

MITOS, TENDENCIAS Y REALIDADES DE LA EDUCACIÓN ACTUAL EN COLOMBIA, EL CONOCIMIENTO COMO MERCANCÍA Y LA EDUCACIÓN COMPLEMENTARIA*

Hernán López Arellano**

Resumen

En el presente artículo se describirán las tendencias actuales de la educación superior en Colombia, sus logros y sus falencias, la imposición de modelos educativos de países desarrollados en las leyes de educación colombiana, las dos posiciones dominantes a cerca de la formación del estudiante y sus mitos, y también, se reflexionará a cerca de la educación que concilia tanto la instrucción profesional como la formación para la vida.

Palabras clave: Tendencias de la educación superior colombiana, transformación de roles de la educación superior, mitos de la educación superior, educación complementaria.

Abstract

In this article is described the actual trends in Colombian high educational system, its achievements and failures, the imposition of foreign educational models inside the Colombian educational law, two models and myths about the students training and a reflection of the holistic education.

Key words: Trends in higher education in Colombia, transforming roles of higher education, myths of higher education, education.

* Artículo tipo 2: de reflexión.

** Administrador de empresas y estudiante de Maestría en Ciencias de la Organización de la Universidad del Valle, Joven Investigador e Innovador de Colciencias 2004, docente hora cátedra de la Universidad del Valle. CORREO.

TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACTUAL

La educación “es un factor primordial, estratégico, prioritario y condición esencial para el desarrollo social y económico de cualquier conglomerado humano”¹. La educación, por definición, es un bien público y compete tanto a los gobiernos como a la sociedad su sostenimiento, su desarrollo, la definición de sus currículos y sus posteriores críticas y transformaciones. Ella puede ser impartida en instituciones de carácter público o privado, tiene la connotación de bien, y como todo bien público deberá ser en primera instancia no-rival², es decir, evitar ofrecerla como el eslabón de una cadena comercial mayor donde se midan las fuerzas de la oferta y la demanda. Segundo, deberá ser incluyente, tal como se promulga en los derechos fundamentales del hombre, y de excelente calidad. Y tercero, deberá ser pertinente, de modo que se articule con las demandas de la sociedad, la presión de los continuos cambios del entorno y que ayude al desarrollo científico y social del país (Escorcía, Gutiérrez y Enríquez 2007: 64); no en vano, “...en todas las épocas, de acuerdo con sus vigencias y valores, los filósofos, pedagogos y políticos se han preocupado por el tipo de educación para la formación de las jóvenes generaciones, siendo la escuela una de las principales modeladoras de los hombres del mañana”³.

Toda educación debe ajustarse a la sociedad, al momento histórico, debe dar respuesta a las necesidades de la comunidad y debe ser un vehículo de desarrollo social, económico, político y cultural sostenible tanto de las regiones como del país. Para ello es necesario poder corresponder a los dos retos actuales que a la vista parecieran divergir: la calidad y la cobertura. La calidad de la educación superior ha sido debatida mundialmente y, sin

¹ Ministerio de Educación de la República de Colombia. Plan sectorial 2002-2006. www.mineducación.gov.co.

² El modelo actual de educación superior se basa en la idea de la competitividad y es insistente en “que las organizaciones educativas deben funcionar como empresas y los directores tener un perfil de empresarios para que ellas sean competitivas, productivas, eficaces y eficientes y logren sobrevivir” (Sandoval Pag. 34) de modo que éstas han emprendido una carrera vertiginosa para ser más eficaces, lucrativas y productivas perdiendo así su objetivo primordial que es el de educar/generar conocimiento.

³ P.N.U.D. Educación: la agenda del siglo XXI, Hacia un desarrollo humano. TM Editores. Colombia. 1998.

temor a equívocos, se puede afirmar que el concepto está en su fase de construcción.

En Colombia se siguen presentando propuestas al Ministerio de Educación cuyo propósito es el de asegurar qué se entiende por calidad y cuál debiera ser su aplicabilidad en lo local (Misas 2004). El problema que surge con ello, es que el término es una construcción social, por ello la noción de calidad de la educación en el nivel superior es subjetiva y en algún grado ambigua. Gabriel Misas considera necesario explorar “sus diferentes significaciones dependiendo de sus relaciones con otros componentes, del contexto en el que se aplica, del proceso que se valora, de la función que se le asigna, de quién la mira, de dónde la mira y cómo es comprendida... <Para él> la calidad es un concepto relativo, subjetivo y en proceso permanente de construcción. Tiene un carácter polisémico y multicontextual” (Misas, 2004: 42).

En el marco de las propuestas para una educación de calidad, se hace importante debatir sobre qué es lo entenderíamos por el concepto, “asociado con la utilidad de los resultados de la actividad que se valora, que se califica. Resultados que se pueden traducir en mayores niveles de productividad, la resolución de problemas que enfrenta la sociedad o la utilización de los artefactos producidos por esos conocimientos. Así, cabría preguntarse por la calidad de los estudiantes al egresar <de las instituciones de educación superior (IES)>, su capacidad para enfrentar lo nuevo, lo desconocido, de adaptarse a cambios bruscos sufridos en el entorno, de adelantar proyectos, y de sus capacidades para construir, innovar, crear, interrelacionarse e interactuar en equipos multidisciplinarios” (Misas, 2004: 46).

En cuanto a la cobertura, se han dado grandes pasos para asegurar el acceso a la educación superior en nuestro país a mayor número de estudiantes, pero con serios problemas de equidad, en el sentido de que los más pobres no están recibiendo las mismas oportunidades ni de calidad ni de cobertura que las otras capas de la población (Rojas Álvarez, 2004).

