en *¿Qué es Ilustración?* Alianza Editorial, Madrid, 2007 P. 83.

²¹ *Ibidem*. P. 83. Esto es, mediante la valentía de usar el entendimiento propio.

²² *Ibidem*. P. 84.

formulación, elaboración, implementación y quizá buena parte de la evaluación de todas las políticas económicas y políticas públicas actuales.

Dichos *outputs* o productos sociales están enmarcados dentro de unos *valores* económicos y filosóficos que han sido triunfantes sobre *otros* valores –todos ellos, por supuesto, *subjetivos*²³. Es decir, que en la contemporaneidad, dichos *valores* se *instituyen* como *empresa* de *investigación*²⁴, como ya se mencionó *supra*²⁵.

Así es como, *a largo plazo*, se le incorpora cierto *sentido* a la historia –en este caso particular, a la historia de la ciencia económica–, o se va *plenificando*, por decirlo así, a la historia²⁶, para usar la conocida expresión de Hegel en su papel de filósofo de la historia.

Entre todas estas políticas de Estado, las políticas de Educación Superior en la contemporaneidad, tienen –como ya se mencionó–, un cariz especial. Ya que ellas mismas son las que, debido a su condición enseñante, mejor definen el presente y futuro de estas ideas triunfantes. Y son definitorias estas políticas de Educación Superior por dos aspectos: el primero de ellos es su condición de *productora* y *reproductora* de mujeres y hombres

²³ HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre el Humanismo*. Alianza Editorial, Madrid, 2006. P. 67. En el apartado 349, Martín Heidegger textualmente dice: “Todo valorar es una subjetivización, incluso cuando se valora positivamente” (...) “El peregrino esfuerzo de querer demostrar la objetividad de los valores no sabe lo que hace. Cuando se declara a Dios el “valor supremo”, lo que se está haciendo es devaluar la *esencia* de Dios”. [Énfasis añadido]... Es decir, que “pensar” en términos de *valores*, es “pensar” en términos de la subjetividad en la cual se encuentran inmersos dichos *valores*. Más adelante habrá una ampliación sobre el particular.

²⁴ HEIDEGGER, Martin. *Óp. Cit.* “La época de la Imagen del Mundo” en *Sendas Perdidas*. P. 74 y 75.

²⁵ Ver páginas 13 y 14, en este mismo apartado “Introducción”.

²⁶ LÖWITZ, Karl. *Historia del mundo y salvación: Los presupuestos teológicos de la filosofía de la historia*, Katz Editores, Buenos Aires, 2007. P. 71 y ss.

educados. El segundo, y lo que la diferencia de la Educación básica y secundaria, es que la Educación Superior se caracteriza precisamente porque la gran mayoría de sus estudiantes son hombres y mujeres legal y legítimamente libres²⁷, o al menos eso es lo que se supone.

Como los ya mencionados productos son otorgados por la ciencia económica, es decir, son fruto de estudios que le competen, -entre otras ciencias, a la economía como ciencia. Dichos *productos* pueden llevar los mismos juicios de valor de la ciencia económica, y no es de extrañar que así lo hagan.

Por ejemplo, cuando se escuchan en los medios de comunicación actuales frases como “privatización de la educación superior”, o “educación por competencias”, o “educación técnica, tecnológica o profesional”²⁸, entre otras, se hace directa alusión a acepciones que están implícitas en la economía como disciplina científica.

La llamada economía-como-ciencia presenta una importancia especial en estas políticas estatales de educación, amén de la psicología, la sociología, la historia, la antropología o la pedagogía; porque la economía como objeto de estudio es quizá la disciplina científica que cotidiana y contemporáneamente más influye en el mundo.²⁹ La importancia de la

²⁷ Al menos en edad legal, según la Constitución regente. Una ampliación sobre esto se dará más adelante.

²⁸ Estos términos no se reducen en este texto a lo que se suele oír en dichos medios masivos de comunicación, como se verá en la investigación. Sin embargo, algunos de ellos sí *intuyen*, aunque no expliquen, estos conceptos.

²⁹ Además de que quien realiza y quienes dirigen esta investigación, han estudiado y aún estudian esta disciplina, y como tal, es el “método científico específico”, si cabe la expresión, que tienen más a mano y/o lo estudian en perspectiva.

economía es hoy tal, que ella misma imbrica de una u otra manera el resto de divisiones científicas modernas, sean éstas *sociales* o *puras*.

El cúmulo de las anteriores consideraciones, representan el motivo y la justificación general de esta investigación en Educación Superior y su relación con la disciplina económica en el contexto colombiano de los años más recientes.

De esa manera, este texto pretende ofrecer al lector algunos elementos de juicio sobre la actual crispada situación de la educación superior colombiana, desde algunas ópticas panorámicas que no suelen ser compatibles con -y que brillan por su ausencia-, los medios masivos de comunicación, como tampoco en las organizaciones políticas que se han empeñado en ser partícipes activos³⁰ de una nueva Ley orgánica de Educación Superior en Colombia, (Mesa Ampliada Nacional Estudiantil [MANE], el Congreso de la República, el Ministerio de Educación Nacional, las mismas universidades públicas y/o privadas, etc.). Entonces, desde ya se avisa al lector que en este libro no encontrará intencionadamente asideros para la crítica vulgar, a la que tristemente nos ha acostumbrado tanto la política de masas como el periodismo masivo. Tampoco, por supuesto, se encontrarán argumentos que defiendan intereses *per se* la mediocridad revestida de alguna forma de autoridad.

³⁰ Como bien corresponden a sus derechos ciudadanos individuales y colectivos.

1. LAS MÚLTIPLES ACEPCIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS VALORES EN LOS QUE SE FUNDEN

«Una educación sin humanidades prepara sólo para los oficios serviles».

Nicolás Gómez Dávila³¹

La educación superior contemporánea, no sólo en Colombia sino en el mundo, se supone anclada inherentemente a algunos de los *valores* propios de las ideas filosóficas y sociales modernas, o *reinterpretadas y/o radicalizadas* durante la modernidad. Por ejemplo, la muy conocida educación como *Ilustración* en el filósofo Immanuel Kant³². Otro ejemplo, la educación como saber - técnico, que el Antropólogo Marvin Harris define como el conjunto de prácticas útiles sociales para un aprovechamiento eficiente de recursos, de acuerdo a la relación entre tecnologías y hábitats dados³³.

Los mencionados dos anteriores ejemplos no son más que *acepciones* de educación, que no son necesaria ni suficientemente una *definición* de “*Educación*”³⁴.

Es decir, a continuación vamos a explicitar lo que se entiende por *acepción* o acepciones. El *significante* acepción, según el DRAE (Diccionario de la Real Academia) viene escrito su *significado* como sigue:

³¹ GÓMEZ DÁVILA, Nicolás. *Escolios a un texto implícito*. Villegas Editores, Bogotá, 2001, P. 464.

³² KANT, Immanuel. *Óp. Cit.* (Alianza Editorial) P. 83.

³³ HARRIS, Marvin. *Nuestra especie*. Alianza, Madrid. 1988, P. 158.

³⁴ En un sentido acertado, amplio, profundo y estricto del concepto.

“acepción.

(Del lat. *acceptio*, -ōnis).

1. f. Cada uno de los significados de una palabra según los contextos en que aparece.

2. f. desus. aceptación (≠ aprobación).

~ de personas.

1. f. Acción de favorecer o inclinarse a unas personas más que a otras por algún motivo o afecto particular, sin atender al mérito o a la razón”³⁵.

Así las cosas, valga el pleonasma, vemos que la palabra (significante) acepción tiene tres acepciones. Igual sucede con muchas palabras, y algunas veces esto da lugar a malinterpretaciones, sean leves o determinantes en el uso consuetudinario. Por ejemplo, los significantes libertad, ilustración, razón, y/o educación; en cuanto a sus acepciones, nos pueden remitir comúnmente a la metafórica *Torre de Babel*, en donde el lenguaje en dicho lugar, perdió su capacidad para comunicarse entre sus *pares*, viéndose obligados a emigrar por la faz de la tierra.

De hecho, en Economía es muy fácil verse envuelto en lo que coloquialmente se entiende como “*diálogo de sordos*”, con alguna de estas palabras, libertad o razón. Y en algún momento de la comunicación, a cualquiera que preste un poco de atención le puede asaltar la duda y en su *diálogo interno* “decir”: -«Un momento, ¿a qué se refiere Milton Friedman³⁶,

³⁵ Puede consultarse la referencia en:

<http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=DnyaDGmDyDXX2a1G2jhs> (Fecha de visita: 21 de septiembre de 2014).

³⁶ Para poner un diciente ejemplo.

cuando se refiere a Libertad?»- O, -¿«a qué hace referencia un profesor de un curso de Microeconomía cuando dice: racional»?-

Por supuesto, la educación tiene sus variopintas acepciones. Y también las tomamos por dadas, lo cual lleva igualmente a malinterpretaciones. Dichas acepciones de educación, al estudiarlas, nos toman por entera sorpresa al compararlas con el estado del arte en materia de educación superior para el caso colombiano en particular, y en general en el actual mundo.

1.1 EDUCACIÓN COMO ILUSTRACIÓN

Una de las acepciones modernas más aceptadas en materia de educación es la idea de que cierto tipo de educación permite a los hombres y mujeres tomar decisiones autónomas basadas en su buen y personal criterio.

El escrito kantiano al respecto *¿Qué es Ilustración?* Muestra elegantemente esta idea. Ese tipo de Educación, en Kant, se da mediante el ejercicio del uso público de la razón.³⁷

Como dice el filósofo Agapito Maestre, de los siguientes encomillables de Kant³⁸: “La Ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad”. Ésta, dice Maestre, más que una definición *in strictu sensu*, es más bien un “Horizonte de referencia”. Un “*modo de proceder*”, más que

³⁷ KANT, Immanuel. *¿Qué es Ilustración?* Editorial Tecnos, Madrid, 1993, P. 19.

³⁸ *Ibidem*, (Tecnos) MAESTRE, Agapito, como se lee en KANT. P. XII y siguientes.

una única metodología dogmática, como parecen entenderlo las actuales interpretaciones nacidas del llamado Círculo de Viena del siglo veinte³⁹.

Encontramos en Kant citado por Roberto R. Aramayo en el texto *¿Qué significa orientarse a pensar por cuenta propia?*, según:

*“Servirse de la propia razón⁴⁰ no significa otra cosa que preguntarse a sí mismo si uno encuentra factible convertir en principio universal del uso de su razón el fundamento por el cual admite algo o también la regla resultante de aquello que asume. Esta prueba puede aplicarla cualquiera consigo mismo; y con dicho examen verá desaparecer al momento la superstición y el fanatismo, aun cuando no posea ni de lejos los conocimientos que le permitirían rebatir ambos con argumentos objetivos”.*⁴¹

Como vemos, ya se puede ver por qué Agapito Maestre nos recuerda que la Ilustración kantiana no tiene una única y estricta metodología, y, por supuesto, ninguna intención dogmática.

E inmediatamente expone Kant:

“Implantar la Ilustración en sujetos individuales mediante la educación es relativamente sencillo, pues basta que con que los

³⁹ Hay un llamado manifiesto del Círculo de Viena publicado en 1929: *La Concepción Científica del Mundo*, y puede ser consultado para una mayor ampliación en el siguiente enlace: <http://www.cesfia.org.pe/zela/manifiesto.pdf> (Fecha de Visita: 14 de septiembre de 2014).

⁴⁰ KANT, Immanuel. *¿Qué es la Ilustración?* Alianza Editorial, Madrid, 2007, P. 10.

⁴¹ *Ibidem.* (Alianza Editorial) “¿Qué significa orientarse a pensar por cuenta propia?” en *¿Qué es la Ilustración?* P. 10.

jóvenes se vayan acostumbrando a esta reflexión desde una temprana edad. Pero ilustrar a toda una época es cuestión de mucho tiempo, pues hay muchos obstáculos externos que dificultan e impiden ese tipo de educación".⁴² (Énfasis añadido)

Si bien esta acepción *ilustrada* de la Educación podría darse desde la más tierna infancia, para internalizar en el ser humano estos criterios de autonomía basados en el buen juicio, se ve a todas luces que no es así. Los modelos actuales de educación, pese a las contemporáneas buenas intenciones de autores como Jean Berbaum⁴³, Paulo Freire⁴⁴, o incluso Edgar Morín⁴⁵, etc. (que son algunos de los que más se escuchan en nuestras latitudes) no son una educación ni para la *libertad*, como los anteriores autores suelen opinar. De hecho, -y la siguiente es una afirmación axiomática para quienes se dedican a la enseñanza superior en nuestro país: la educación actual fácticamente ha logrado sólo la obediencia y la *atención* corporal y/o mental en mayor o menor grado de gran parte de los estudiantes. Han aprendido los estudiantes, *condicionadamente*⁴⁶, a atender y no a entender al profesor y cual sea el concepto que esté explicando.

⁴² *Ibidem*, P. 10.

⁴³ BERBAUM, Jean. *Aprendizaje y Formación: Una pedagogía por objetivos*. Fondo de Cultura Económica México D.F. 1996. P. 102 y siguientes.

⁴⁴ FREIRE, Paulo. "No hay docencia sin *discencia*". En *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica nueva educativa*. Paz E Terra. Sao Paulo. 1996. P. 8 y 16.

⁴⁵ ARANGO, Pablo. "Contra el Pensamiento Complejo". En: *Revista el Malpensante*. Bogotá. Núm. 99. Julio de 2009. Se puede consultar en: http://prueba.elmalpensante.com/articulo/252/contra_el_pensamiento_complejo (Fecha de Visita: 14 de abril de 2013).

⁴⁶ Se usa aquí, la acepción psicológica del término.

Y ya llegando a nuestro tópico investigativo de Educación Superior⁴⁷, se ve que los pocos estudiantes que ingresan a una Universidad en nuestro país, no tienen ese espíritu en particular de «*Aufklärung*» [Ilustración]. Condición quizá *sine qua non*, el estudiante pueda diferenciarse⁴⁸ en su visión de él mismo y del mundo, ya en su profesión –mediante el liderazgo que supone el continuo ejercicio público de la razón- con la de un humilde trabajador meramente operativo.

Efectivamente, no es para menos: un estudiante típico colombiano, antes de ingresar y cursar su educación superior, lleva cuando menos doce o trece años de una tipología de educación *condicionada*, eficientista y de la forma *insumo-producto*, en la cual difícilmente el estudiante –e incluso el profesor⁴⁹, se pregunta y reflexiona por la misma educación, ya sea su naturaleza, sus maneras o sus mismos *efectos*⁵⁰ o *finalidad*.

Partiendo del hecho que en éstos doce o trece años de estudios, no se originan desde una decisión libre y autónoma del mismo estudiante, por supuesto. Nadie puede pensar cabalmente en estas cualidades (libertad y autonomía) en un infante de tres o cuatro años, o incluso menos. Porque es bien sabida la tendencia a “recluir” a los niños a cada vez más tiernas edades a los “Jardines de infantes” [Kinder Garden].

⁴⁷ ALVARADO ARAQUE, A. Ariel. “*Normatividad Tecnocrática colombiana en Educación Superior*”. EN: Revista UIS Humanidades, Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Vol. 40, N°. I. (Enero – Junio de 2012); P.70.

⁴⁸ Sin ningún juicio peyorativo se usa aquí el verbo diferenciar.

⁴⁹ O el Rector, o la burocracia administrativa de cualquier nivel.