También, se han venido superando algunos de los problemas que aquejan a las IES colombianas, tales como, la asignación de recursos a las entidades financieras, problemas de tipo estructural, de crecimiento del gasto (en el sector público), disminución de la tasa de analfabetismo, mejoramiento

de la calidad, entre otras, además, el sector educativo “... se sigue caracterizando por la multiplicidad de instancias, la pobre coordinación entre sus entidades, la debilidad e inestabilidad de la gestión territorial y, además, por un diseño institucional y esquema de financiamiento que no generan incentivos a la eficiencia y limitan las posibilidades de avanzar en la expansión de la cobertura y en el mejoramiento de la calidad de la educación”⁴.

Para comprender la realidad actual de la educación en Colombia, se hace necesario entender cuáles son las tendencias y transformaciones que nuestra sociedad ha experimentado en los últimos cuarenta y cinco años. Carlos Botero Chica, describe dos grandes etapas o períodos que según los especialistas en el tema determinan las tendencias, fundamentos filosóficos y académicos de la formación en Colombia desde la década de 1960. La primera de ellas (1960-1999), se basa en la necesidad de brindar una educación en tecnología, inspirada en un modelo desarrollista, neoliberal, centrado en valores como el éxito, el placer, el poder y el ocio, dando como resultado una sociedad consumista, intolerante, con problemas sociales graves como la corrupción en todas las esferas de la sociedad, la violencia, narcotráfico y el surgimiento del facilismo, todo ello caldo de cultivo para que nacieran los movimientos al margen de la ley que hoy conocemos (Botero Chica, 2004). La segunda, en pleno desarrollo, se origina en las tendencias mundiales actuales de la globalización de las economías, el auge de las TLC’s, la preocupación por el medio ambiente y, paradójicamente, la inclusión de “antivalores” como los de la ambición, el placer y el hedonismo.

En las últimas décadas, organismos internacionales como la UNESCO, asociaciones de maestros e instituciones educativas, a través de foros y encuentros académicos⁵ recomiendan rescatar los valores perdidos de la sociedad mundial, así como de incluir dentro de la educación temas álgidos como el de la protección del medio ambiente, la erradicación del hambre, la pobreza y la xenofobia, la diversidad cultural, la inclusión de asignaturas religiosas/espirituales, entre otros. Con ello, se inicia un nuevo período

⁴ Plan sectorial 2002-2006, pag. 28.

⁵ Ver en este sentido a Botero Chica, Pág. 19.

de concientización para formar holísticamente las futuras generaciones, aunque, como bien describe el autor, las tendencias actuales en Colombia van en otra dirección, la estética corporal, la ambición, la violencia, la falsedad, la corrupción, el consumismo, entre otros, se han transformado ahora en “valores” legitimados por los medios de comunicación y por una sociedad en decadencia con tendencia al consumo, al respecto dice:

“Esta sociedad de consumo, crea una ruptura de los valores, y privilegia la noción de placer como polo de toda consideración ética. Este nuevo estadio ético postmoderno, ha sido llamado postmoral y, sin duda, constituye uno de los aspectos más paradójicos de la cultura contemporánea” (Botero Chica 2004: 14).

Extrañamente, cuanto mayor es la necesidad de formar personas cívicas en el panorama descrito, con amplios conocimientos en cultura general y científico-sociales, las tendencias mundiales obligan a los gobiernos a disminuir las horas de dedicación o incluso a abandonar programas completos, como las humanidades en las aulas de clase. Particularmente preocupante el caso de España, donde el gobierno ha realizado modificaciones a la educación dándole un golpe de gracia a éstas. Según se dice en el Ministerio de Educación de ese país la enseñanza en esta área es demasiado generalista (¿inconveniente?) y que en el mundo actual se está llegando a una excesiva especialización en los estudios⁶, tal vez por ello ¿habrá que brindarle más énfasis a la técnica que a la historia, la filosofía, la literatura o a la antropología?

Colombia no escapa a las tendencias mundiales y hoy tenemos a varias gaviotas tratando de hacer verano en las universidades, incluso en instituciones privadas, que en vano intentan exaltar los valores humanos y pasan sus cuentas de cobro “a una educación universitaria... que me prometió muchas cosas que nunca pudo cumplir... <Y añade> es que no me contaron que nada era tan complejo y tan difícil de entender como la condición humana. Nadie me dijo que hacer un esfuerzo por entenderla era más relevante para sobrevivir...” (Valenzuela Luís Carlos, 2004).

⁶ Ver en este sentido: “Imprescindibles Humanidades”. Periódico La Vanguardia de España. Mayo 14 de 2005.

Ahora bien, siguiendo con el análisis de la educación superior en Colombia observamos que la universidad colombiana se caracteriza por ser redundante en la formación de economistas, administradores, contadores, licenciados, arquitectos e ingenieros⁷. Centralizada en cuatro grandes capitales del territorio nacional como Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla, sin mayor desarrollo en la formación de ciencias básicas, con serios problemas de flexibilidad, de cobertura⁸, equidad, eficiencia e instituciones poco articuladas entre sí (Orozco, 2001: 18; Tamayo Valencia, 2004:30). Con un modesto pero creciente porcentaje de alumnos matriculados en carreras técnicas y tecnológicas, y una pobre participación de alumnos cursando doctorados y maestrías (Ministerio de Educación).

Si indagamos más profundamente, las instituciones de educación superior (IES) se interesan por atender más a estrategias para lograr un beneficio económico en el corto plazo (fruto de la competencia), que centrarse en sus alumnos y planear objetivos de largo plazo que beneficien a la sociedad (Sandoval 2006, 34), en proveer una formación básica, genérica y profesional que permite al egresado contar con unas “competencias” para el trabajo (Escorcia, Gutiérrez y Enríquez, 2007: 64) y en darle poca relevancia a la formación humanística “que contribuye a una gestión ética y a la formación de directivos y gerentes virtuosos ...” (Sandoval, 2006: 34).

Además, el rezago en materia educativa es evidente si se la compara con otros países de América Latina como Argentina, Chile, México o Costa Rica. De acuerdo a las conclusiones del estudio elaborado por María Mercedes Duque y Ricardo Lucio, no existe mejor paisaje de la crisis de la educación superior colombiana que en el texto siguiente:

⁷ Para el año 2005 los alumnos matriculados en economía, administración, contaduría y afines ascendía a una cifra mayor a los 320.000. Por su parte se estima que la cantidad de alumnos matriculados en las ingenierías, arquitectura, urbanismo y afines rondaba los 350.000. Mientras que la agronomía, las bellas artes, las humanidades, la veterinaria, las matemáticas y las ciencias naturales no llegaron siquiera a los 50.000 matriculados. Fuente: Ministerio de Educación – SNIES. www.mineducación.gov.co.

⁸ En el año 1995 la tasa cobertura de la educación superior no llegaba al 15%, mientras que en el año 2005 rondaba el 26%. Fuente: Ministerio de Educación – SNIES. www.mineducación.gov.co.

“... La poca importancia que desde hace varias décadas le viene dando el estado, el bajo porcentaje de inversión en el sector; la falta de seriedad y continuidad de las políticas de largo plazo, la manipulación política que se le da a la cartera y la falta de claridad para comprender que ha medida que pasa el tiempo, con la internacionalización de la economía y de la cultura, el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la tecnología, se hace más estratégico y más necesario contar con un sistema educativo vigoroso, productivo, crítico y con buena capacidad de adaptarse y asumir el difícil reto de liderar el proceso de modernizar el país...<Además> tenemos una clase dirigente que sigue sin comprender la importancia de la educación superior y, quizá por esta misma falta de visión global, tenemos también una 'comunidad' académica que no se repiensa ni se autoevalúa, que no ha logrado pasar el nivel de subsistencia y se limita en buena parte a cumplir formalmente con las escasísimas exigencias legales que le imponen, que no ha sido capaz de comprometerse a fondo en pensar sobre el tema de educación superior; sus dificultades y retos” (Duque y Lucio, 2001: 309-310).

A lo anterior se añaden las políticas neoliberales que se han venido presentando en la regulación de la educación desde finales del siglo XX y principios del XXI, que de manera abierta atentan contra la supervivencia de la educación superior pública y sus ideales. Los aspectos centrales de esta política gubernamental, enunciados por el profesor Luís Fernando Wolff Isaza (2004), son los siguientes:

- ***La desfinanciación de las Universidades***, a través de varios mecanismos como: la congelación de los presupuestos; la retención del 4% de dichos presupuestos, congelados para hacer una redistribución de recursos según parámetros evaluadores de la actividad universitaria, los cuales diseñados por fuera de las Universidades; una política pensional que lleva a las Universidades públicas hasta el punto de tener que pagar la nómina de los pensionados con sus recursos de funcionamiento; los créditos educativos; los planes de ajuste exigidos por la banca internacional; el proyecto de ley para reformar el estatuto orgánico de presupuesto, que pretende modificar la Ley 30 de 1992 y en particular su artículo 86, y el proyecto de acto legislativo que reforma los entes autónomos, en el cual se trata de cambiarnos nuestro carácter de institución estatal autónoma. Ello

obliga a las IES públicas a trasladar parte del costo de la educación a los estudiantes y a las familias por medio del incremento paulatino de las cuotas de colegiatura (Ibarra Colado 2004).

- ***La violación de la autonomía académica***, mediante el decreto 2566/2003 y otros en similar dirección, que tratan de limitar la libertad de investigación y el diseño autónomo de los programas curriculares; la imposición de reformas a la estructura académica, curricular y a los planes de estudio.
- ***La violación de la autonomía administrativa***, ya que se limita la participación democrática, se impone la designación de directivas, se orientan las reformas estatutarias y se imponen planes de ajuste que violan el derecho al trabajo y a la seguridad social. Además, se las obliga a cambiar su funcionamiento interno “mediante exigencias de evaluación, acreditación y certificación asociadas a la asignación de recursos económicos extraordinarios, que conducen el cambio institucional bajo criterios de eficiencia y productividad” (Ibarra Colado, 2004).

Ello ha dado paso a que las IES sean vistas en la actualidad no como centros de conocimiento, sino como empresas compitiendo por recursos limitados, como veremos a continuación.

EMPRESARIALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Merece especial atención la transformación que desde el siglo pasado se vive en las universidades, no sólo en las privadas, sino también en las de carácter público. El fenómeno ocurre a lo largo y ancho de Latinoamérica (Ibarra Colado, 2005), y es la importación de un modelo universitario que sigue la lógica del capitalismo actual (neoliberal), que promueve la aceptación e incorporación de la gestión de negocios en todas las organizaciones sociales para hacerlas competitivas (Chanlat, 1998: 15-17). Ese modelo es el estadounidense, que ha sido exitoso durante más de un siglo en aquel país y que vincula la empresa privada y la política con las comunidades universitarias.

Una explicación profunda y seria a cerca del nuevo modelo universitario “emergente” nos la da Manuel de Puelles Benítez, para él “... el ideal de los neoliberales sería la desaparición completa de la educación pública, la privatización total de la educación –ésta sería sólo un asunto privado, y no competencia de los gobiernos–...” (Puelles Benítez: 43-44), además, debería ser estandarizada de tal modo que las diferentes áreas del saber cumplieran con la tarea de ofrecer las competencias necesarias al estudiante para el mercado laboral, lo que se llama la educación para el desempeño profesional (Ordóñez Díaz, 2005), o simplemente como la formación profesional.

De ser cierto, las premisas que se presentan cotidianamente a cerca de las políticas educativas neoliberales, las opciones del mercado universitario se definirían por la capacidad de dichos centros educativos de atraer hacia sus aulas a los estudiantes que buscan, en su libre arbitrio, un prominente título académico, respaldado por una renombrada universidad que, en las pugnas por el valor agregado e imagen ante el mercado, se dedicaría al entrenamiento de diferentes profesionales de gran utilidad a la empresa, pero con pocas capacidades críticas. No obstante la verdad es otra, si miramos detenidamente la realidad mundial nos damos cuenta que “... estamos ante una utopía que no ha podido llevarse a cabo en ningún país de los que han sido largamente gobernados por los neoliberales...” (Puelles Benítez: 43-44).