⁵⁰ LÓPEZ ACERO, H. Fernando. “Efecto”, en *Crítica de la Educación Instrumental*. Ediciones Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. P. 107

Desde la primera infancia pues, hasta el apogeo de su adolescencia, éste estudiante representativo llega finalmente a la Universidad, cargado mal que bien con un cúmulo de información⁵¹, que el mismo estudiante, para entonces intimidado y desvergonzado al mismo tiempo- juzga a viva voz o para sí, de inútiles. Y en su fuero interno asiste a clases con la única *motivación* superficial de un guarismo semestral y un posterior título que lo acredite como profesional.

La Universidad resulta entonces, y así lo han visto acertadamente algunos profesores⁵², el último lugar para -tardíamente quizá, sembrar el espíritu de la Ilustración en sus estudiantes. No obstante lo anterior, y como se verá más adelante, hay mil y un talanqueras de todo tipo, *en esta serpiente que muerde su propia cola* de la educación, que impiden la finalidad de la siembra y germinación del espíritu ilustrado en los estudiantes.

1.2 EDUCACIÓN Y PRODUCTIVIDAD COMO EFECTO^{53 54}

Otra de las acepciones en las que comúnmente se asocia a la educación actual, es su carácter productivo. Este es quizá el más obvio y más acentuado de los diversos significados de la educación moderna. La noción vulgar de progreso se asocia casi que inherentemente con mejoras materiales teniendo como medio a la educación. Se podría decir que el

⁵¹ ZULETA, Estanislao. “La Educación, Un Campo de Combate” en *Educación y Democracia: Un campo de Combate*. Hombre Nuevo Editores. Medellín. 2004, P. 15-18.

⁵² LÓPEZ ACERO, H. Fernando. “¿Formación o adiestramiento?: a propósito del programa de economía de la UIS”. En *Crítica de la Educación Instrumental*. Ediciones UIS. Bucaramanga, 2013, P. 29-33.

⁵³ LÓPEZ ACERO, H. Fernando. “Efecto”, en *Crítica de la Educación Instrumental*. Ediciones Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga. P. 107

⁵⁴ HEIDEGGER, Martin. “Carta sobre el «Humanismo»” en *Hitos*. Alianza Editorial. Madrid, 2007, P. 259.

carácter productivo-metódico surge históricamente de la mano de la *Reforma Protestante* y su relación con el *espíritu capitalista* moderno⁵⁵, como bien afirmaría Max Weber, o junto con la expansión y complejidad de la llamada división del trabajo durante el periodo conocido como Revolución Industrial⁵⁶. Se dirá, pues, que esto es cierto a medias. Esta acepción útil de la educación no nace en dichos periodos históricos (sin embargo, lo que sí es cierto es que aquí empieza su *intensificación*, y como en ninguna otra parte de los anales de la historia humana conocida).

El filósofo Martin Heidegger⁵⁷ muestra que desde los llamados socráticos, (Platón y Aristóteles, explícitamente) ocurre un ordenamiento lógico de los “saberes” del hombre. Es aquí donde según Heidegger ocurre una confusión al asumir y/o interpretar el “*pensar*” ya como *τέχνη* [tékne], “la reflexión al servicio del hacer y fabricar”⁵⁸. [Énfasis añadido].

Ahora, ya la moderna *técnica*, de la cual según Heidegger no sólo es una herencia *etimológica* sino *histórica*, de la *τέχνη* [tékne], en el entendido de que se incorpora y comprende como “uno de los modos de la *ἀλήθεια*” [alétheia], “esto es, del hacer que se manifieste lo ente”.⁵⁹ [Énfasis añadido].

⁵⁵ WEBER, Max. “La relación entre la ascesis y el espíritu capitalista”, en *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*. Ediciones Península, Barcelona. 1997. P. 213 y siguientes, para la consulta ampliada del mismo.

⁵⁶ PINTO MANTILLA, L. Alberto. “III. Libertad en los Sistemas de Pensamiento y La Primera Revolución Científico-Técnica”. En *La Pobreza del Desarrollo en América Latina*. (la obra no tiene numeración en las páginas) Tesis doctoral en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Autónoma de México (UNAM)

⁵⁷ HEIDEGGER, Martin. “Carta sobre el «Humanismo»”. En *Hitos*. Alianza Editorial. Madrid, 2007, P. 260.

⁵⁸ HEIDEGGER, Martin. *Ibidem*, P. 260.

⁵⁹ HEIDEGGER, Martin. *Ibidem*. P. 279 y 280.

Es decir, -una afirmación un poco obvia, pero que dada la *a-historicidad* en la que estamos imbuidos, tenemos serias malinterpretaciones de la historia- que ya desde quizá los orígenes de la Cultura occidental se estudian y se ordenan “los modos” del “pensar” y de la “educación técnica” en los hombres.

Ahora, una segunda afirmación obvia, pero ésta más *cultural* que *histórica*, -si se pudiese hipotéticamente hacer esa *diferenciación*-. Entendiendo que cuando los occidentales nos referimos a educación técnica o educación productiva nos referimos inherentemente a la Cultura occidental- se ve que en *todas* las *otras culturas* pasadas y presentes alrededor del mundo, han tenido entre sus haberes ciertamente una “educación” adecuada a la producción y reproducción de sus modos materiales y culturales de vida. Aquí, por supuesto, también aparece una educación productiva. De hecho, la acepción productiva en la educación más aguda en términos de *amplitud-de-la-acepción* es la del antropólogo estadounidense Marvin Harris, en la que relaciona el “modo de producción” a la educación técnica y la define como:

*“El conjunto de útiles y prácticas empleados para incrementar o limitar la producción básica de subsistencia, en especial a la producción de alimentos y otras formas de energía, dadas las restricciones y oportunidades provocadas por una tecnología específica que interactúa con un hábitat determinado”.*⁶⁰

⁶⁰ *Óp. Cit.* HARRIS, Marvin. *Nuestra Especie*. P. 158.

En ese sentido, como se ha visto, no sólo en la época moderna de la cultura de Occidente se habla de educación técnica. Siguiendo con Harris, por supuesto es bien sabido que los saberes técnicos no son sólo nuestros como *occidentales*, ni en el sentido histórico, ni en el sentido religioso, ni en el sentido cultural. Ni en ningún sentido.

En lo que quizá nos diferenciamos *-en la actualidad-* de nuestros propios orígenes Occidentales, así como de las demás culturas conocidas por el hombre; es la aceptación hoy con ribetes de superstición y dogma⁶¹, es en la aceptación de la racionalidad industrial como única vía válida en el desenvolvimiento individual, social, cultural en incluso ambiental de los hombres y mujeres en estos incipientes albores del tercer milenio⁶².

1.3 EL COMPONENTE POLÍTICO Y SOCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA

Si bien las dos acepciones anteriores que hemos venido estudiando se relacionan entre sí, a continuación se presentará una *tercera*, que se puede relacionar con la acepción del espíritu ilustrado que ya se presentó: hablamos acá de una *esfera conceptual política* en materia de educación.

Una educación *ciudadana* para el mejor ejercicio de la política, aquella educación formadora de ciudadanos al servicio de la *polis*. A juicio de Heidegger, esta forma de *humanitas* es pensada y convertida en una

⁶¹ Aunque dichos se quieran negar y esconder.

⁶² PERLINI, Tito. Citado por STEINER, George. En “*En el Castillo de Barbazul*”. Editorial Guadarrama. Madrid, 1977. P. 119 y 120.

aspiración por primera vez en Occidente en la república romana, bajo la influencia griega tardía y con el nombre de *παιδεία* [Paideia]⁶³.

“El homo humanus es ahora el romano, que eleva y ennoblece la virtud romana al incorporarle la παιδεία [Paideia] tomada en préstamo de los griegos. Estos griegos eran los de la Grecia tardía, cuya cultura era enseñada en las escuelas filosóficas y consistía en la eruditio e institutio in bonas artes”.⁶⁴ [Paréntesis añadidos].

Esta acepción heredada culturalmente en tanto *occidentales*, tiene algo que ver en nuestros días con la acepción ilustrada de la educación. Sin esta *actitud de Ilustración*, se hace -casi que- imposible un ejercicio de la ciudadanía. El hombre que vive en sociedad, y que inconscientemente se presenta ante los demás como a-político, claramente no está *ilustrado* ni ejerce sus plenos derechos de ciudadanía. (El derecho del ciudadano va mucho más allá del derecho inherente a una nacionalidad, tal como lo pregona el artículo 15 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁶⁵. Y en la que se ratifica en nuestra *Carta Magna*, ya desde el capítulo primero)⁶⁶.

⁶³ HEIDEGGER, Martin. “Carta...” en *Hitos. Óp. Cit.* P. 264.

⁶⁴ *Ibidem.* P. 264

⁶⁵ Declaración ONU <http://www.un.org/es/documents/udhr/> (Fecha de visita: 9 de abril de 2014)

⁶⁶ Constitución Política de Colombia. Capítulo I. De los Derechos Fundamentales. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125> (Fecha de visita: 9 de abril de 2014)

No obstante lo anterior, se hace aquí mención aparte esta acepción, porque hoy tiene una connotación especial, ya que se encuentra ella misma en crisis y en desuso. En especial en el caso colombiano, y en general en el mundo, donde los sistemas democráticos contemporáneos son percibidos desde muchos puntos de vista, como poco confiables.

Según el filósofo estadounidense Michael Sandel, dicha frustración se hace patente en la frustración producida porque el mercado se ha tomado por asalto:

“Todos los aspectos de la vida: la familia, el civismo, la salud, la educación, la política, los medios e, incluso, la ley. Y esto es grave porque al hablar de mercados hoy no solo hablamos de carros, tostadoras y televisores de pantalla plana, sino también de nuestros valores. Y ahí corremos el riesgo de corrompernos”.⁶⁷

1.3.1 Los tutores-investigadores modernos

*¿No comprendes, Winston, que el individuo es sólo una célula? El cansancio de la célula supone el vigor del organismo.
¿Acaso te mueres al cortarte las uñas?
Se apartó del lecho y empezó a pasear con una mano en el bolsillo.*

⁶⁷ Según el filósofo estadounidense Michael Sandel “Hay una Profunda Frustración con la Democracia” en *Revista Semana*. Bogotá. Núm. 1689. Septiembre de 2014. Se puede consultar en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/michael-sandel-hay-una-profunda-frustracion-con-la-democracia/402606-3> (Fecha de visita: 17 de septiembre de 2014)

—Somos los sacerdotes del poder —dijo—. El poder es Dios. Pero ahora el poder es sólo una palabra en lo que a ti respecta. Y ya es hora de que tengas una idea de lo que el poder significa.

Primero debes darte cuenta de que el poder es colectivo. El individuo sólo detenta poder en tanto deja de ser un individuo⁶⁸.

George Orwell.

1984

Parece ser que el mercado se ha transformado en el nuevo *gran tutor*⁶⁹ impersonal y burocrático⁷⁰ de nuestros días. Se escribe gran tutor para traer a colación una de las grandes limitaciones de la *Ilustración* que nos plantea Kant: los autoproclamados *tutores*.

“Kant aludía genéricamente a unos tutores que se ofrecen como voluntarios para dirigir la vida de la gente, imposibilitando con ello que abandonen su «minoría de edad» y sigan precisando andaderas ajenas. (...) dichos tutores quedan personificados (...) en colectivos profesionales, (...) a saber: médicos, el clero, y los juriconsultos, quienes –a su modo de ver-, se mostrarían

⁶⁸ ORWELL, George. 1984 [Mil Novecientos Ochenta y Cuatro] RBA Editores. Barcelona. 1993. P. 212-213.

⁶⁹ Paráfrasis del *Gran Hermano* de George Orwell.

⁷⁰ En el sentido kafkiano.

extremadamente propicios a hacerse pasar por taumaturgos y milagrosos ante los ojos del pueblo⁷¹. [Énfasis añadido]⁷²

Otro problema de los tutores, siguiendo con Kant, es que ellos mismos están tan lejos de la *Ilustración* como la misma *minoría de edad*, a la cual, se supone, ellos “educan”.

*“Kant derrocha toda su ironía sobre unos tutores que se hallarían cuando menos tan encadenados como sus pupilos a los manuales al uso. Pues (...) no podría el profesor de Derecho extraer sus teorías del derecho natural, teniendo que limitarse a entresacarlas del código civil, al igual que un médico no habría de fundamentar su terapéutica en la fisiología del cuerpo humano, sino que se vería obligado a consultar el vademécum de medicina ya convenientemente sancionado por las autoridades”*⁷³.

Es decir, el oficio profesional, *-burocrático-*, del *tutor* tampoco es libremente ilustrado, sino que se postra ante un “Estado del arte”. El cual, siendo una herramienta expedita en muchas ocasiones, termina limitando y anulando el buen juicio que se pudiera llegar a obtener mediante el ejercicio de la reflexión.

⁷¹ Véase KANT, “Una filosofía moral de la historia” Estudio preliminar de Roberto R. Aramayo *Óp. Cit.*, P. 15.

⁷² Curiosamente, es lo que el mismo mercado de la opinión pública, le pide hoy a la ciencia moderna, y ella, gustosa, *¡acepta sin siquiera reflexionar!*

⁷³ *Ibidem*, P. 15 y 16.

Cabe aquí traer a colación el gran ejemplo del profesor y economista Robert Heilbroner, para saber por qué, en ocasiones el llamado “Estado del arte”, en este caso de la ciencia económica; choca con hechos que, siendo de su pertinencia, ella misma no se percata:

*“Consideremos el cambio económico tal vez más decisivo de la historia moderna, el hundimiento de la economía soviética. No conozco ni una sola organización económica que esperara ese desastre, incluidas las que están al tanto de todos los secretos de los servicios de inteligencia gubernamentales”.*⁷⁴ [Énfasis añadido]

El último gran hecho histórico del siglo XX para los Anales de la historia económica mundial fue el declive vertiginoso de la Unión Soviética. El carácter convenientemente predictivo, -según sea la ocasión- de la ciencia económica, mantuvo un inexplicable silencio sobre este escandaloso, por su magnitud y significado contemporáneo, hecho histórico – económico.

Para el profesor Heilbroner, la ortodoxia económica nunca previó la caída de la cortina de hierro y la transformación luego de la cortina de bambú. Esto es prueba de que aún con todos los avances de la teoría económica estándar durante el siglo XX y XXI, aún hay cosas importantes que se le escapan a la misma teoría, debido a la complejidad propia de la economía. Y sobre todo, que no se encontrarán si se limitan a los *manuales* en los cuales se resguardan los *tutores*.

El componente político al que aquí se remite cuando se hace referencia explícita a los *tutores-investigadores*, es que éstos terminan en muchos

⁷⁴ HEILBRONER, Robert. *El capitalismo del siglo XXI*, Península, Barcelona, 1996, P. 14.

casos efectuando tareas vigilantes y fiscalizadoras⁷⁵, en sus nuevos papeles de *tecno-burócratas* salvaguardando el *status quo* [si cabe la expresión], tanto del círculo científico prestigiosamente *instituido*⁷⁶, como del gobierno del poder político de turno.

Sin embargo, en términos del mercado como *gran tutor*, la situación no es del todo próspera ni necesariamente de escala social ascendente para los tutores. Es decir, al ser imperante hoy la educación de corte técnico, ésta exacerba y desemboca en una nueva forma transformada y evolucionada para las condiciones actuales, del conocidísimo concepto de Marx, el “ejército industrial de reserva”. Mano de obra técnica-profesional barata y siempre disponible en sobrada medida, para un mercado inherentemente ávido.

“Ahora bien, si la existencia de una superpoblación obrera es producto necesario de la acumulación o desarrollo de la riqueza dentro del régimen capitalista, esta superpoblación se convierte a su vez en palanca de la acumulación capitalista, más aún, en una de las condiciones de vida del régimen capitalista de producción. Constituye un ejército industrial de reserva, un contingente disponible, que pertenece al capital de un modo tan absoluto como si se criase y se mantuviese a sus expensas. Le brinda el material humano, dispuesto siempre para ser

⁷⁵ Cuales personajes gendarmes kafkianos.

⁷⁶ HEIDEGGER, Martin. “La Época...”, en *Sendas Perdidas. Óp. Cit.* P.75-76. La palabra *instituido* se utiliza aquí en el sentido del filósofo Martin Heidegger, cuya ampliación se dará más adelante.

explotado a medida que lo reclamen sus necesidades variables de explotación⁷⁷. [Énfasis añadido].

Y volviendo al carácter político de la ciudadanía, el filósofo y traductor Arturo Leyte señala acertadamente que “la pregunta por las humanidades y su improbable territorio ya no puede plantearse solo en términos científicos, sino en términos políticos”⁷⁸. Porque...

(...) “¿quiere una sociedad, por medio de su Gobierno, formar a sus jóvenes ciudadanos en estudios como la historia, la literatura, el arte, las lenguas clásicas o la filosofía?, ¿o prefiere una educación de la que haya desaparecido la posibilidad de leer, escribir, interpretar, juzgar y decidir cultivadamente? Porque desgraciadamente el cultivo de las humanidades hoy tendría que comenzar por la humilde tarea de enseñar a leer y escribir -que debería constituir el primer deber político de la democracia-”⁷⁹. [Énfasis añadido].

Y enseguida, sigue su proposición:

(...) *La opción política residiría entonces en decidir si una sociedad quiere aprender a leer su propia tradición pasada, pero no porque allí resida la verdad absoluta, sino porque*

⁷⁷ MARX, Karl. (1975) *El Capital, Crítica de la Economía Política*. Tomo I. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. P. 535.

⁷⁸ LEYTE, Arturo. “El Territorio de las Humanidades” en *El País*. Madrid. 5 de enero de 2012. Se puede consultar en: http://elpais.com/diario/2012/01/05/opinion/1325718012_850215.html (Fecha de visita: 3 de abril de 2014)

⁷⁹ *Ibidem*.

constituye la única referencia accesible para todos, fuera de la lucha por el presente. El pasado puede volverse así la distancia necesaria desde la que todavía podemos vernos.

(...) Si las ciencias humanas investigan científicamente su objeto, políticamente habría que reivindicar el estudio de la cultura humana desde su sentido temporal, accesible solo por medio del cultivo de las lenguas, los textos y los objetos que nos precedieron, pero no con un fin arqueológico, sino con el de constituir un modelo de ciudadanía. [Énfasis añadido].

Quizá por esto el escritor inglés George Orwell, que se trajo a colación en el lead de esta apartado, insistía en que cuanto más débil es un individuo, más fuerte se hace la institución autoritaria o hasta totalitaria en la que se encuentra inserto. Y así, los hombres y mujeres acostumbrados a esta situación, terminan sintiéndose tan cómodos en su condición de *fichas*, que rechazan –incluso de manera violenta, el reversar dicho proceso de *adiestramiento*⁸⁰.

⁸⁰ *Óp. Cit.* LÓPEZ ACERO, H. Fernando. *Crítica de la Educación Instrumental*. P. 33.

2. LAS NORMATIVAS TECNOCRÁTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA. UN PANELO HISTÓRICO Y DESCRIPTIVO

2.1 EDUCACIÓN TECNOCRÁTICA EN CRISIS, UNA APROXIMACIÓN

La desazón de la educación superior en la actualidad se patenta a donde quiera que esté *ella*. Pero sólo se reconoce,- y este mismo reconocimiento como casos aislados, en algunas de las aulas de los centros de educación superior.

Desde edades muy tempranas, como ya se dijo, estamos imbuidos en una educación *eficientista* tipo *insumo-producto*. Tan así que cada vez ingresan estudiantes más y más jóvenes adolescentes a las aulas de educación superior, en nuestras aulas colombianas. Cuanto menor es el tiempo invertido, menor es el coste económico invertido. Y la aceleración del tiempo impera hoy en la educación.

Tan así es que algunos estudiantes han manipulado su propio proceso de formación para graduarse uno o incluso dos semestres más rápido. Y se sienten muy orgullosos de ello. Al importar *únicamente* el resultado, se termina, para decirlo coloquialmente “confundiendo la gimnasia con la magnesia”. Para el pensador colombiano Estanislao Zuleta (1995, p. 22-23), que en este escrito es la influencia y referente primordial en materia pedagógica, estos modelos educativos son imitados de los modelos industriales de la modernidad, expresándolo incluso, en términos tajantes al respecto:

“Eso no es otra cosa que hacer en la educación lo que hace la industria en el campo de la producción: ¡mínimo de costos, mínimo de tiempo, máximo de tontería! El que educa con estos sistemas no sabe lo que está haciendo, pero lo hace en el mínimo de tiempo, de la manera más rápida y menos costosa”. (Zuleta, 1995, p. 23)

Todo esto ocurre desde edades muy tempranas. Y ya al llegar a la Universidad, el estudiante lleva cuando menos, doce años de este tipo de educación. Una educación de *condicionamiento* al resultado, al *fin*. ¿Y qué decir cuando la misma educación superior, dictaminada *desde-arriba*, se empeña en la misma *forma* de educación, como *única* válida? Piénsese por ejemplo en los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES), que son, entre otras cosas, unos exámenes de corte meramente técnico, o incluso psicotécnico (con las nuevas modificaciones del ahora examen SABER-PRO, que en algunas partes del mismo se asemejan a las pruebas psicotécnicas que se les practican a algunos profesionales en el campo laboral). Y terminan, los exámenes de marras imponiéndose sobre toda la compleja educación humanística propia de la *Universidad*.

Muchos pensadores (filósofos, literatos, y otros científicos sociales, entre ellos algunos economistas) habían visto y señalado la *necesidad* del orden institucionalizado, de convertir a los individuos en engranajes. El hombre es un medio, un instrumento para consolidar un fin, fin que es el *statu quo* de Orden Social.

Curiosamente, la debilidad del individuo es la fortaleza del Orden. Y cuanto más débil es un individuo, más fuerte se hace la institución autoritaria o hasta totalitaria en la que se encuentra inserto. O al menos,

así se puede inferir en los capítulos de la Tercera Parte de la reconocidísima novela distópica del escritor inglés, George Orwell, *1984* (1993, p.p. 194-240). En la cual, el protagonista Winston Smith, *sufre* un proceso de *educación*, o mejor, de *re-adiestramiento*. En dicha obra, por supuesto, se puede ver con mucha más fineza⁸¹.

Así pues, los hombres y mujeres acostumbrados a esta situación, terminan sintiéndose tan cómodos en su condición de *fichas*, que rechazan –incluso de manera violenta, el reversar dicho proceso de adiestramiento.

Es mucho más fácil y más cómodo responder que preguntar. Responder es cumplir, preguntar es entrometerse. Un hombre que pregunta es *siempre* un hombre inadaptado. Aquel imprudente que pregunta se expone a lo que se expone todo transgresor de las normas sociales: al señalamiento, al prejujuamiento, al castigo social. Y no sólo por parte de los mismos estudiantes, incluso también por parte del profesor. O en palabras del filósofo colombiano, que curiosamente sólo *resistió* hasta cuarto de Bachillerato, Estanislao Zuleta:

Todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta. Por el contrario, el hombre adaptado es un hombre que obedece. (...) Formar gentes por medio de la educación que sean capaces de preguntar, que sean capaces de desatar lo que llevan en sí de aspiración y de búsqueda, sería formar hombres inadaptados. (Zuleta, 1995, p. 34).

⁸¹ Ver Epígrafe del Apartado 1.3.1 que lleva por título: “Los tutores-investigadores modernos” en la página 36 de la presente edición.

Y preguntar es ni más ni menos que la ruptura con la pasividad en la educación, es iniciar en el proceso formativo. Sin embargo hoy, se implantan normativas “*desde arriba*” de este corte técnico, en este tópico tan importante, como lo es innegablemente la educación superior.

Curiosamente los modificadores normativos de la educación superior en Colombia también fueron estudiantes de una “*Pedagogía por objetivos*” (Berbaum, 1996, p. 102) donde los fines no son los estudiantes. Y dichos *objetivos* son, cuando menos, tangencialmente externos a los estudiantes, en donde la importancia se subraya es en el resultado, incluso haciéndose explícita la “*Enseñanza como proceso de producción*” (Berbaum, 1996, p. 102), en donde se patentan las afirmaciones de Zuleta que ya se expusieron *supra*.

Y aquí es donde se inicia el *círculo paradójico*, en donde la llamada tecnocracia se empeña en exacerbar este tipo de educación, más parecido al adoctrinamiento; y convirtiendo a aquel *individuo-que-pregunta*, en un *sujeto-que-responde*. Para traer a colación un sólo ejemplo, la economista inglesa Joan Robinson (1986), veía esta *perpetuación* como un defecto de la enseñanza de la Economía, aunque esta sea sólo un ejemplo sintomático de unas características generalizadas en la Educación Superior:

Aquellos cuyo único interés reside en superar los exámenes, aprenden pronto que el truco consiste en decir lo que de ellos se espera; en no preguntarse qué significa que están diciendo (porque tal cosa resulta desconcertante y arriesgada y puede restar puntos); en repetir la fórmula particular que parece convenir a cada problema particular. (...) El que sólo persigue pasar los exámenes se convierte a su debido tiempo en

examinador y por aquel entonces ya ha perdido cualquier duda que pudiera haber albergado algún día. Ha llegado a creer que la educación realmente consiste en eso. Y así se va perpetuando el sistema. (Robinson, 1986, p. 118). [Énfasis añadido]

En economía y todo lo que a ella le atañe, al umbral del tercer milenio, lo anterior es gravísimo. No porque el mundo vaya a llegar a su fin existencial, no porque toda la vida biológica vaya a llegar a su fin, tampoco porque la especie humana sucumba “ante su propio invento”.

Sino porque el estado actual de cosas es insostenible, siete mil millones de personas –todas ellas- no pueden vivir a la manera de las personas que tuvieron la fortuna de vivir en las capas más ricas de los países más ricos. Y aun así éstos presentan cierto disgusto por el mundo. Verbigracia, las noticias que de cuando en cuando nos llegan sobre las altas tasas de suicidios en países altamente desarrollados, como los países del norte y centro de Europa, así como los países más *desarrollados* del lejano Oriente. Es decir, allí donde el bienestar material es innegable en relación con “otras latitudes”.

La cultura Occidental anda hace mucho “sobre el filo de la navaja”, (Steiner, 1991, p. 95-123), y los adelantos tecnológicos no podrán evitarlo si siguen, como lo están actualmente, insertos en su visión depredadora del medio ambiente. (Si bien los adelantos científicos y tecnológicos podrían ser paliativos e incluso reversar algunos de dichos problemas, no se puede hacer si éstos están imbuidos dentro de una esfera condicionada como la actual, de estas estructuras sociales que nos han llevado al estado actual de cosas).

La educación tampoco se presenta hoy día como un medio lícito de escala social, como se suele afirmar. Hoy es imperante la educación de corte técnico, pero no como escala socio-económica, sino como una nueva forma, transformada y evolucionada para las condiciones actuales, del conocidísimo concepto de Marx, el “*ejército industrial de reserva*”. Mano de obra *técnica-profesional* barata y siempre disponible en sobrada medida, para un mercado inherentemente ávido:

Textualmente nos dice Marx:

Ahora bien, si la existencia de una superpoblación obrera es producto necesario de la acumulación o desarrollo de la riqueza dentro del régimen capitalista, esta superpoblación se convierte a su vez en palanca de la acumulación capitalista, más aún, en una de las condiciones de vida del régimen capitalista de producción. Constituye un ejército industrial de reserva, un contingente disponible, que pertenece al capital de un modo tan absoluto como si se criase y se mantuviese a sus expensas. Le brinda el material humano, dispuesto siempre para ser explotado a medida que lo reclamen sus necesidades variables de explotación. (Marx, 1975, p. 535)

La educación no debe negar ni expulsar la técnica y el mercado, de eso no se trata este escrito como muchos lectores llegados acá pudiesen suponer⁸². Pero la educación superior tampoco puede ni debe, supeditarse

⁸² Lo cual se podría entender como una muestra del *sinsabor* que se tiene por cualquier juicio crítico en contra del encumbramiento actual de lo que se denomina como tecnocracia, producto mismo del círculo de la instrucción tecnócrata, del que ya se ha mencionado. Como el afirmar que el presente escrito no tiene nada que ver con Economía o economistas, cuando en realidad a ésta, la economía, sí le atañe en tanto su importancia y especial protagonismo actual; así como también en el planteamiento de los cambiantes derroteros de la sociedad humana, presente y futura.

al mercado con sus requerimientos técnicos como las *únicas* tasas que rasen y esculpan a los hombres y mujeres de hoy y mañana.

2.2 ESTADO DE LA REGLAMENTACIÓN NORMATIVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA

El regimiento en Colombia de la educación superior está en buena parte señalado y determinado por la “Ley 30 de Diciembre 28 de 1992”. Los periodos que antecedieron a esta ley estuvieron marcados por la escasa cobertura de las universidades a la población colombiana en general. En dichos periodos, no solamente no se facilitaban las oportunidades de una formación de desarrollo a la población, sino que también el nivel de cobertura era para unos pocos favorecidos con un respaldo económico considerable, y otros con la fortuna de tener un apoyo académico estable.

Para 1950, el nivel de cobertura no alcanzaba el 1% en cobertura de educación superior y a comienzos de los noventas el nivel de cobertura bruta llegó al 12% (Montenegro y Rivas, 2005, p. 163). Bajo la *Ley 30 de 1992*, la educación superior cambió su rumbo en su conjunto de metas, convirtiéndola en una herramienta de desarrollo para el país. Se observó como en otras naciones la educación superior era una de las principales herramientas para promover el progreso económico y social.

Con la apertura económica, la universidad se convirtió en una producción de recursos humanos calificados en diferentes oficios, para lo cual se manifestó entonces que la educación superior residía en estar más ligada a las necesidades inmediatas del país que a la formación humanista e integral de los individuos (Ley 30 de Diciembre 28 de 1992).

La necesidad de ampliar la cobertura de universidades llevó a la “transformación” de instituciones de menores rangos académicos (establecimientos técnicos y tecnológicos) a obtener éstas mismas un carácter de educación superior, (Ver Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, en sus artículos 16 y 17) pero con un perfil más operativo e instrumental. De este modo el nivel de profesionales aumentó considerablemente a finales del siglo pasado y comienzos de la década anterior.

La educación superior tuvo uno de los puntos principales y cruciales en los planes de desarrollo del nuevo siglo en la fomentación de la educación técnica y tecnológica. El principal procedimiento en concreto fue la “*Ley 749 de Junio 19 de 2002*”, por la cual se “organizaron” algunas de las instituciones de educación mediante las modalidades de la formación técnica profesional y tecnológica.

El principal propósito de esta reglamentación fue la ampliación de los programas académicos superiores y la redefinición y “cambio de carácter académico de las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas en dos nuevas categorías; instituciones universitarias y escuelas tecnológicas” (Ley 749 de Junio 19 de 2002, artículo 13).

Basándose en ello, la educación superior dio un nuevo paso en la *lógica-de-orden-normativa* en su formación académica. Se instituyó entonces que los programas académicos abarcados por estas “nuevas” instituciones universitarias y escuelas tecnológicas entraran en el ciclo “*propedéutico*”⁸³ de la educación formal (Ley 749 de Junio 19 de 2002, artículo 3).

⁸³ Para usar la terminología pedagógica en Berbaum.

Y ya para el año 2011, se pretendió dar otro paso –o salto si se quiere, en el mismo sentido mencionado *supra*, de la lógica de orden técnica. El Proyecto de Ley N° 112 de 2011 presentó múltiples objeciones y controversias que se han generado hoy alrededor de éste, liderado e iniciado una vez más, *desde arriba*.