Lo anterior, ha generado mayor interés en los últimos años a cerca de la universidad como una organización, en el sentido de que debe “ser pensada” desde la óptica de la gestión de negocios y la economía; con ello se pretende transformar sus actividades, su comunidad académica y sus espacios de reflexión en lo que Geoffrey White⁹ sugiere como el “campus inc.”, es decir, en una nueva organización social que siga las tendencias económicas y responda a las presiones que la globalización reclama.

La situación anterior debería dejarnos preocupados y animosos de debatir nuestra educación superior latinoamericana, sobre todo Colombiana, pues “al aplicar la gestión de los negocios al manejo de la universidad se la equipara con la empresa, con lo que sus funciones sustantivas comienzan

⁹ Citado por Ibarra Colado, 2005.

a ser tratadas como tareas estandarizadas y el conocimiento como un recurso valioso sólo en la medida en la que demuestra su utilidad práctica en el menor plazo posible; los funcionarios y rectores que así piensan, desdibujan la complejidad de la universidad hasta reducirla a simple fábrica de conocimientos, operada mediante tecnologías administrativas que subordinan sus funciones a las exigencias del mercado y la ganancia” (Ibarra Colado, 2005).

La consecuencia más preocupante es la pérdida de la identidad universitaria, ya que, “bajo este modo de racionalidad, la universidad tendería a dejar de funcionar como referente cultural básico de la sociedad para constituirse en corporación burocrática al servicio del mercado; por su parte, los académicos perderían paulatinamente su conciencia crítica para conformarse como analistas simbólicos en busca de soluciones a los problemas específicos de la economía y la sociedad, o como esos nuevos ejecutivos del saber encargados de negociar, con su cartera de clientes, los términos del intercambio comercial del conocimiento” (Ibarra Colado, 2005).

En suma, Ibarra Colado describe tres ejes centrales en los cuales se debería debatir si la universidad podría o no transformarse en el futuro:

- *La identidad de la universidad ya sea como institución social o como organización mercantil*: La universidad del siglo XXI surge como una institución diseñada a la manera de la empresa privada, compitiendo por recursos escasos en el mercado, con fines netamente económicos y sistemas de gestión definidos. “La progresiva incorporación de la gestión de los negocios en el manejo de la universidad... marca la reafirmación de un modelo que funcionará teniendo siempre a la economía como uno de sus referentes fundamentales y a la libertad académica como uno de sus contrapesos” (Ibarra Colado, 2005). Sus futuras transformaciones dependerán entonces de: a) la cantidad de riqueza que pueda crear a través de su operar; b) su capacidad para desarrollar productos encaminados al aprendizaje de sus miembros y; c) su capacidad de saber qué cosas hay que hacer para satisfacer las necesidades reales de sus consumidores (Sandoval Estupiñán, 2006: 44). Como vemos, se piensa en el bienestar del mercado y no en el bienestar de la sociedad.

-
- *La definición de la naturaleza de las funciones de la universidad como generadora de bienes públicos o servicios susceptibles de la apropiación privada:* De acuerdo con este análisis en particular, la universidad tendría que adaptarse constantemente a su medio para producir los conocimientos que requiera la industria, pero también para formar a las personas con las habilidades y conocimientos que reclaman las empresas y las instituciones de la sociedad; de acuerdo con ello, sus funciones se centrarían exclusivamente en el desarrollo de una ciencia aplicada y en el entrenamiento profesional de los individuos, dejando de lado el cultivo esmerado de la persona, es decir, la formación para la vida (como veremos en el mito de la utilidad) y la investigación en ciencia básica. Entre paréntesis, dentro de esta concepción pareciera que la "... ética dificultara la eficacia y que únicamente la racionalidad instrumental y la técnica fueran suficientes para una buena gestión" (Sandoval Estupiñán, 2006: 34).
 - *Los modos de organización de la universidad ya sea como comunidad del conocimiento o como corporación burocrática:* Desde el punto de su finalidad, la institución universitaria es el ámbito donde se realiza la formación del individuo, es decir, orienta a suscitar en la persona un obrar ético, sujeto a las costumbres y en beneficio colectivo. El universitario se caracterizaría, entonces, "... por la amplitud de su cultura y por el perfil humanista de su cosmovisión, de tal modo que no sean sólo profesionales, sino también personas cultas; que no sean sólo expertos, sino también ciudadanos y seres humanos íntegros" (Ordóñez Díaz, 2005: 65-66). Para ello, la institución debe contar con una estructura organizativa, un propósito noble (formar), unas reglas de juego claras y unos procedimientos estandarizados para garantizar que el conocimiento se construya y se transmita mediante la interacción entre docentes y estudiantes. Sin embargo, la tendencia actual es la de atribuir con ligereza las características de la empresa privada a la organización universitaria como se ha venido mencionando; no por hacer uso de algunas de las prácticas administrativas dentro de la universidad (Ibarra Colado, 2005; Sandoval Estupiñán, 2006) se pueden equiparar o definirse dentro del mismo marco conceptual unas y otras, pues la diferencia abismal

radica en sus propósitos. Si la organización educativa transforma su razón de ser, toda su identidad se transforma¹⁰.

Podríamos, también, describir al menos dos contradicciones más que obligan a declarar un estado de emergencia, sobre todo en la universidad pública, donde el predominio de la diversidad y la libertad de pensamiento son su mayor riqueza.

La primera de ellas, se caracteriza por el cambio de roles, fruto de las anteriores descripciones, y es el de la transformación de la institución, entendida como aquel espacio consagrado a formar individuos íntegros, que son capaces de entender y sintetizar los problemas de la realidad para su posterior transformación, pensando en el bienestar colectivo, con capacidad de construir nuevos conocimientos; en escuelas de enseñanza o formación profesional, donde se imparte el conocimiento técnico (disciplinas aplicadas) a través del análisis de situaciones controladas, datos estadísticos, métodos de caso, recetas gerenciales (know-how), que le permitirán a sus estudiantes ser “empleables” en el mercado laboral. Esta concepción propone nuevos modelos de enseñanza, la hiperespecialización y el entrenamiento de competencias para el trabajo, en oposición a la formación del individuo para enfrentarse a la vida, como veremos más adelante.