La financiación de la educación superior, tiende cada vez más - y se hizo patente en este proyecto de Ley hoy derogado, a que esté dicha financiación en manos del mercado. El Estado se presenta cada vez más desobligado ante la responsabilidad de la educación de sus ciudadanos. Si bien es cierto, que los artículos que hacían referencia a la introducción “del ánimo de lucro” en algunas instituciones de educación superior, fueron removidos, no ocurrió así con el *sentido* general de la financiación de la Educación superior por parte de manos privadas.

Pues ya a partir de la Ley 30 de 1992, el dicho *sentido* general se ha venido presentando. De hecho la Ley 749 de 2002 y este Proyecto de Ley 112 presentado en 2011 y derogado en 2012, son sólo dos pasos más hacia la delegación de la responsabilidad de la educación en manos del mercado, y no de la misma *Universidad*, o del mismo Estado.

Por otra parte, se pudo ver en el Proyecto de Ley 112, la marcada acentuación del carácter técnico en la Educación Superior. En lo que el Ministerio de Educación llama *Evaluación Por Competencias*, que son entre otras cosas, la especificación de los lineamientos *técnicos* en donde se prima la forma superflua del aprendizaje, mucho más que el conocimiento mismo como tal:

“La evaluación de estas competencias obedece a la convicción de que el éxito de los egresados en su desempeño profesional (...) se basa más en las habilidades, adaptación y apropiación del aprendizaje y conocimiento, que en los conocimientos mismos adquiridos”. (Proyecto de Ley 112 de 2011, Exposición de Motivos, Cap. IV)

La llamada evaluación por competencias se puede entender como un armazón técnico impuesto por organizaciones supra-cráticas (Moreno, 2010, p. 289), y que tiene varias falencias tanto en lo que propone como en lo que desecha, basándose meramente en consideraciones *funcionales*.

Moreno (2010) nos reseña a José Gimeno Sacristán de la siguiente manera, en cuanto a dos enfoques de la evaluación por competencias, a nuestro juicio los más dicentes para lo que aquí nos atañe:

b) Una orientación más precisa de este enfoque utilitarista de la enseñanza lo representan las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación,⁸⁴ [Énfasis añadido]

c) se trata de planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda educación⁸⁵, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción

humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar). (Gimeno Sacristán citado por Moreno, 2010, p. 291) [Énfasis añadido]

Moreno (2010, p. 295), concluye, entre otras cosas, que este tipo de educación pretende complementar el saber, con el saber-hacer. Lo cual en sí es cuestionable, a nuestro juicio, si se pretende hacer para *toda* la educación superior.

Sin embargo, en la práctica esto no ocurre así y va aún más allá, sólo propugnándose por el método, por el *saber-cómo* (el llamado *know-how* contable aplicado a toda la educación superior), más allá de si el estudiante conoce realmente o no.

De hecho, esto último es lo que se ha presenciado empíricamente luego de haber puesto en marcha las Leyes 30 de 1992 y 749 de 2002, así como también se puede entrever en el nuevo Proyecto de Ley 112 de 2011, a hoy derogado.

Este último, dicho sea de paso, que aunque se haya derogado, era un paso siguiente en lo que a los Lineamientos de la Educación Superior se refiere, desde lo que aquí se ha dado a llamar las *Normativas Tecnocráticas en Educación Superior*.

2.3 EL DOBLE FILO DE LAS NORMATIVAS TECNOCRÁTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

¿Es la educación superior colombiana un proceso formativo de desarrollo humano e integral de calidad; o por el contrario, es un medio de capacitación en oficios particulares y especializados –de bajo rango principalmente, capaces algunas de atender unas necesidades del mercado económico y de trabajo? El panorama nos indica que el camino está más orientado por el segundo eje argumentativo. Además, pareciese que las normativas legislativas asumieran estos anteriores dos ejes como “*mutuamente excluyentes*”.

El efecto que asumió la Ley 30 en la educación colombiana tuvo una doble orientación: por un lado, el aumento de la cobertura y de la descentralización a la población en general, que ayudó a que los niveles en las tasas de los universitarios y profesionales creciera considerablemente (aunque lejos del nivel internacional).

Y de otra parte, la tecnificación de la educación de “bajos niveles” para oficios de bajo rango. La diversificación del adjetivo laboral de “profesional” no se otorga solamente a aquellos que siguieron un proceso formativo de conocimiento, sino también a aquellos instruidos en la utilización de instrumentos y herramientas que promuevan alguna forma de producción para el mercado.

Esta dificultad se intensificó a comienzos de la década pasada bajo la Ley 749 de 2002 de educación superior. Existen –al menos- dos objeciones evidentes de acuerdo a los principales argumentos de esta Ley 749.

Primera, la carencia de una educación superior formal de este tipo de establecimientos técnicos y tecnológicos. Y segunda, su carácter cíclico (secuencial) no tiene fundamentos complementarios de una modalidad a otra del mismo carácter científico y, por el contrario, se constituyen en una formación independiente.

El investigador Víctor Manuel Gómez formula un análisis a estas objeciones en su falta de racionalidad, congruencia y funcionalidad en sus objetivos (Gómez, 2004). Sobre el primer punto, el argumento principal se resume en que muchas de este tipo de instituciones no cumplen con las condiciones mínimas para ofrecer programas de calidad y, más bien se trata de carreras cortas que no tienen ninguna fundamentación académica superior:

“La existencia de este tipo de instituciones en el nivel de educación superior es consecuencia de la vivencia de un concepto de educación técnica como formación práctica instrumental, para ocupaciones, u oficios de baja calificación”.
(Gómez, 2004, p. 5).

El segundo punto a objetar es sobre los llamados *ciclos de formación*. Tales están sujetos básicamente a contradicciones en su carácter complementario, debido a la equívoca idea de la formación propedéutica por ciclos en educación superior.

Los tres ciclos tienen objetivos particulares y específicos y cada uno no requiere anteceder del otro. Las instituciones que están reglamentadas en el primer y segundo ciclo ofrecen programas de corta duración y con cierta especificación para un mundo laboral, de modo que lo que implicaría en el

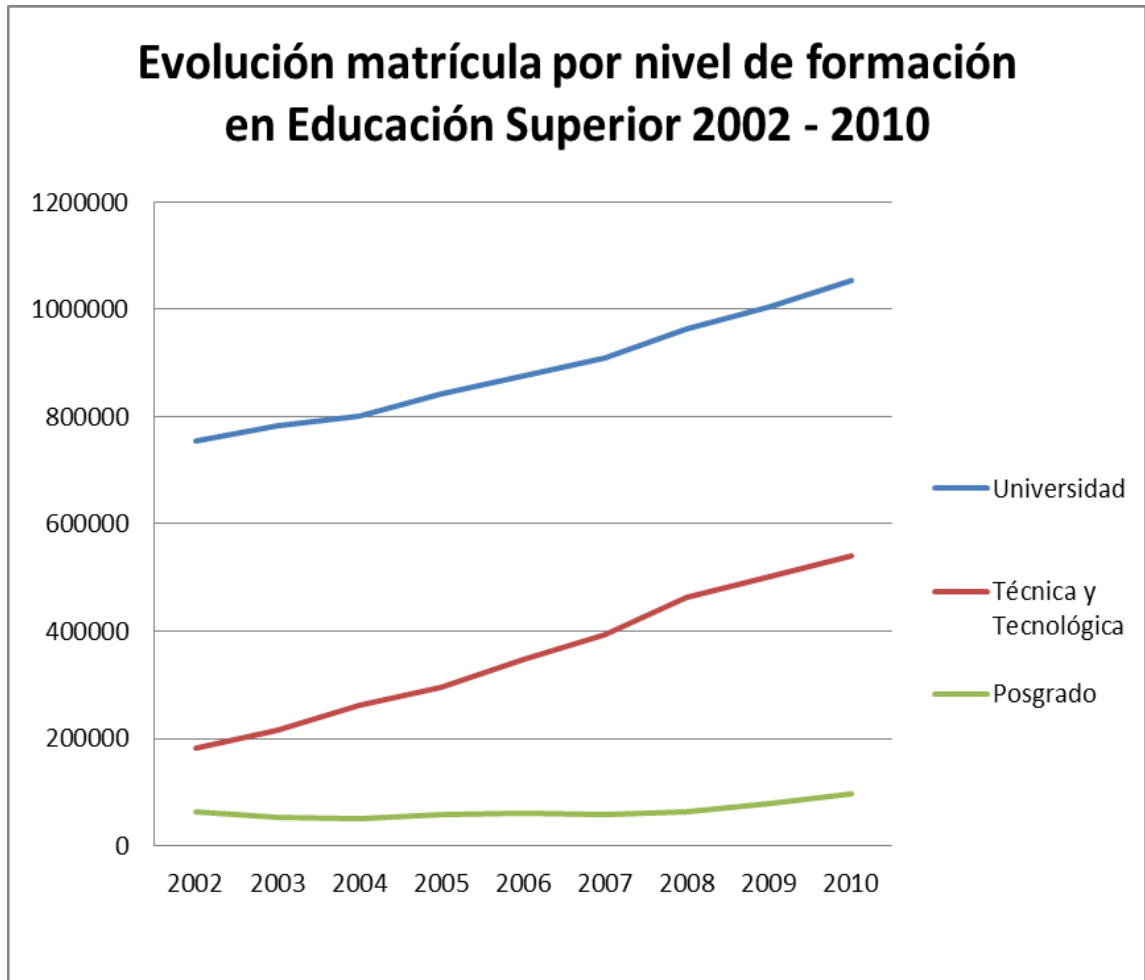
papel es un aumento de la categorización de este tipo de instituciones, igualando el “*estatus*” de los programas universitarios (de *tercer ciclo*)⁸⁶. La dudosa calidad académica que ofrecen la mayoría de estas instituciones técnicas y tecnológicas hace imposible que éstas antecedan los programas universitarios.

Como se verá, el efecto provocado por la *Ley 749 de 2002* ha dado origen a un sesgo en el crecimiento de los estudiantes de educación superior en esta década, como bien se puede observar en el siguiente gráfico (Gráfico 1). Si bien el crecimiento de la población estudiantil en las universidades fue considerable (con una tasa del 33% del año 2000 a 2008), las instituciones técnicas y tecnológicas increíblemente casi triplicaron su participación, con un porcentaje de 196%⁸⁷. Y los postgrados tuvieron una pobre participación durante este mismo periodo, con un crecimiento casi nulo, como se ve en el siguiente gráfico:

⁸⁶ Nivelando por lo bajo, como se dice coloquialmente. Fácticamente, los movimientos del mercado laboral, así lo muestran. Donde, por poner un ejemplo, un economista hace las veces de cajero. Y viceversa, un egresado del Sena se contrata como analista profesional económico y/o financiero.

⁸⁷ Los datos son relevantes. Según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, para el año 2002 estas instituciones técnicas y tecnológicas contaban con apenas 156.286 estudiantes. Ya en el año 2010 ese número subió a 541.769 estudiantes.

Gráfico 1. Sesgo de la cobertura de la Educación Superior (Ley 749 de 2002)



Fuente: SNIES [Transformado por el autor]

La situación en la educación colombiana formula entonces uno de los mayores acertijos en cuanto al “*estado de complejidad*” de la misma. Esta complejidad se ha visto oscurecida en el cumplimiento de una serie de objetivos gubernamentales de desarrollo educacional bajo una débil estructura histórica de las instituciones educativas, a saber: durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, la educación en general fue un gran privilegio de unos pocos, sobre todo en los niveles más avanzados de

estudio, como la secundaria y la educación superior (Montenegro y Rivas, 2005, p. 160-163).

Bajo esta escena, la educación superior ha estado desconcertada en su fomento. Indiscutiblemente, estamos atrasados en educación superior, pero, aquí cobra la mayor pertinencia formularse la siguiente pregunta:

¿Es la educación superior en términos excluyentes de cobertura/calidad-técnica, la única vía viable de *desarrollo*, entendido éste último como desenvolvimiento social y humano?

Es decir, los objetivos que se propone el Ministerio de Educación en sus dos Leyes tienden ciertamente hacia el cumplimiento de sus objetivos, al igual que el derogado Proyecto de Ley 112.

El estudio y el encaminamiento de la educación superior comparativa entre universidades públicas y privadas, así como también entre las universidades de varios países afines y no tan afines en desarrollo económico; son positivamente vigorizantes en ciertos aspectos de la calidad de la educación superior.⁸⁸ (Lora y Ñopo, 2009).

Todo esto bajo el supuesto de que la sociedad, si bien demanda ineludiblemente profesionales técnicos, capaces de un bagaje pragmático y utilitarista; también necesita de lo que a la técnica se le escapa.

⁸⁸ Para profundizar sobre el particular, véase el artículo referenciado en la bibliografía, al final de este artículo, que es un estudio comparativo, descriptivo y prescriptivo de la situación de la educación superior en América Latina, en el caso de la Economía. Sin embargo, como se acentuó supra, la enseñanza de la Economía está lejos de ser *Sui Generis*, y es más bien una representación sintomática de la situación de la educación superior, en términos generales, claro está.

Así como es innegable el relativo mayor bienestar económico que una parte de la población mundial ha disfrutado sobremanera en el siglo XX y al umbral del tercer milenio, gracias en buena parte a la instrucción técnica.

No obstante lo anterior, también es innegable que hoy la educación de corte técnico que ha imbuido todas las esferas y ciclos propedéuticos, no responde (y ni siquiera se pregunta) por la desvalorización de los seres humanos como individuos; o de la misma desvalorización en sus relaciones con los otros individuos en la sociedad.

Ni tampoco por su relación, también desvalorizada, (y producto mismo de esta *lógica*) con el planeta y los estragos que le causamos y que, por ende, también nos causamos. En palabras de George Steiner (1991):

*Ahora sabemos (cosa que no sabían ni Adam Smith ni Macaulay) que el progreso material implica una dialéctica de perjuicio o daño concomitante, que el progreso destruye irreparables equilibrios entre la sociedad y la naturaleza. Los avances técnicos, espléndidos en sí mismos, trabajan arruinando primarios sistemas vivos y arruinando ecologías. Nuestro sentido del movimiento histórico ya no es lineal, sino que es un movimiento en espiral. Podemos ahora concebir una utopía tecnocrática e higiénica que funciona en un vacío de posibilidades humanas.*⁸⁹ (...)

Indecentes lujos de las sociedades desarrolladas coexisten con lo que parece ser la endémica muerte por inanición en una gran parte de la tierra (...).

⁸⁹ El énfasis es añadido.

En demasiados casos la nueva tecnocracia es no solamente destructora de otros valores anteriores sino cruelmente impotente fuera de la provechosa aplicación local [y productiva]. (1991, Páginas 95-96)

De lo anterior bien puede inferirse, que la calidad de la educación no debe entenderse ni suponerse (y por lo tanto reducirse) únicamente en términos relativos, *a cómo están los otros*; si todos, *los otros*, siguen como actualmente lo están, imbuidos en esta lógica tecnocrática. Esta es pues, la espada de doble filo a la que nos referimos. Todo esto, muy a pesar de quienes abogan por este tipo de educación.⁹⁰ (Herrera, 2009).

2.4 UN COMENTARIO FINAL SOBRE ESTE CAPÍTULO

Todo el presente capítulo (Capítulo 2.) bien puede considerarse como una serie de conclusiones implícitas. Los derroteros del gobierno propuestos en las tres leyes tratadas acá, han estado ciertamente sobre una *buena* marcha.