Cabe resaltar aquí con preocupación, que esto ha dado origen a que los estudiantes acudan a la universidad en busca de un tipo de mercancía intelectual, como si estas instituciones fueran empresas en donde el conocimiento es objeto de intercambio y no “recintos venerables reservados para quienes estén dispuestos a consagrar su vida a la causa del conocimiento” (Ordóñez Díaz 2005: 66). En este sentido, el impacto social de la universidad se podría medir con una simple fórmula de costo beneficio o con indicadores *per cápita*, como lo hacen los gobiernos.

La segunda contradicción es más profunda aún, y subyace de las ideas económicas liberales¹¹, en el sentido de que al entrar la educación a formar parte de la competencia en un mercado globalizado, cambiaría su

¹⁰ Aclarando aquí que las instituciones de educación superior también tienen objetivos económicos que cumplir y metas de mercado que alcanzar, pero otra cosa muy diferente es que sean los únicos.

¹¹ Adam Smith, Chicago Boys, Friedman, Porter, Thatcherismo, etc.

inclinación primigenia que es la de poner el hombre y su cultura en el centro de sus reflexiones y contemplaciones, a una posición donde se limitaría su accionar a los vaivenes de la oferta y la demanda, compitiendo por recursos económicos que prontamente escasean, buscando nichos donde desarrollar sus competencias distintivas (core competences), haciendo reingeniería a sus organigramas y, de este modo, cambiando su propósito por metas económicas para perdurar en el tiempo.

Vale decir, para terminar esta idea, que el debate continuará por largo tiempo, que la pugna en Colombia apenas comienza, que los románticos defenderán la educación superior pública como apenas si la conocimos algunos, mientras los nuevos reformadores sigan proponiendo leyes para socavar su dependencia del aparato estatal, para transformar esa relación centenaria en una que apela a la desvinculación y, con ello, instaurar entre ambas un relación simplista de “arbitraje”.

MITOS DE LA EDUCACIÓN HUMANISTA

Hemos visto hasta ahora la profunda crisis que aqueja a las instituciones universitarias, en especial a las universidades públicas, en el sentido de que se intenta violar la autonomía universitaria en dos frentes, por un lado el componente académico pretende dirigirse mediante la transformación de los currículos y las investigaciones, para alinearlos a los intereses empresariales y por el otro, el componente administrativo, imponiendo reformas estatutarias y planes de ajuste inspirados en la teoría gerencial dominante; las transformaciones que se están gestando a partir de políticas e ideologías liberales, intentan desarticular el vínculo estrecho entre estado y educación escudándose en la creencia de que la asignación de recursos estatales a tales rubros provocaría inestabilidad a la nación, ineficiencia y, además, pérdida en la competitividad del sector educativo (Wolf, 2004; Rojas Álvarez, 2004).

La situación actual de las instituciones universitarias se debate en los nuevos roles y en los nuevos propósitos que le han sido confiados, si aceptamos los indicios hasta ahora mencionados estamos ante una tensión creciente entre lo que profesan las universidades y lo que en realidad están haciendo en la práctica. Leonardo Ordóñez comenta:

“Si bien las universidades proclaman el carácter integral y humanista de la formación que ofrecen, basta examinar los planes de estudio para notar con desconcierto la variedad de significados que asumen en la práctica rótulos como humanismo, formación integral y otros similares. En ciertos casos, la estrategia para dar un tinte humanista a la formación profesional consiste en incluir en los planes de estudio asignaturas de ética y de formación de valores; otras, en incluir cursos de escritura; otras, en incluir talleres de arte o asignaturas de humanidades; otras cursos de formación religiosa. Esta dispersión constituye un síntoma desalentador... La consecuencia es que cada institución resuelve el problema según su leal saber y entender.” (Ordóñez Díaz, 2005: 67).

A lo anterior, debemos incluir las presiones del mercado que propenden por mano de obra calificada, especializada en unos casos, técnica en la mayoría de ellos, competente en labores rutinarias y de fácil adaptación al status quo de las culturas organizacionales.

Y entonces entramos de nuevo en el debate de si la universidad es un centro reservado para la formación del individuo, para que desempeñe su papel en la sociedad como ciudadano íntegro y cosmopolita –saber ser–, como profesionales (técnicos y especialistas), con experticia en una labor o disciplina, adiestrado exclusivamente para ofrecer su trabajo como mercancía –saber hacer–, carentes de la síntesis y la cosmovisión que brindan diferentes áreas del saber y la cultura conjugadas.

El Mito de la Utilidad

Tenemos pues este profundo dilema, de si la educación debería formar personas integrales o individuos “empleables”, es decir, competentes en un oficio. Este mito se basa en la creencia de que el cultivo del humanismo le exigiría al alumno dedicar más tiempo en su profundización y que, por tanto, “...un plan de estudios que adopta tal enfoque perjudica la calidad de la formación profesional, que es la que en últimas, hará del estudiante una persona útil. Según esta idea, el enfoque humanista, al recortar tiempo disponible para el desarrollo de las habilidades profesionales, hace que los futuros egresados queden en desventaja al competir por el acceso a los mejores empleos frente a egresados de programas con un énfasis netamente profesional” (Ordóñez Díaz, 2005: 67).

Ello concuerda con los estudios de Botero Chica, como se discutía en las primeras páginas, que el modelo imperante traslada a la educación "... la pérdida de crítica, de la autonomía intelectual de los educadores y la imposición de un sistema educativo dual, en el cual algunas instituciones, de manera restringida se dedican a formar la élite de los directivos o gerentes, mientras que otras... se encargan de la calificación de la fuerza de trabajo, para el uso de nuevas tecnologías, para la competitividad y para la más generalizada promoción de los intereses compensatorios..." (Botero Chica, 2004: 10).

El Mito de la Espiritualidad

Está basado en la concepción según la cual un currículo humanista estaría centrado en asignaturas propias de las humanidades y, de este modo, carecería de vínculos estrechos con las ciencias formales, la enseñanza tecnológica y el desarrollo de habilidades técnicas. Para muchos, el sentido del término humanidades usado en la actualidad "incluye las disciplinas que agrupamos como ciencias sociales (filosofía, antropología, sociología, historia, entre otras), pero en ciertos casos involucra también el campo de las artes. Quedan excluidas, en cambio, aquellas disciplinas que, pese a su carácter social y humano, han ganado autonomía bajo la bandera de una metodología científica dura (economía, psicología)" (Ordóñez Díaz, 2005: 68).

Históricamente, se concibe que existen dos categorías dentro del conocimiento académico que serían antagónicas a saber, las ciencias duras, que por su carácter objetivo y pragmático pueden llevarse fácilmente a la vida práctica de la empresa, disciplinas que son representadas por las ciencias naturales y aquellas ciencias que son susceptibles de "matematización" (como la economía y en menor grado la administración), en oposición a las ciencias blandas o del espíritu, representando a las disciplinas sociales y de letras que, al contrario de las otras, son subjetivas y vivenciales como se expresa en el párrafo anterior.

La distinción que existen entre las ciencias duras y las ciencias del espíritu, "supone que ciertas disciplinas –la física, la matemática, la química, la astronomía– tienen una objetividad que las hace ajenas a la textura íntima del espíritu humano, mientras que otras –las artes, la

antropología, la historia, la filosofía, entre otras– son, por el contrario más cercana a la experiencia humana...” (Ordóñez Díaz, 2005: 68), por ello, estas quedarían relegadas a un segundo plano en las universidades al no aportarle al ser humano las “competencias” necesarias para desarrollarse en el mundo empresarial.

El Mito de la Diferencia

Según Ordóñez Díaz, este mito “se basa en la creencia muy extendida según la cuál la actividad intelectual tiene una dignidad y una elevación de la cuál carece la práctica de las profesiones y oficios. De acuerdo con ello, el cultivo del intelecto sólo es posible una vez las inquietudes de la vida cotidiana han quedado relegados a un plano secundario.” (Ordóñez Díaz, 2005: 68). Es una posición semejante a la escala de necesidades de Maslow¹², de donde se desprende metafóricamente que el ser humano primero tendría que ejercitar sus músculos en función de su supervivencia para luego mejorar su intelecto para su posterior autorrealización.

El mito de la diferencia lleva a tal extremo la desconexión entre los dos tipos de educación, que supone que “la mayor parte de la población solo está llamada a cumplir funciones específicas para las que no hace falta la amplitud de criterio propia del humanismo” (Ordóñez Díaz, 2005: 69), en otras palabras, que la separación entre ellas es consecuencia de la milenaria divergencia platónica entre el mundo de la ideas y el mundo de la praxis, lo que redundo en lo mencionado anteriormente por Botero Chica (2004) que existen (y deberán existir) escuelas de formación para el trabajo desligadas de la formación humanista y reflexiva, como también, centros de enseñanza donde se entrena a una élite de líderes. Lo anterior legitima el papel de una universidad llamada a formar minorías gobernantes y élites científicas mientras las masas “... satisfechas con su propia vulgaridad y <que> no tienen la capacidad de forjar para sí mismas un proyecto vital, entonces solo cabe situarlas en un lugar propicio de la estructura social, allí donde puedan cumplir con su papel de hormigas obreras” (Ordóñez Díaz, 2005: 69).

¹² Donde se explica que existe una jerarquía en la cuál el humano trata de satisfacer sus necesidades en forma lineal, empezando por las de supervivencia básica para finalizar en las de autorrealización. Teoría clásica de la psicología, enseñada en las escuelas de negocios y criticada en el ámbito académico por su incisiva e inflexible clasificación ordenada.

El Mito de la Contradicción-emancipación

A estos tres mitos enunciados por Ordóñez Díaz (2005), se añade un cuarto, el mito que pudiera bautizarse como el de la contradicción-emancipación. Un currículo humanista defendería la posición intrínseca del hombre y la exaltación de su labor dentro de la organización, en oposición a la difundida idea economicista de la maximización de las utilidades. Según lo anterior, éste mito se basaría en la creencia de que los egresados de las universidades públicas buscarían transformar las estructuras sociales y económicas imperantes por medio de ideologías emancipadoras o asociaciones sindicales.

Además, por su cosmovisión y actitudes, en cierta manera se vería afectado su rendimiento en el puesto de trabajo al no “encajar” en el ambiente laboral, en otras palabras, al resistirse a adaptarse a la cultura organizacional y a las políticas de las compañías.

Con los mitos anteriores se recrean y se reafirman los sesgos a cerca de que la educación humanista no brinda al estudiante las habilidades y los conocimientos que su profesión requiere, perjudicando tanto al alumno como a la imagen de la institución por enviar al mundo laboral personas en menor grado competentes y, por ello, las IES intentan como hemos visto hasta aquí introducir pocas asignaturas curriculares que dediquen tiempo a los problemas humanos para volcarse sobre las que hacen del alumno una persona “útil”, es decir, apta para el trabajo.

COMPLEMENTARIEDAD DE LOS CONOCIMIENTOS

Hemos mencionado aquí el dilema actual de si formar a las nuevas generaciones para la vida o de si es necesario enseñarles oficios para que puedan acceder al mundo laboral fácilmente. Tal vez, la solución al dilema sea la de una educación que haga converger ambas posiciones, en otras palabras, que sea complementaria.