Es decir, como se pudo ver, los datos empíricos ciertamente han venido cumpliendo con los objetivos propuestos por parte del Ministerio de Educación nacional. No obstante, ese no es el *quid* a discutir en este ensayo, porque éste escrito se centra en aquellas limitantes de la educación contemporánea de nuestro país, y en buena parte, -guardando

⁹⁰ Sobre el particular, véase detenidamente el artículo del muy respetado profesor Beethoven Herrera Valencia, Gloria y muerte del Ecaes, en el cual se alude que los argumentos críticos en contra del Examen de Calidad de Educación Superior, se reducen a la nimiedad del deseo de suprimir los mismos. Referenciado en la bibliografía, al final de este escrito.

las proporciones, del mundo en general. Además de unas reflexiones acerca de la irrupción de la tecnocracia en la educación superior actual.

Bien se puede decir, que estas postulaciones: **(2.4.1.)** Ó se alejan de la realidad actual de un mundo internacionalizado y con unos tejidos cada vez más complejos, que se requieren y que son innegables.

Es más, **(2.4.2.)** algunos indicarán que hay un gustillo excesivamente idealista.

Se estará en desacuerdo con dichas *anticipaciones*⁹¹.

2.4.1 Explicación a la primera anticipación. De algo que se haya tomado distancia, cuando menos para este escrito, es de la misma lógica-de-orden-de-la-técnica, para ver la misma en perspectiva. Esto no conlleva un alejamiento de la realidad, sencillamente es un escueto intento por recrear los métodos como imperantemente hoy se abordan a la misma.

2.4.2 Explicación a la segunda anticipación. Una mirada más rigurosa del idealismo, afirmará que, la hoy dominante técnica ha estado inserta en el idealismo, en el cumplimiento de unas utopías tendientes a la armonía, y que hoy después de dos mil quinientos años de Cultura Occidental, dichos ideales están tan lejos de cumplirse como en sus orígenes. Con los consabidos agravantes producto de los vaivenes propios que han tenido en sus procesos culturales, e ideologías histórico-finalísticas.

⁹¹ En el sentido heideggeriano del término (anticipación).

Por otra parte, se dirá también que nuestra sociedad colombiana está particularmente rezagada, y lo está, ineludiblemente. Y que bajo ese entendido todos los esfuerzos realizados están encaminados a reducir ese rezago educacional en la sociedad colombiana. Y que, entonces, en ese sentido, *“no se puede esperar más”*, de una sociedad como la nuestra.

Sin embargo, si lo que se pretende es, mediante la reafirmación del estado actual de cosas en materia de educación, ver la realidad con los anteojos del color de la tecnocracia; bien podría pasar que cuando nos quitemos dichos anteojos, no seamos capaces ya de ver la misma realidad con sus harto complejos tonos y matices.

3. APÉNDICE: EL LUGAR DE LA CIENCIA ECONÓMICA DENTRO DE LA ECONOMÍA: UN PANORAMA CRONICAMENTE EN CRISIS

3.1 ACÁPITE INTRODUCTORIO

Las siguientes palabras, articuladas en un ensayo no son más que algunas de las manifestaciones en el área académica de economía, con las cuales cualquier estudiante o profesor de economía está familiarizado en alguna medida. Muestran unas entre muchas de las consecuencias que lleva el estar imbuido en estas tipologías de educación que vimos anteriormente, que como se ha dicho reiteradamente, no son sólo “crisis de la enseñanza de la economía”.

Y no sólo en nuestro país, sino en el mundo occidental en general, como ya se anotó, que son éstos efectos tangibles de las tesis *triunfantes* de la educación contemporánea.

3.2 EL PANORAMA EN CRISIS DE LA CIENCIA ECONÓMICA

El adjetivo *científico* está hoy orgullosamente presente en la enseñanza de la economía. El cambio de nombre de la Economía Política de los siglos XVIII y XIX, hacia una Ciencia Económica en el último cuarto del siglo XIX y durante su asentamiento propiamente dicho durante todo el siglo XX; se nos presenta hoy en los albores del siglo XXI como un adjetivo tan omnipresente, que por la misma razón, nos resulta difícil ver *desapasionadamente*. Como en la metáfora del escritor hindú A. de Mello:

«¡Lo buscas como quien busca la visión con los ojos abiertos! Es tan evidente que resulta ciertamente difícil verlo». ⁹²

No obstante, si se estudia *desapasionadamente* lo que se entiende por Ciencia Económica, más temprano que tarde se descubre que, a pesar del adjetivo científico omnipresente, hay mil y una dudas acerca de la cientificidad misma de la Teoría Neoclásica, quien es la que más directamente se ve ella misma como ciencia -de tantas veces aspirar a serlo.

A reflexiones similares llegó la profesora Joan Robinson en las décadas de los cincuentas y sesentas del siglo pasado. Y la profesora Robinson no ha sido ni de cerca la única economista en hacer reservas sobre el desbordante optimismo con el que en nuestros días se presenta la bautizada por Thomas Carlyle⁹³ «Dismal Science» [«Ciencia Lúgubre»]. Efectivamente, no han sido los únicos, pero sus nombres son tan famosos como ignoradas sus obras en profundidad: Joseph Alois Schumpeter y John Maynard Keynes, son dos grandes ejemplos de muchos.

De su parte, esto desemboca en una desazón y malestar dentro del llamado pensamiento en economía. Hecho que patentamente incluíblemente la crónica *crisis* de la enseñanza de la economía y de la misma ciencia económica. Sin embargo, dicha molestia sólo se reconoce, - y este mismo reconocimiento puede verse como casos aislados, en algunas pocas de las aulas de las facultades de “Ciencias Económicas” a lo largo y ancho del mundo.

⁹² DE MELLO, Anthony. *La Oración de la Rana*. Santander (España). Editorial Sal Terrae. 1988. P. 102.

⁹³ CARLYLE, Thomas. Occasional Discourse on the Negro Question. *En Debow's review, Agricultural, commercial, industrial progress and resources*. (1850, p. 531)

De allí se inicia a inferir el porqué, de que aunque el paradigma educativo de la instrucción en economía se encuentre en crisis, este mismo paradigma se mantenga como ineludible, como se presentará más adelante. Hay cierta *negación* en la ciencia económica al revisarse ella misma sobre su objeto de estudio, sobre sus principios que la hacen hoy *ciencia*, en la acepción moderna del término.

Es decir, ha sucedido que la ciencia económica en su elemental quehacer, intenta abordar la economía de los hombres y la relación de éstos con el mundo. Pero esta misma ciencia económica, dista mucho de pensarse ella-misma como ciencia; es decir, nuestra ciencia ha ahondado relativamente poco acerca de sus orígenes y evolución como disciplina científica, en el contexto histórico en el que la misma ciencia económica nace.

Esta muestra de *negación* tiene una serie de implicaciones a la manera de la *Hidra mitológica de las mil cabezas*. En conjunto, representan toda la *sintomatología* que patentada la crisis de la ciencia económica. Para nombrar algunas a manera de ejemplo, podemos ver las implicaciones de esta negación en la enseñanza de la economía, que a su vez repercuten en el ejercicio científico de la disciplina económica⁹⁴ y también, las implicaciones en el ejercicio profesional de los economistas.

Por su parte, la torrencial lluvia de críticas que han caído sobre la ciencia económica, algunas con mucho mejor buen juicio que otras; no han hecho que el estudio de la *ciencia económica* aspire a ser “*real, pertinente y*

⁹⁴ ROBINSON, Joan. “La Enseñanza de la Economía: La Rita de la India.” En *Ensayos críticos*. Ediciones Orbis, Barcelona. 1986, P. 118

relevante”, para usar los mismos términos adjetivos que usara el profesor Jesús Antonio Bejarano para referirse a estos temas.⁹⁵

Además, todo esto sin contar las consecuencias sociales y ambientales producto de una tecnocracia amparada en el adjetivo de científica, que aún hoy no responde ni reconoce sus fallas, así como tampoco su incapacidad para afrontar las posibles soluciones a todos estos predicamentos contemporáneos.

Dentro de la Ciencia económica encontramos la pieza *sine qua non* de la misma: La Microeconomía. Como diría el profesor Jesús Bejarano: “*el núcleo de la teoría económica... que representa el nivel superior de la elaboración analítica de la disciplina*”.⁹⁶ Es necesario estudiar la microeconomía desde lo que ella misma ha *atendido* poco, según se puede ver el estado del arte de la misma actualmente.

Esto es, de una parte, su perspectiva histórica como ya se mencionó más arriba. Y de otra, los *valores* “filosófico-políticos” y “filosófico-morales” (si caben los términos), en los cuales se encuentra inserta la microeconomía en particular y la ciencia económica en general. Y que sorprendentemente en los manuales de texto de Microeconomía se suelen obviar o ignorar.

Temas estos que atañen a todo aquel economista que se tome en serio su profesión, más allá de la comodidad social y/o económica que suelen gozar todos los profesionales en economía mediana o grandemente exitosos en sus respectivos campos. Tópicos estos que a estudiantes de pregrado y

⁹⁵ BEJARANO, Jesús Antonio. “Los Nuevos Dominios de la Ciencia Económica”. En *Cuadernos de Economía*, 18 (31) 1999, p. 84 - 85).

⁹⁶ *Ibidem*, P. 80.

posgrado les han provocado serias confusiones y no pocas decepciones intelectuales; y que dado el lado oscuro de la profesionalización moderna, les impide formularlas e incluso les exhorta a olvidarlas.

3.3 ¿DE DÓNDE HA VENIDO LA ECONOMÍA POLÍTICA Y A DÓNDE HA LLEGADO LA CIENCIA ECONÓMICA?: UNA VISIÓN PANORÁMICA

La economía como objeto de estudio, es un campo relativamente reciente en la historia de las ciencias. Surge como disciplina a la par de la primera Revolución Industrial en el siglo XVIII. Sin embargo, no surge como un único cuerpo de teoría a la manera que se entiende hoy a la teoría neoclásica, es decir no surgió, -al menos no en la época de Bodin, Mandeville o Adam Smith-, como teoría científica con su lógica interna *in strictu sensu*.

El agradecimiento que hoy se le suele tener a Adam Smith no es por hacer las veces del padre la ciencia económica, o el padre de la microeconomía sin más. ¿Quién sabe, a ciencia cierta, si no le estaremos endilgando a Smith hijos que no son de él? La fama y grandeza de Smith no residen tampoco en ser el primero en teorizar orgánicamente la mejor manera de estimular las causas de las riquezas de las naciones: Adam Smith fue, entre otras, el primer *pedagogo* (si es posible expresarlo así) de la economía.

En su Investigación sobre la naturaleza y causas de las riquezas de las naciones, explica a cualquiera que sepa *leer*, su sistema para entender la economía, y cómo hacer una mejor economía, siguiendo sus postulados. En términos actuales, casi doscientos cuarenta años después, a un

economista no le podemos pedir ni siquiera la mitad de lo que Smith nos legó.

Si se equivocó o no específicamente este maestro, escapa a las preocupaciones que nos atañen en este corto apartado. Sin embargo, citando a Bejarano, vemos que Smith cumple con ciertos elementos *pedagógicos* que son propios de un hombre de conocimiento y no simplemente, un “*problema [exclusiva y únicamente] relativo al desarrollo de la ciencia económica*”⁹⁷.

*“Los filósofos de la ciencia convienen en que esta mejora permanente de la capacidad analítica y predictiva dependen de tres elementos básicamente: **a)** la calidad de la información; **b)** la calidad del componente teórico formal (la teoría en sentido estricto); **c)** un componente teórico y psicológico informal que, para hacer las cosas más sencillas, llamaré aquí, siguiendo al profesor Currie, el buen juicio, que es muy diferente al sentido común”*⁹⁸.

Adam Smith, tenía esos tres elementos. Su erudición en historia y filosofía moral⁹⁹, (*calidad de la información*), sirvieron para construir ampliamente su investigación sobre las causas de la riqueza de una nación, (*componente teórico formal*). Además, se puede decir que Smith superaba el *sentido común* de algunas de las ideas mercantilistas de su época.

⁹⁷ BEJARANO, J. Antonio. (1984, p. 52)

⁹⁸ BEJARANO, J. Antonio. 1984, p. 52-53).

⁹⁹ SMITH, Adam. “Investigación sobre la Naturaleza y Causa de las Riquezas de las Naciones” 1997, p. XVIII. F.C.E.

Toda la disciplina de la Economía Política no se debe única y exclusivamente a la obra de Adam Smith, eso está más que claro. Sin embargo, se trajo a colación principalmente por su reconocimiento entre economistas, para que la analogía fuera mejor inteligible.

Ahora, de las ideas smithianas al viraje del armazón de la Ciencia Económica, hubo un siglo de diferencia, y mucha agua corrió en ese siglo: (David Ricardo, Thomas Robert Malthus, John Stuart Mill, Karl Marx, etc).

En el último cuarto del siglo XIX, nace y se forma el advenimiento de la conocida *Revolución Neoclásica*, en donde las teorías de valor basadas en el trabajo, suponían entonces no sólo imprecisiones teóricas, sino posibles peligros políticos para el *status quo*.

La revolución y síntesis neoclásica, se diferenciaba como es sabido, de las teorías clásicas, principalmente por el desarrollo de una teoría de valor basada en la utilidad individual y subjetiva de un individuo.

Aparte de lo anterior, los asentamientos fundamentales de las ideas clásicas, siguieron siendo los mismos, aunque se presentaron con un nuevo enfoque: *la abstracción matemática*, y se empeñaban en que esta rigurosidad técnica haría que la economía fuese amoral y apolítica.

Lo cierto, es que por sus bases que la definen, como veremos más adelante, la Economía Política o la Ciencia Económica aún tratan sobre hombres y sus medios, hoy institucionalizados, de vivencia y supervivencia.

3.4 EL ESTUDIO DEL QUEHACER DE LA TEORÍA ECONÓMICA EN LOS ÚLTIMOS TIEMPOS: PERSPECTIVAS Y ALCANCES

El enfoque científico dentro del estudio de la disciplina económica se da por hecho¹⁰⁰, se toma como dado al abordar manuales de texto sobre las dos grandes ramas de estudio de la teoría económica, como es sabido: la Macroeconomía y la Microeconomía. Y es que el adjetivo científico en el mundo contemporáneo es una impronta de que lo que se estudia es imprescindible para el entendimiento de la realidad (en este caso económica) y resulta útil socialmente. Es decir el adjetivo *científico* goza de una acepción ciertamente positiva dentro de la sociedad moderna.

Sin embargo, cuando se estudia sin apasionamientos a la ciencia económica -o a una de sus ramas, como puede ser la Microeconomía; se descubren ineludiblemente ciertas imprecisiones acerca de la misma científicidad del estudio de la economía. Por ejemplo, ese cierto *complejo de inferioridad* (si cabe la expresión) de la teoría económica al querer imitar a la física mecanicista newtoniana, como se puede apreciar en la ya abundante literatura sobre el particular^{101,102} o en palabras de Irving Kristol citadas por el profesor Ricardo Crespo:

“De la misma manera en que los físicos crean un modelo abstracto de la realidad, y a partir de ese modelo, basado en la

¹⁰⁰ SAMUELSON, Paul Anthony. *Economía*. 2005, McGraw Hill. P. 5.

¹⁰¹ *Óp Cit.* BEJARANO J. Antonio, 1984. P. 37-39.

¹⁰² NAREDO, José Manuel. *La Economía en Evolución*, 2003. Madrid, Editorial Siglo XXI. P. 187.

menor cantidad posible de axiomas, deducir leyes que gobiernan el mundo real que habitamos”.¹⁰³

Y en el mismo lugar el maestro Jesús Bejarano cita al profesor Friedrich August von Hayek para explicar algunas de las muchas imposibilidades acerca de por qué el armazón teórico de la ciencia económica es incompatible con este *benchmarking* al aspirar compararlo con la física mecanicista.