En este sentido, Delors (1994) nos dice que existen cuatro pilares fundamentales en los cuales la educación debe servir como vehículo para el aprendizaje de las nuevas generaciones, veamos entonces de que tratan cada uno de ellos:

1. ***Aprender a conocer***: Es el tipo de aprendizaje que ayuda a las personas a comprender el mundo que las rodea para vivir en armonía y con dignidad, desarrollar una profesión u oficio y desarrollar competencias para comunicarse con los demás. El autor describe que éste tipo de enseñanza se refiere al dominio de los instrumentos mismos del saber y es considerado como un medio, en el sentido que permite la construcción de las bases conceptuales, así como del crecimiento del conocimiento, en los individuos y permite descifrar las situaciones que el mundo representa. Pero también puede ser visto como un fin, justificado en el placer de conocer, investigar, comprender, descubrir los misterios de la vida.
2. ***Aprender a hacer***: Vinculado a la formación profesional, éste pilar se fundamenta en enseñar a los alumnos a poner en práctica sus conocimientos, en adaptar sus competencias al trabajo, en pocas palabras, a prepararlo para ejercer un cargo en el mundo laboral. Este pilar se encarga de la praxis, del saber hacer, del desarrollo de las capacidades y habilidades de los alumnos para encontrar su vocación.
3. ***Aprender a vivir juntos***: Al respecto, el autor dice, “la idea de enseñar la no violencia es loable, aunque sólo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. Es una tarea ardua, ya que, como es natural, los seres humanos tienden a valorar un exceso en sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás” (Delors: 1994), ello implica, que la enseñanza debe proporcionar en las nuevas generaciones una vía para descubrir a sus semejantes, celebrar y tolerar la diversidad humana, contribuir a la tolerancia y respeto mutuos y a entender la interdependencia que existe entre todos los seres humanos.
4. ***Aprender a ser***: este último pilar responde a la libre construcción de la personalidad y al principio fundamental del derecho al desarrollo global de cada persona, de su riqueza intelectual y su complejidad. Relacionado con lo descrito anteriormente, es el pilar que trata de la elaboración de los principios rectores, de la inteligencia, la sensibilidad, la responsabilidad personal, de la estética y de la armonía entre el cuerpo, la mente y el espíritu. Según el autor, “el

siglo XXI necesitará muy diversos talentos y personalidades, además de individuos excepcionales, también esenciales en toda civilización. Por ello, habrá que ofrecer a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación –estética, artística, deportiva, científica, cultural y social-...” (Delors, 1994).

Lo anterior obliga a centrar la atención en la redefinición de currículos interdisciplinarios o al mejoramiento de los existentes para otorgar a las nuevas generaciones una enseñanza enriquecida con los saberes humanos tanto como sea posible y con conocimientos científicos y tecnológicos avanzados tan necesarios en el llamado siglo del conocimiento. En otras palabras, se trata de hacer una “revisión dolorosa” de prioridades (Chanlat, 1995) donde se tendrá que volver sobre las preocupaciones ontológicas y morales del ser humano sin dejar de lado el entrenamiento práctico que genera riquezas al interior de las organizaciones.

Se trata entonces de aprestarse a definir qué entendemos por una educación integral (para otros holística) que debe ser impartida dentro cada una de las profesiones actuales y futuras, en este sentido, Gusdorf nos muestra el camino a seguir, para él la formación de los individuos solo es posible a través de diferentes saberes, en otras palabras, donde la pluralidad de las disciplinas del conocimiento implica una diversidad de aproximaciones y explicaciones, y añade, que ninguna de las especialidades puede pretender absorber a las demás (Gusdorf, 1982) o explicar completamente la realidad. En otras palabras, la riqueza intelectual y la comprensión de la realidad devienen de la conjunción de divergentes explicaciones y no de las descripciones monodisciplinarias.

Se sabe que el acercamiento de las disciplinas implica tanto ayuda mutua como el respeto a sus respectivos dominios y, también se sabe, que de esta cooperación mutua, en ocasiones, se generan nuevos campos y disciplinas (ver en este sentido a Alfonso Borrero, 1993). En ello radican las bondades de la cooperación entre especialidades y la riqueza intelectual que aportan a la humanidad.

Es por ello que el uso de currículos de esta naturaleza pueden otorgar “...la posibilidad de explicar “completamente” un fenómeno humano de por lo menos dos maneras (complementarias) lo que demuestra, por una

parte, que el fenómeno en cuestión es a la vez real y explicable y, por otra, que ambas explicaciones son completas (por ende, válidas) en su propio marco de referencia” (Chanlat, 1985).

De acuerdo con lo anterior, Chanlat asegura que hoy en día la ciencia no puede ya conformarse con ofrecer una visión simplificada de la realidad ni se debe simplificar la realidad a los paradigmas de la ciencia y cita a Holton para argumentar su idea: “La claridad no proviene de una simplificación, de una reducción a un modelo inmediatamente inteligible, sino mas bien del agotamiento, por yuxtaposición de descripciones divergentes, asociadas a nociones en apariencia contradictorias” (Chanlat, 1985).

Por lo anterior es necesario que las nuevas generaciones posean una fundamentación científica y técnica fuerte, al mismo tiempo humanista, de autoconocimiento y reconocimiento del otro (Aktouf, 2001; Chanlat, 1985 y 1995, Morin y Piatelli-Palmarini, 1982, Echeverry, Chanlat y Dávila, 1990; Valenzuela, 2004), una cultura de aprendizaje continuo que le permita conocer, entender, predecir y evaluar las conductas humanas, así como de trabajar con altos estándares de calidad y producir resultados en las empresas por medio de actividades como las de liderar equipos de trabajo eficaces, tomar decisiones y actuar exitosamente frente a las situaciones sociales, políticas y económicas específicas y complejas.

También, se debe inculcar en el individuo un alto deseo por acceder a una amplia gama de conocimientos científicos y saberes culturales (Monroy, 1996; Gusdorf, 1982; Echeverry, Chanlat y Dávila, 1990), pues, tal como lo afirma Laurent Schwartz, “en nuestros días, una mente verdaderamente formada necesita una amplia cultura general...”¹³ y en el siglo XXI, llamado el siglo del conocimiento, es imperativo una extensa comprensión de los hechos humanos dentro y fuera de las organizaciones, un mejor entendimiento de la cultura y las costumbres propias y ajenas¹⁴, una gran capacidad de reflexión ante la compleja realidad en que se vive y todo ello enmarcado dentro la lógica del desempeño altamente productivo en las organizaciones.