El profesor Friedrich Hayek ha dedicado algunas reflexiones a la imposibilidad de cuantificación de los modelos en una forma significativa. Según él:

“al revés de lo que ocurre en las ciencias físicas, en la economía y otras disciplinas que se ocupan esencialmente de fenómenos complejos, los aspectos que deben explicarse, acerca de los cuales podemos obtener datos cuantitativos, son necesariamente limitados y pueden no incluir los más importantes. Mientras en las ciencias físicas se supone generalmente... que todo factor importante que determina los

hechos observados, podrá ser directamente observable y medible, en el estudio de fenómenos tan complejos como el mercado, que depende de las acciones de muchos individuos, es muy improbable que puedan conocerse o medirse por completo todas la circunstancias que determinarán el resultado de un proceso”. (Bejarano, 1984, p.39-40).

¹⁰³ CRESPO, Ricardo. Óp. Cit. 1998, P. 39

Lo que el profesor Hayek está señalando aquí es lo que él ha llamado “*teoría de los fenómenos complejos*”, que es lo que *distingue* a las ciencias físicas de las ciencias sociales¹⁰⁴.

Sin embargo, la Revolución que supuso la física mecánica newtoniana, como es sabido, no ha sido la única influencia intelectual de la ciencia económica, en ese entonces en ciernes. Con lo cual, las acertadas reflexiones del profesor Hayek que aquí se presentan, con todo, no son suficientes para desligar la ciencia de la economía. Pero sí lo son para desligar la física mecanicista de los arquetipos teóricos de la microeconomía, como puede ser el concepto de la Ley de equilibrio general walrasiano, a la que el profesor Friedrich Hayek alude en su cita.

Por su parte, otra de las influencias de la teoría neoclásica, ya a finales del XIX –aunque no tanto de las teorías clásicas de la economía política de los siglos XVIII y la mitad del XIX, es el asentamiento del *Positivismo* dentro de la economía como estudio.

Éste último, como influyente de la teoría neoclásica, sirvió como el principal argumento epistemológico para el asentamiento de la teoría neoclásica que ha imperado en el panorama de estudio de los fenómenos que le competen a la economía durante ya más de un siglo. Es decir, el positivismo es lo que hace patente el dominio de la teoría ortodoxa en el estudio de la economía. Y es que los primeros representantes de esta corriente dominante de la teoría neoclásica se mostraron entusiastas respecto al *cientificismo* como única fórmula válida de entender el mundo. Los enfoques de las ciencias positivistas encuentran su apogeo en la

¹⁰⁴ *Óp. Cit.* BEJARANO, J. Antonio 1984, P. 39 - 40.

explicación de los fenómenos del mundo por medio de la comprobación de hechos que se asumen objetivos.

Sin embargo, si la visión del mundo positivista permaneció triunfante en el siglo XX fue en parte gracias al desarrollo de sus metodologías rigurosas. Y en parte, también, a la infundada creencia de haber superado los debates referentes a todo tipo de concepción ideológica, moral, política y/o filosófica. La ciencia económica se encuentra incluida, como es de esperarse, en este proceso llevado a cabo por todas las disciplinas científicas modernas.

La cientificidad de los estudios de economía ha de determinarse entonces, en caracteres matemático–abstractos, y de recopilación de datos. Esto en apariencia daba solidez a sus argumentos. Sin embargo, hay cierto “*prejuicio científico*” que el mismo profesor Jesús Antonio Bejarano mencionó al traer a colación a Friedrich Hayek en la obra de este último, “*La pretensión del conocimiento*”.

“No siempre “saber es poder” en términos del conocimiento científico y pienso que este es un punto sobre el cual vale la pena reflexionar. Hace unos años, Hayek advirtió contra lo que él denomina “El prejuicio científico”, definido como una pretensión falsa acerca de lo que las ciencias pueden lograr; para el caso de la economía, por la arrogancia del conocimiento basado en una similitud superficial de procedimientos teóricos con los vigentes en las ciencias físicas”¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Óp. Cit. BEJARANO, J. Antonio 1984, P. 36.

El anterior párrafo contiene sintéticamente dos influencias intelectuales que, por su abuso, y a lo largo del siglo XX, hicieron mella en la teoría neoclásica. El “*saber es poder*” inserto en el *positivismo francés*, y la aspiración de que la ciencia económica se comportase a la manera de la *física mecanicista newtoniana*.

3.4.1 La Microeconomía dentro de la Teoría Neoclásica. Ya se ha visto cómo el enfoque de la teoría neoclásica, que es el mismo enfoque de la teoría microeconómica actual, reposa en las bases epistemológicas del *positivismo*. Pero como se mencionó más arriba, la teoría económica estuvo y aún está, en conjunto con las otras disciplinas científicas, imbuida e influenciada dentro de esta base epistemológica. Y como tal, vemos que en el siglo XX hubo un vertiginoso aumento de cómo las ciencias humanas y sociales se empeñaban en hacer un único método para validar sus teorías. Y producto de esto surgió el conductismo en psicología, el funcionalismo en sociología, y el *neoclasicismo* en la teoría económica.

La importancia de la Microeconomía dentro de la Ciencia Económica, se recoge en el postulado neoclásico de Lionel Robbins acerca de la definición de la economía como ciencia: «*La Economía es la ciencia que estudia el comportamiento humano como una relación entre fines y medios escasos con usos alternativos*»¹⁰⁶. Esto es, el objeto de estudio de la economía es -una parte de- el análisis del comportamiento (subjetivamente racional en el entendido económico) de un agente en un mercado determinado.

El *individualismo metodológico* como abordaje de estudio, dentro de la teoría neoclásica, funcionaba mejor que la preocupación sobre el estudio

¹⁰⁶ Óp. Cit. CRESPO Ricardo, 1998, P. 30

de la economía *en su conjunto*, ya fuese dentro de una sociedad o de un estado - nación, ya que el individualismo metodológico indiscutiblemente compagina mejor con la definición del objeto de estudio de la economía propuesta por el profesor Lionel Robbins en el anterior párrafo. El individualismo metodológico como abordaje homogenizaba y simplificaba la formulación del comportamiento de los agentes económicos, convirtiéndose de esa manera en una de las bases estructurales de todo estudio de la teoría neoclásica.

De esta manera, la rama de estudio de la economía, es decir, la Microeconomía, hubo adquiriendo su importancia desde finales del siglo XIX. No sin sufrir críticas serias, como las de Veblen, Schumpeter y Keynes. Sin embargo, a mediados del siglo XX, la llamada síntesis neoclásica, supo amalgamar las aparentes incompatibilidades del orden micro – macro. Y nuevamente la Microeconomía se mantuvo impávida ante el dinamismo propio de la economía.

Como se ve, la ciencia económica ha efectuado el desenvolvimiento, -desde las tres últimas décadas del siglo XIX hasta finales del siglo XX-, de todo un armazón teórico del enfoque microeconómico como núcleo principal de la ciencia económica. O en palabras del Profesor Jesús Bejarano:

“Por ello, me centraré específicamente en el núcleo de la teoría económica, es decir, la macroeconomía y la microeconomía que representan el nivel superior de la elaboración analítica de la disciplina. Cada ciencia, en efecto, tiene un núcleo y una periferia cercana o lejana, y se estará cada vez más lejos del núcleo cuanto menos se necesite de sus conocimientos para

*poder examinar un problema; así el primer nivel estaría en la microeconomía y la macroeconomía”.*¹⁰⁷

Sin embargo, como ya se presentó antes, y complementariamente siguiendo con Bejarano, más adelante en dicha obra se puede ver:

La economía se divide en macroeconomía y microeconomía, que la microeconomía se ocupaba del estudio de los agentes considerados individualmente, y la macroeconomía se encargaba de los agregados y del nivel de actividad económica; añádase a eso un punto muy importante: que el enlace entre la microeconomía y la macroeconomía es un problema de agregación, más precisamente concierne a la definición de unos procedimientos de agregación. [Énfasis añadido]

(...) La tercera proposición que me enseñaron -relacionada con la anterior- es que las incompatibilidades entre la microeconomía -el nivel individual- y la macroeconomía -el nivel agregado- se solucionaban mediante un mecanismo de transición (la llamada síntesis neoclásico-keynesiana) que no es más que el famoso keynesianismo hidráulico del esquema IS-LM que la mayoría de estudiantes de macroeconomía ha tenido que aprender, de suerte que no hay mayores dificultades entre compatibilizar decisiones individuales y comportamientos agregados si se usaba el esquema IS-LM y se adoptaban ciertos supuestos de flexibilidad o rigidez en ciertas variables o ciertos precios macro

¹⁰⁷ Óp. Cit. BEJARANO, J. Antonio 1999, P. 80.

económicos, particularmente en lo que tiene que ver con salarios. ¹⁰⁸

Es decir, se puede inferir, siguiendo con Bejarano, que si bien la Microeconomía y la Macroeconomía representan ambas “el nivel superior de la elaboración analítica de la disciplina”, veremos más adelante como la Microeconomía, mediante la solución de los agregados, compatibiliza con el enfoque macroeconómico, que viene siendo la capa externa de este *hipotético núcleo*, siguiendo con la analogía propuesta por el profesor Bejarano. O mejor, que la microeconomía es el núcleo del núcleo de la teoría económica, compuesto éste por la Microeconomía y la Macroeconomía.

3.4.2 ¿Qué no estudia la Microeconomía?. A esta pregunta con la que se inicia este apartado, se pretende dar dos respuestas implícitamente imbricadas entre sí, pero que en apariencia no lo están. En la primera respuesta se dirá que lo que no estudia la Microeconomía es precisamente su objeto de estudio para el cual se creó. Usando un poco las analogías, y de acuerdo al profesor Samuelson, si Adam Smith es realmente es el padre de la Microeconomía,¹⁰⁹ la teoría neoclásica que se desarrolló durante todo el siglo XX, vendría a ser su hija ya en el esplendor de la vida. Y bastante distante de aquella que el mismo Adam Smith forjó. Se verá a continuación por qué es tan distante.

La segunda respuesta tiene algo de ironía, ya que actualmente la Microeconomía parece estudiar, como se dice coloquialmente, “de todo”, y

¹⁰⁸ *Óp. Cit.* BEJARANO, J. Antonio, 1999, p. 81.

¹⁰⁹ SAMUELSON, Paul A. *Economía*, 2005, P. 4 – 5.

en las más novedosas investigaciones de la punta de la lanza de la *Microeconomía conductual* y la llamada *Neuro - economía*, parece que ningún aspecto de la actividad humana escapa a su objeto de estudio.

3.4.2.1 La Microeconomía y la negación de su origen de estudio. Entre las múltiples diferencias entre las teorías de economía política de los siglos XVIII y buena parte del siglo XIX, y el incipiente armazón de la teoría económica neoclásica, encontramos, como se mencionaron *supra*, el positivismo y la pretensión mecanicista a la manera de la física newtoniana.

También, en algunos casos de las teorías de economía política, (como en la Crítica de la economía política de Marx), no vemos un abordaje metodológico desde el *sujeto* (es decir económicamente hablando, desde el consumidor o productor en el individualismo metodológico), sino un abordaje metodológico desde la *estructura* (en la acepción sociológica del término) económica en su conjunto. Y aunque algunas de las teorías clásicas sí se inclinen parcialmente por este llamado individualismo metodológico, este último no está llevado al extremo ni traslapado hacia otras teorías, como por ejemplo, las teorías clásicas, *objetivas* del valor.

La teoría del valor del cuerpo teórico neoclásico, contrapone la manera de estudio del valor clásica, al hacer énfasis en el concepto de utilidad – subjetiva e individual, radicalizando así la importancia del *individualismo metodológico* dentro de la entonces naciente teoría neoclásica.

Sin embargo, no sólo son esas las diferencias entre la economía política clásica y la naciente ciencia económica neoclásica. El estudio de la economía política, al igual que la ciencia económica, respondía a una serie

de inquietudes que se hacían algunas de las mentes más estudiosas de la sociedad en ese entonces.

El desenvolvimiento y posterior desarrollo de esas inquietudes es lo que se quiere presentar aquí bajo el nombre que se recoge en el título de este apartado: “*su origen de estudio*”. Estos orígenes o inquietudes fueron las que en primer término pre-definieron y condicionaron el estudio de la economía. Y es que tanto en Smith como en Samuelson se ve que “El objetivo final de la ciencia económica es mejorar las condiciones de vida cotidiana de las personas”¹¹⁰. En otras palabras, el estudio de la economía aún tiene que ver, y hoy casi en reminiscencia, con una pugna actualmente institucionalizada, por la supervivencia del ser humano en condiciones sociales.

Estos orígenes no son económicos en el sentido limitado y consuetudinario del término, sino que responden a *valores*, por decirlo así, meta – económicos, que tienen más que ver con la “*filosofía-política*” y con la “*filosofía-moral*” de los siglos XVII y XVIII, e incluso antes, si atendemos a Jean Bodin.

Si se presta atención a algunos de los personajes más influyentes y autores del nacimiento de la economía política clásica, David Hume, Bernard Mandeville, Adam Smith, James Stewart Mill, John Stuart Mill, Thomas Robert Malthus y/o Karl Marx, más allá del obvio hecho de que nunca fueron economistas profesionales, encontramos que algunas de sus preocupaciones intelectuales tenían bastante en común. Siendo su campo de estudio la “*filosofía-política*” y/o la “*filosofía-moral*”. (Malthus y Mill padre fueron predicadores cristianos).

¹¹⁰ *Ibidem*. P. 6.

El *Benthamismo*, o también llamado *utilitarismo inglés*, en la que John Stuart Mill, fue el más conocido promotor, influyó también en la construcción de la ciencia económica de finales del siglo XIX. De hecho, una de las funciones de utilidad que se presentan en cualquier curso de microeconomía básica de pregrado de la teoría del consumidor, es la llamada utilidad de Mill, o utilidad milliana, cuya interpretación económica y representación matemática se presenta como sigue:

$$U_{Mill}(u_1, u_2) = (u_1 + u_2).$$

Esto no es más que un lenguaje matemático de la filosofía utilitarista de Mill, en la que, *grosso modo*, la felicidad social es equivalente a la utilidad del mayor número de individuos en esa sociedad.

Sin embargo, no sólo el pragmatismo inglés de la utilidad subjetiva e individual es un concepto filosófico que recoge la economía, esto se escribe a manera de ejemplo.

Y si continuamos, se puede apreciar que la obra cumbre de Adam Smith, responde a unos objetivos de una armonización progresista patentada en cómo el hombre, dejado a su libre albedrío, -esto es, una de las formas de la libertad política individual de un ciudadano- podría, también, dar virtuosas ventajas en las causas de la riqueza de una nación.

Son, siguiendo con el *armazón* filosófico, una conciliación entre libertad individual, justicia social, riqueza material individual, riqueza nacional, y además, formadores de la moral cristiana de la época. Esa fue la manera cómo la naciente Economía Política, no sólo podría ser generadora de riqueza, sino también de un cúmulo de virtudes morales, y políticas. Marx,

por su parte, no encontró una armonización de estos valores, sino unas contradicciones internas, un círculo vicioso cada vez más deleznable. Y a partir de allí, quiso estudiar las condiciones de la historia en las que en una etapa necesariamente posterior, sí estarían factualmente, los anteriores *valores* filosóficos.

Son el desarrollo de estas ideas, las que hoy no se estudian en el seno (o núcleo) de la teoría económica, -ni siquiera se presentan-, las que dan sustento al estudio de la economía, como bien lo afirma John M. Keynes:

“Las ideas de los economistas y de los filósofos políticos, tanto cuando son correctas como cuando están equivocadas, son más poderosas de lo que comúnmente se cree. En realidad, el mundo está gobernado por poco más que esto. Los hombres prácticos, aquellos que se consideran exentos de cualquier influencia intelectual, usualmente son esclavos del pensamiento de algún economista difunto”. ¹¹¹

Incluso los profesores “*prácticos, exentos de cualquier influencia intelectual*” publican los libros de texto que se convierten en *Bestsellers*, sorprendentemente son esclavos del pensamiento de algunas otras personas ya difuntas:

“Escribí este libro por la razón de siempre: no conseguía encontrar un texto que me gustara. Si usted es profesor como yo, en los últimos años habrán pasado por sus manos una

¹¹¹ KEYNES, John Maynard. *Teoría General de la ocupación, el interés y el dinero*. 1965. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, FCE.

buena docena de textos distintos. Se trata de unos libros que parecen tener de todo: recuadros, ejemplos, gráficos, colores, ejercicios, etc. Sólo una cosa les falta: contenido. Mi propósito en este libro es proporcionar un conocimiento suficientemente profundo de los métodos de análisis de la microeconomía para que los propios estudiantes puedan aplicarlos por su cuenta. He constatado que la mejor manera de lograr este objetivo es poniendo énfasis en los conceptos fundamentales de la microeconomía y ofreciendo ejemplos concretos de su aplicación, y no escribiendo una enciclopedia". (Varian, 1996, p. XVIII) [Énfasis añadido]

Esto concuerda con la llamada arrogancia de la ciencia económica y del economista, que no siempre es injustificada, y curiosamente aparece cuando se patenta el desconocimiento de lo que él mismo debería estudiar. Bejarano se sorprende al citar a los profesores Reynolds y Samuelson:

"el descenso del interés por [el estudio de] la metodología refleja indudablemente la creciente madurez y autoconfianza de la economía en cuanto a disciplina. Los economistas ya no se sienten obligados a explicar lo que están haciendo, ni al público, ni a los demás economistas. Tiran hacia adelante y lo hacen sin más". Y enseguida cita al profesor Samuelson: "Las ciencias débiles gastan tiempo en hablar del método porque Satanás siempre encuentra tarea para los ociosos". (Bejarano, 1984, p. 37)

Sin embargo, siguiendo con las palabras textuales del profesor Bejarano, el método en la ciencia económica tiene que explicarse, ya que en toda

disciplina que se precie de ser científica, hay una filosofía de la ciencia reflexionando sobre esos asuntos que ayudan a “definir los límites y

posibilidades del conocimiento específico, y ello ha hecho a los físicos, [por ejemplo], más modestos y menos arrogantes que los economistas”.¹¹²

Así las cosas, el peso de las *investigaciones*¹¹³ y su contorno específico *institucional* es gran influyente en el éxito que ha tenido la corriente neoclásica. No de otra forma se puede explicar el rezago que han tenido otras posturas alternativas en el mundo, de la disciplina económica, como: Veblen, Keynes, Schumpeter, Polanyi, entre algunos otros. Y entre nuestras latitudes: Prebisch, Furtado, Crespo, Coraggio, Ocampo, Currie, etc. A pesar de la evidencia de muchos de sus argumentos y los problemas que parecen manifestarse hoy como nunca en la historia de la humanidad conocida, como es el agotamiento del mundo y la destrucción de la propia vida.

Tal parece que muchas de las discusiones críticas acerca del estado actual de la ciencia económica son ignoradas con frases como las siguientes en los pasillos y salones de las universidades: “ese no es mi campo de especialización” o, peor aún, “eso no es economía”.

¹¹² *Óp. Cit.* BEJARANO, J. Antonio. 1984, p. 37)

¹¹³ *Óp. Cit.* HEIDEGGER, Martin. (1960) “La Época de la Imagen del Mundo”, en *Sendas Perdidas* (Holzwege). Buenos Aires, Editorial Losada. P. 70-77.

3.4.2.2 La Microeconomía y la Econometría en Avanzada, de la Economía de Tablero a la *metástasis* temática actual

“Lo que se estudia es un sistema que está en la mente de los economistas pero no sobre la tierra. A este resultado le he dado el nombre de «economía de tablero»”.

Ronald Coase. *Discurso en honor a su premio Nobel de Economía,*

Coyunturalmente en los noventas, el Premio Nobel de Economía Ronald Coase, ayudado a más no poder con los recientes y estrepitosos hechos económicos de inicios de los noventas (la caída del muro de Berlín y la caída del bloque soviético), reducía el estudio de la economía a meras abstracciones mentales de los economistas. Sin embargo, ya era sabido esto dentro de las torres de marfil anquilosadas de la academia económica, era un secreto a voces, como se suele decir.

Sin embargo, por muy escandaloso que pueda escucharse, la ciencia económica, no sólo no entró en una necesaria crisis, sino que muy poco tiempo después de esta coyuntura, se presentó como la teoría (ideológica) triunfante por su impecable rigurosidad científica moderna, con sus respectivas características: amoral, apolítica, y a-institucional.

¿Pero cómo lo logró? Pues incorporando las críticas sobre su hiper – abstracción, como nuevas herramientas experimentales y comportamentales, que le permitieron en estos últimos años, una diversidad temática en el estudio de la economía, hecho jamás imaginado tan sólo hace cincuenta años.

El profesor Jesús Antonio Bejarano cita al profesor y Nobel Leontief acerca de una publicación de 1982, en la que éste último advierte una tendencia en la investigación económica y que el mismo Nobel calificaba como “enfermedad matemática”. Pero que ya no es matemática en el sentido abstracto, sino datos puros, sin más. Bejarano infiere a partir de una tabla que aparece en el artículo de marras (y que será reproducida más adelante en el cuadro A.1¹¹⁴:

Obsérvese en qué gastan su tiempo los economistas: lo gastan entre los modelos matemáticos sin datos y el análisis empírico sin teoría. Este es (...) el estado actual de nuestra ciencia. ¹¹⁵

Para Bejarano, siguiendo a Hayek, infiere que efectivamente hay modelos teóricos matemáticos, que no pueden tener números que avalen al modelo.

Dado que hay circunstancias que no se tienen en cuenta en dicho modelo, y otras, que difícilmente las harían cuantificables. Sin embargo, si el modelo matemático presenta una lógica interna e inteligible, no es necesariamente descartado.

Esta sutileza hay que precisarla, ya que la matemática abstracta y los datos organizados que se recogen hoy en el mundo, mediante procesos estadísticos descriptivos y herramientas informáticas; amén de los instrumentos computacionales que nos permiten el cálculo de datos a velocidades y exactitudes inimaginables siquiera hace treinta años. Todas

¹¹⁴ Ver página 98 en esta edición del texto.

¹¹⁵ *Ibidem.* P. 39.

estas herramientas son soberbias en sí mismas, y las potencialidades son, cuando menos tentadoras.

Una vez más, el problema no es la matemática formal ni los números. La dificultad en la academia reside en que el economista, al parecer por la información de la siguiente tabla, no parece entender la misma Ciencia Económica, y aquí ya no hablamos sólo de Microeconomía, sino de Econometría.

Tabla 1. Datos citados por el profesor Leontief

160 *Journal of Economic Perspectives*

Table 1
Articles published in the *American Economic Review*

	<i>Leontief data</i>		<i>new data</i>
	<i>Mar. 1972 to Dec. '76</i>	<i>Mar. 1977 to Dec. '81</i>	<i>Mar. 1982 to Dec. '86</i>
Theory—models, analysis, methodology	%	%	%
Mathematical models			
without any data	50	54	42
Analysis without any mathematical formulation and without data	21	12	7
Statistical methodology	1	1	1
Subtotal	72	66	50
Empirical analysis			
Based on data generated by author's initiative	1	1	5
Based on data published or generated elsewhere	21	23	39
Not using statistical inference	5	7	1
Based on artificial simulations and experiments	1	2	6
Subtotal	28	34	51
Total	100.0	100.0	100.0

Fuente: Datos realizados por Morgan en la Revista *JEP* [*Journal of Economic Perspectives*]

Como se aprecia en el anterior cuadro, se observa que al menos hasta diciembre de 1986, para los artículos publicados en la *American Economic Review*, la afirmación de Bejarano citada *supra* aún es válida. Con el agravante de que los economistas, o mejor, los econometristas, no parecen entender un postulado elemental no sólo de la Ciencia Económica, sino de Lógica y de la misma Ciencia contemporánea como tal.

Para citar un ejemplo hipotético, que a partir de un coeficiente de correlación que medianamente se acerque a [1]¹¹⁶, para un número finito de datos, en un periodo también finito de tiempo, y aunque por el azar o la transformación de las variables, se presente una tendencia entre dos variables económicas, pueda surgir de ello, sin más ni más, una Ley General. Que aunque quizá en el mejor de los casos, sea capaz de predecir por algún muy corto periodo, ella misma es incapaz de explicarse, al ni siquiera existir un postulado teórico, ni mucho menos concluir lo que se predice.

Para traer a colación unos ejemplos jocosos pero dicientes relacionados con la “magia” y la economía, presentamos un artículo de la Revista Semana, en su sección “Economía” titulado *Los <brujos> de los magnates*. En dicho artículo, los mejores pronosticadores de un concurso del nada más y nada menos mundialmente afamado boletín:

“Timer Digest, publica todos los meses una lista de los 12 mejores pronosticadores de la bolsa de valores tomando en cuenta sus aciertos durante el plazo de 104 semanas [Dos años]. Desde hace cuatro años [SIC] el número uno es A.C., que

¹¹⁶ Sobra decir que el número uno es un valor absoluto.

es [Junto a otros economistas científicos pronosticadores] *ni más ni menos, que un astrólogo*¹¹⁷.

Dicho “Mago-economista”¹¹⁸ logra mezclar y entramar bien los movimientos planetarios vistos desde la Tierra con:

(...) “Las alzas y las bajas de la bolsa [que] están relacionadas con los movimientos y actividad de los astros. Por ejemplo, en Wall Street el ciclo Venus-Urano afecta el comportamiento del Dow Jones Index, que mide las empresas más importantes que cotizan en la Bolsa de Nueva York. Así mismo los negocios de Internet se ven influenciados negativamente cada vez que Mercurio tiene un movimiento retrógrado. [Visto desde el planeta Tierra, por supuesto]. Las conjunciones de Venus con el Sol se usan para predecir el futuro del sector agrícola y los movimientos de la Luna para predecir el comportamiento de mercados futuros.

Esto, que resulta risible, está publicado en la sección de Economía de una de las revistas de mayor circulación en Colombia, si no es la de mayor tiraje. Pero no sólo escriben así – (y se confunden ellos mismos amén de confundir a sus lectores)-, *comunicadores sociales* con ribetes de economistas¹¹⁹.

¹¹⁷ Revista Semana. P. 66 edición 1274 octubre 2 al 9 de 2006.

¹¹⁸ O embaucador, quizá.

¹¹⁹ Aunque muchos economistas sí hagan las veces de periodistas, al menos para el caso colombiano. El orgulloso Luis Carlos Vélez, hijo del locutor deportivo colombiano –y también conocido por su “sapiente orgullo”, Carlos Antonio Vélez, siendo economista, es periodista y director de Caracol Noticias, el noticiero televisado más visto de Colombia (al momento de escribir esto). O, Antonio Caballero, conocidísimo periodista de opinión de la ya mencionada Revista Semana.

Volviendo a los econométricos “serios” de la revista *Revista JEP* [Journal of Economic Perspectives] nunca atendieron a la más famosa “*falacia de apresuramiento general*” del enfoque macroeconómico del siglo XX.

Estamos hablando aquí de la invalidación de la *Curva de Phillips*¹²⁰ mediante la *Crítica de Lucas* que se presenta en cualquier curso de Macroeconomía, y que en su momento fue influyente mediáticamente en el cambio de viraje de la economía, y en el fin de la edad dorada keynesiana.

Esta Curva, como se recordará, presentó una relación inversa entre nivel general de precios y desempleo que, se presentaba de manera más o menos constante desde que se empezaron a llevar las Cuentas Nacionales, es decir, siglo veinte.

Y gracias a las políticas económicas que muchos hacedores de política se apresuraron a implementar en los años setenta; se descubrió también empíricamente *y con los predicamentos morales que este error planteó en su momento*¹²¹, que cuando se pretende influir normativamente sobre el desempleo, a mediano plazo ocurre que la correlación pasa de ser negativa a ser positiva, fenómeno conocido desde entonces, como *Estanflación*.

Si atendemos a las fechas, vemos que Lucas rebate la *Curva de Phillips* en 1976. Y ese año entra en el primer periodo que también usa Leontief, citado por Bejarano (1982) 1972-1976. Sin embargo, para el segundo periodo 1977-1981, asombrosamente el porcentaje de estas publicaciones empíricas no disminuyen, (Ver datos de la fila: *subtotal* de *Empirical*

¹²⁰ *Óp. Cit.* BEJARANO, J. Antonio. p. 85.

¹²¹ Piénsese, por ejemplo, en la pérdida de poder adquisitivo de tantos empleados adscritos salarialmente al llamado “*salario mínimo legal vigente*”, que sólo subía cada año. En tanto que, realmente, todo aquello que el dinero podría comprar, subía y subía diariamente gracias a la irresponsabilidad de los gobiernos de turno.

analysis [Análisis Empírico]) sino que pasan de un 28% a un 34%. Para el tercer periodo (1982-1986), aumentan de manera más que proporcional, *¡al alcanzar un 51% del total de las publicaciones!*

Vemos también que, los estudios empíricos usados por la economía experimental y basada en simulaciones artificiales hacen su arribo con un modesto 1% a pasar a un 2% y luego a 6%. (Ver datos de la fila: *Based on artificial simulations and experiments in Empirical analysis* [Análisis Empírico basado en simulaciones artificiales y experimentos]). Aquí, en este periodo, es donde nace la actual mega diversa temática de la microeconomía comportamental y la *Neuro – economía*, y la microeconomía experimental, que son la punta de lanza con la que hoy se presenta, aparentemente renovada, la microeconomía.

Por su parte, en el mismo cuadro, ceden terreno las publicaciones teóricas. Los modelos matemáticos (Ver datos de la fila *Mathematical models without any data* [Modelos matemáticos sin datos] presentan una ligera variación a la baja: 50%, 54% y 42%, respectivamente.

En cuanto a la teoría no numérica ni matemático-abstracta. Esto es, la fila *Analysis without any mathematical formulation and any data* [Análisis sin formulación matemática y sin datos], tenemos una profunda variación a la baja del 21%, 12% y 7%, para el mismo periodo. ¹²²

Terminando de hacer las afirmaciones descriptivas, se puede decir que el quehacer de la Ciencia Económica en la Actualidad y en el pasado reciente

¹²² Ver en “Anexos”, las tablas compartidas gentilmente por la profesora de la Universidad de los Andes, Jimena Hurtado.

está cambiando porcentualmente por varias características inferenciales a partir de dichos datos. La **primera** de ellas, la virtual desaparición del lenguaje no matemático dentro de las publicaciones de mayor prestigio en el mundo científico de la economía.

La **segunda**, el distanciamiento teórico en las publicaciones de marras. Lo cual podría suponer una actitud en la que los economistas afronten a la teoría económica como *terminada*, en el entendido de que ya está “creada toda” la teoría. Y, por lo mismo, “*los economistas prácticos y exentos de toda influencia intelectual*” dedican todo su tiempo y empeño en otros menesteres profesionales más *prácticos*.

La **tercera**, las dos nuevas tendencias en economía: **a)** El *asentamiento de los estudios econométricos* sin teorías que los respalden y **b)**, el *auge metastásico de la llamada Economía Experimental*; con las ya constatadas diversidades temáticas que entrañan, pero que continúan desconociendo sus límites. Y que, siguiendo con Bejarano, “*ha dado lugar al fenómeno denominado imperialismo de la ciencia económica*”¹²³ [Énfasis añadido]. Y parafrasea a Amartya Sen, para continuar con su disertación:

“Es una tendencia muy curiosa porque es como si Alejandro de Macedonia tratara de colonizar Persia dejando a Macedonia en un despelote; nuestro problema es lo que ocurre en Macedonia y no la conquista de Persia; me parece que para algunos científicos puede ser legítimo explorar otras disciplinas con nuestras herramientas, pero eso no es excusa que en nuestra

¹²³ *Ibíd.*, BEJARANO, J. Antonio. P. 85.

propia casa haya tan considerable desorden, y que debemos corregirlo".¹²⁴

3.5 A MANERA DE REFLEXIÓN: ¿POR QUÉ CONTINÚA EXISTIENDO EL ESTADO DEL ARTE ACTUAL Y POR QUÉ EL DEBATE SEGUIRÁ SIN RESOLVERSE?

No hay lugar aquí para concluir, porque el debate sobre la enseñanza de la economía sigue sin resolverse. Es más, incluso ahora se esconde, se omite. Y aún si se lograra esto, que sería una poco menos que revolución en la enseñanza de la economía, al ser el estudio de la economía -aparte de reciente, *enmarañadamente* dinámico, más temprano o más tarde, se tendrá que reflexionar sobre los futuros cambios de *realidad, pertinencia y relevancia*.

¿Qué hace que la Ciencia Económica no cambie? Esta pregunta bien puede tener múltiples respuestas, y todas ellas variopintas. Se dirá, por ejemplo, que es debido a que no se ha logrado fisurar todo el armazón teórico construido desde finales del siglo XIX. Como se ha visto, las bases de la Ciencia Económica no son estrictamente científicas, sino que sus principios tienen origen en otras disciplinas del conocimiento humano. Y algunas de ellas, escapan a lo que modernamente se conoce como ciencia, y que, en este caso, asombrosamente se desconocen y niegan. Y por ende, no se estudian.

Otra posible respuesta iría en el sentido de que algo ajeno a la Ciencia Económica la sostiene en el mundo, ya que ella misma ha quedado sin sus pies sobre la tierra.

¹²⁴ *Óp. Cit.* BEJARANO, J. Antonio. P.86.

La Ciencia Económica se presenta ante el mundo como una ciencia *institucionalizada*. Y no como cualquier ciencia, sino como la ciencia que está junto al *poder*, o sin más: la Ciencia Económica es la ciencia del *poder*. Si esto es cierto, hipotética e implícitamente ya tendríamos una respuesta a la pregunta con la que se inicia este apartado. Sin embargo, ningún poder específico ha mostrado ser absoluto, sino relativo, y por qué no, efímero.

Todas esas muestras de desazón hacia la enseñanza de la economía, de estudiantes y profesores, incluso economistas galardonados con el Nobel, no deben ser asumidas desde la arrogancia que enmascara la incapacidad. Sino con una actitud de hacer frente a una enseñanza de la economía y a una mejor disciplina económica. Una economía, que preste atención también a sus *herejes*, tanto o más que a sus *fanáticos*:

*“Ninguna sociedad consigue librarse por completo de la acción de los [mal llamados] herejes, y nada ha tenido tanta importancia en la historia como la herejía. La verdad es que siempre surgen individuos dispuestos a luchar por ideas nuevas, arriesgando posiciones de prestigio e intereses económicos”.*¹²⁵

Un estudio de la economía pues, que atraiga y enamore a sus estudiantes, y no solamente, se enfraquen éstos últimos en el desamor a despecho, que el profesor Bejarano denominó como el *síndrome de séptimo semestre*.¹²⁶

¹²⁵ Furtado, 1999, p. 13)

¹²⁶ *Óp. Cit.* BEJARANO, J. Antonio. P. 35 - 36.

A manera de reflexión final, tal parece que *no sólo de ciencia – o en este caso, de teoría económica- vive el “hombre económico”*. Pero se ve que los economistas se han vuelto casi adictos a este único método de estudio en la disciplina económica. Y aunque cambien en apariencia, como ya ha venido sucediendo, ya sea durante la incorporación de la *síntesis neoclásica*, o en este nuevo auge de la *microeconomía experimental*, o de las correlaciones estadísticas sin cuerpos teóricos que las sustenten; el núcleo de la ciencia económica, no ha escapado nunca de la *crisis* sobre su *enseñanza* ni su disciplina *científica*, ya hoy crónica y mórbida.

Y se patenta no solamente en las críticas de uno de los más queridos y afamados nobeles de economía modernos, como el ya mencionado Ronald Coase, sino incluso en estudiantes de posgrado como el *MEF* a principios del presente siglo XXI y que la bautizarían con el nombre de *Economía Autista*¹²⁷. O aún, el más reciente caso en el que un grupo de estudiantes de economía -de primer año- de la Universidad de Harvard, abandonaron la cátedra de *Introducción a la Economía*, dirigida por el profesor Nicholas

Gregory Mankiw, que además es autor de varios manuales de texto convertidos en *Bestsellers*, en apoyo simbólico al *Movimiento Ocupa Wall Street*.¹²⁸

¹²⁷ CATAÑO, Félix, 2001, P. 289.

¹²⁸ DELREAL, 2011.

BIBLIOGRAFÍA

Bejarano, Jesús Antonio. (1984). Los límites del conocimiento económico y sus implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Economía*, 6 (6) 35-59.

Bejarano, Jesús Antonio. (1999). Los nuevos dominios de la ciencia económica. *Cuadernos de Economía*, 18 (31) 77-91.

BERBAUM, Jean. *Aprendizaje y Formación: Una pedagogía por objetivos*. México D.F., México: Editorial Fondo de Cultura Económica, 1996.

Carlyle, Thomas. "Occasional Discourse on the Negro Question". In: Debow's review, Agricultural, commercial, industrial progress and resources, 8 (6) 527-538. Recuperado el 20 de junio de 2013 de la base de datos Making of America (MoA).

Castoriadis, Cornelius. *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. (2004)

Gómez, Víctor (2004) Examen a la Ley 749 (2002) sobre las modalidades de Formación Técnica Profesional y Tecnológica. Documento de Trabajo Asociación Colombiana De Universidades, ASCUN. Disponible en: <http://www.ascun.org.co/mesas/mesa4/eley749.pdf>

Foucault, Michel. (1969) *Marx, Nietzsche, Freud*. Revista Eco. No 5 Vol. 19. Sep-Nov. Bogotá. p. 634-646.

Freud, Sigmund. (1996) *Una dificultad del psicoanálisis*. En Obras completas: Tomo III. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

Furtado, Celso. (1999) *El Capitalismo global*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica FCE.

Harris, Marvin. (1988) *Caníbales y Reyes. Los orígenes de las Culturas*, Madrid: Alianza Editorial S.A.

Heidegger, Martin. (1960) *La Época de la Imagen de Mundo, en Sendas Perdidas (Holzwege)*. Buenos Aires, Editorial Losada.

Heilbroner, Robert. (1996) *El capitalismo del siglo XXI*, Barcelona: Editorial Península.

Horkheimer, Max y Adorno Theodor. (1988) *Dialéctica del Iluminismo*. En: La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas. Buenos Aires: Sudamericana.

Jünger, Ernst. (2003) *El Trabajador. Dominio y Figura*. Barcelona: Tusquets Editores.

Keynes, John Maynard. (1965) *Teoría General de la ocupación, el interés y el dinero*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, FCE.

Ley 30 de Diciembre 28 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Congreso de Colombia. Disponible en: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Ley 749 de junio 19 de 2002, Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. Congreso de Colombia. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_educ_tecnica_superior.pdf

Lora, Eduardo y Ñopo, Hugo. (2009). La formación de los economistas en América Latina. *Documento de trabajo del Banco Interamericano de Desarrollo* BID N°119.

Löwith, Karl. (2007) *Historia del mundo y salvación: los presupuestos teológicos de la filosofía de la historia.*, Katz Editores, Buenos Aires, 2007. P. 71 y ss.

Moreno, Tiburcio. (2010) Competencias en educación: Una mirada crítica. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 15, (44), enero-marzo, 2010, páginas 289-297.

Marx, Karl. (1975) *El Capital, Crítica de la Economía Política*. Tomo I. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Morgan, T. (1988) Theory versus Empiricism in Academic Economics: Update and Comparisons. *Journal of Economic Perspectives*, 2 (4) 159-164.

Naredo, José Manuel. (2003) *La Economía en Evolución: Historia y perspectivas de las categorías básicas del pensamiento económico*. Madrid, Editorial Siglo Veintiuno.

Nietzsche, Friedrich. (1932) *La Voluntad de Dominio*. Madrid: M. Aguilar Editor

Patiño, Gonzalo. (2009) Consideraciones preliminares sobre los temas del Seminario “Macroeconomía del desarrollo”. Universidad Industrial de Santander UIS: Bucaramanga, Colombia. Material de trabajo en preparación.

COLOMBIA. Proyecto de Ley 112 de 2011, Por la cual se organiza el sistema de educación superior y se regula la prestación del servicio público de la educación superior. Exposición de motivos Proyecto de Ley 112 de 2011. Publicaciones UIS: Bucaramanga, Colombia.

Robinson, Joan. (1986). *Ensayos Críticos*. Barcelona: Ediciones Orbis. (Colección Biblioteca de Economía)

Schumpeter, Joseph Alois (1994). *Historia del Análisis Económico*. Barcelona: Editorial Ariel.

Steiner, George. (1991). *En el castillo de Barbazul: Algunas notas hacia la redefinición de la cultura*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Veblen, Thorstein (2005) *Teoría de la clase ociosa*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Zuleta, Estanislao (2001). En H. Suárez, y A. Valencia (Comps.) *Educación y Democracia: Un campo de combate*. Medellín, Colombia: Fundación Estanislao Zuleta.

Bejarano, J. A. (1984). Los límites del conocimiento económico y sus implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Economía*, 6 (6) 35-59.

Bejarano, J. A. (1999). Los nuevos dominios de la ciencia económica. *Cuadernos de Economía*, 18 (31) 77-91.

Carlyle, T. (1850). Occasional Discourse on the Negro Question. Debow's review, Agricultural, commercial, industrial progress and resources, 8 (6) 527-538. Recuperado el 20 de junio de 2013 de la base de datos Making of America (MoA).

Cataño, F. (2001). Discusión francesa sobre la enseñanza de la economía: Las cartas iniciales. *Cuadernos de Economía*. 20 (35) 287-296.

DelReal, J. A. (2011). Students Walk Out of Ec 10 in Solidarity with 'Occupy'. *The Crimsom*. Recuperado el 25 de junio de 2013 en: <http://www.thecrimson.com/article/2011/11/2/mankiw-walkout-economics-10/>

De Mello, A. (1988) *La Oración de la Rana II*. Santander, España: Editorial Sal Terrae.

Furtado. C. (1999) *El Capitalismo global*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, FCE.

Heilbroner, R. (1996) El capitalismo del siglo XXI, Barcelona: Editorial Península.

Lucas, R. (1976). Econometric Policy Evaluation: A Critique. en Brunner, K.; Meltzer, A., The Phillips Curve and Labor Markets, Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy, 1, New York: American Elsevier, p. 19-46.

Morgan, T. (1988) Theory versus Empiricism in Academic Economics: Update and Comparisons. Journal of Economic Perspectives, 2 (4) 159-164.

Robinson, J. (1986). Ensayos Críticos. Barcelona: Ediciones Orbis. (Publicado originalmente en el año de 1965)

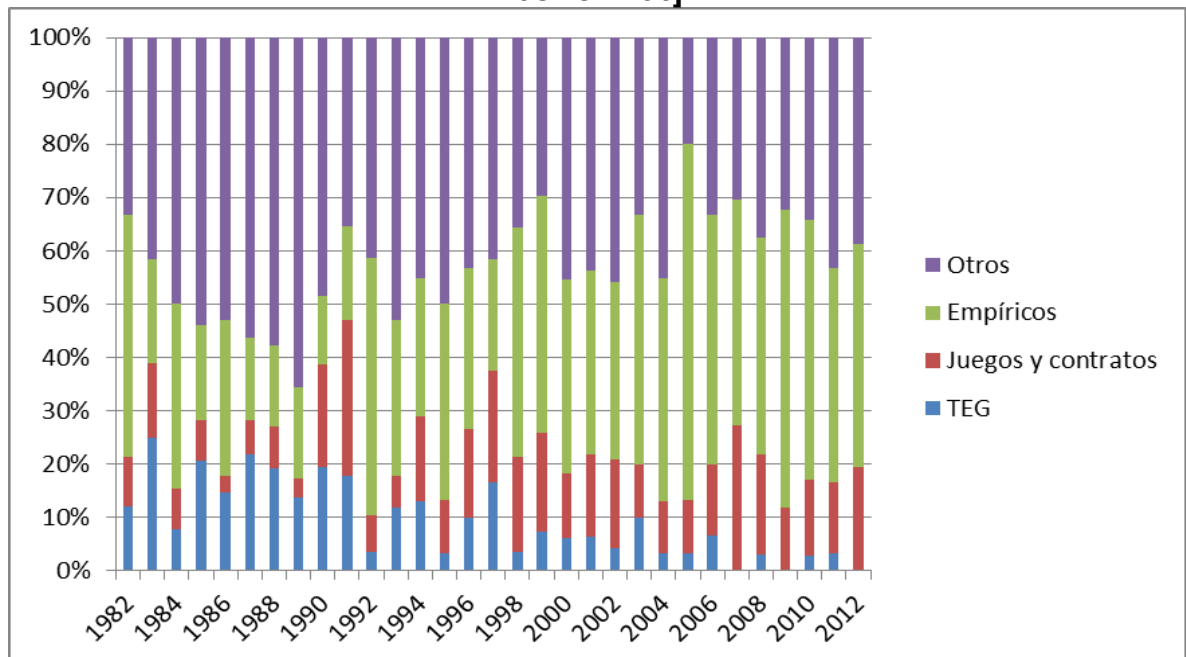
Smith, A. (1997) Investigación sobre la naturaleza y causas de las riquezas de las naciones. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica (Publicado originalmente en el año 1776)

Varian, Hal. (1996) Microeconomía intermedia: un enfoque actual. Barcelona: Antoni Bosch Editor.

ANEXOS

La profesora de la Universidad de los Andes, Jimena Hurtado Prieto, en una ponencia titulada *Teoría Económica: unidad metodológica y diversidad temática (La situación Actual)* enmarcada dentro del *Foro Estado del Arte y Tendencias en Economía Contemporánea*, celebrado el 13 de abril de 2012 en la *Escuela de Economía y Administración de la Universidad Industrial de Santander, UIS*: presentó unas diapositivas a manera de “memorias”, y en una de ellas aparece la siguiente tabla, con el siguiente título:

“Porcentaje de Publicaciones por tema: AER [American Economic Review, la misma revista aquí reseñada] y QJE [Quarterly Journal of Economics]”



Fuente: “Trabajo aún no publicado de estudiantes de doctorado en Economía Uniandes”

Al hacer énfasis en la convención **TEG** (Teoría Económica General) [Barra proporcional mostrada en azul claro], en la anterior página, se aprecia una tendencia negativa bastante pronunciada en el periodo de estudio de 1982 a 2012, prácticamente nula para éste último año, y para estas dos publicaciones, **AER** [*American Economic Review*] y **QJE** [*Quarterly Journal of Economics*].

Con lo que cualquiera puede concluir, que los aspectos de la TEG, ya ni siquiera se estudian en las revistas científicas más influyentes del primer mundo. Sin embargo, la llamada economía empírica, la neuro - economía, y la teoría de juegos y contratos “rellena” todas estas publicaciones tan prestigiosas.