¹³ SCWARTZ Laurent. *L'enseignement scientifique*”, en Institut de France, *Réflexions sur l'enseignement*. Paris, Flammarion, 1993.

¹⁴ De donde se desprende que el respeto al otro y el respeto a la diversidad son los pilares fundamentales de la convivencia pacífica..

Por ello, hoy más que nunca, se necesitan personas reflexivas en las universidades y en las organizaciones, gente que se incomoda ante el modelo económico imperante, que privilegia el papel de las empresas como fuentes de riqueza para pocas personas y las exonera de toda culpa por la miseria generada a grandes capaz de la población mundial¹⁵ y la contaminación ambiental (Aktouf, 2001 y 2004), esta carrera atraída por el lucro y cuotas más grandes de mercado ha logrado disminuir la atención de lo más importante que tiene la organización, el hombre.

En los escritos de Luís Carlos Valenzuela, Melendo, Leonel Monroy, en el pensamiento de Alain Chanlat y Jean Francois Chanlat, así como en la vasta obra de Aktouf, nos adentramos profundamente en el estudio de la condición humana y en el problema más relevante para ellos, el olvido del hombre en la organización y el decidido desconocimiento de su complejidad en la teoría/ideología de la organización. Por ello recalcan los autores, que entender la condición humana será una tarea de todos los días de la vida del profesional del futuro y un no despreciable proyecto de vida, por ello, lo realmente importante sería comprender la interacción de los seres humanos en las organizaciones de manera que se pudiera entender qué es el bienestar para el hombre y qué es lo que define ese bienestar (Valenzuela, 2004).

Una educación que logre congraciarse la técnica, la ciencia, los saberes culturales, la estética y el humanismo, es una educación tanto necesaria como ineludible para las futuras generaciones colombianas, y es precisamente la educación pública nacional la que le ha apostado a la complementariedad de conocimientos y a la construcción de personas integrales desde sus inicios, paradójicamente, esta educación complementaria y abundante se intenta “desmembrar” como veíamos en segmentos anteriores.

¹⁵ Es famosa la frase de Milton Friedman la cuál hace alusión a que “la única razón social de las empresas es generar riqueza para sus accionistas”. Otro párrafo interesante que explica mejor su doctrina es el siguiente: “En un sistema de libertad de empresa y propiedad privada, los ejecutivos corporativos son empleados de los dueños del negocio. Son directamente responsables ante sus empleadores. Esa responsabilidad consiste en manejar el negocio de acuerdo con los deseos de los dueños, que generalmente será ganar tanto dinero como sea posible...” FRIEDMAN, Milton, La responsabilidad social de los negocios es aumentar sus utilidades. En “Oficio y Arte de la Gerencia”. Editorial Norma S.A. 1995 Pp.195-203.

Entonces, el reto para el siglo XXI sería el de superar la alienación actual de la mano de obra (Aktouf, 2001 y 2004) y desechar el estricto interés empresarial en utilizar a las personas como medio de riqueza, a lo cual Melendo sugiere que la lesión más atroz hacia la humanidad es la de olvidar su esencia para emplearla exclusivamente como un medio “... como instrumento, desatendiendo su condición de bien en sí... <y añade> quien tratara a otra persona desde una perspectiva que de ninguna manera incluyera el amor y el respeto, no la estaría considerando como persona, sino que atentando de manera directa contra su dignidad, la degradaría y –en lo que está de su parte– la reduciría a su condición de mero objeto”¹⁶.

Deseo concluir con una frase de uno de mis alumnos: para el siglo XXI se necesitarán individuos preparados para tener la habilidad de comprender y dominar el dolor físico propio y ajeno, la confusión mental, la desesperanza espiritual y el apego emocional.

¹⁶ Melendo, T. Las claves de la eficacia empresarial, citado por Sandoval, Luz Yolanda, pag. 37.

BIBLIOGRAFÍA

- AKTOUF Omar (2001). *La Administración entre Tradición y Renovación*. 3 ed. Artes Gráficas del Valle. Cali.
- AKTOUF Omar (2004). *La estrategia del avestruz*. Ed. Universidad del Valle, Cali.
- ALLAL SINACEU, Mohammed (1982). “¿Qué es Interdisciplinariedad?” En: *Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas*. UNESCO, 1982. Edición española, Editorial Tecnos.
- BORRERO C., Alfonso, S.J. (1993). *La interdisciplinariedad*. Cali: Universidad del Valle, Política y Gestión Universitaria. No 13, abril de 1994.
- BOTERO CHICA, Carlos (2004). “La formación de valores en la historia de la educación colombiana”. En: *Revista Iberoamericana de Educación* No.4. www.oei.es.
- CHANLAT, Alain (1985) “Las ciencias de la vida y la gestión”. En: *Cuadernos de Administración*. Universidad del Valle, No 14, Enero de 1988. Traducido de «La rupture entre l’entreprise et les hommes». A. Chanlat et M. Dufour (1985), Montréal, Editions Québec-Amérique.
- CHANLAT, Alain (1995). Carta a Richard Déry: el occidente, enfermo de sus dirigentes”. En: *Revista Cuadernos de Administración*. No. 20.
- CHANLAT, Jean François (1998). *Ciencias Sociales y Administración*. Fondo Editorial Universidad Eafit. Medellín.
- Delors, Jaques (1994). “Los cuatro pilares de la educación”. En: *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO.
- DUQUE, Maria Mercedes y LUCIO, Ricardo (2001). “La investigación en la educación superior”. En: *Estado del arte de la investigación en la educación y pedagogía en Colombia*. Tomo II. ICFES, COLCIENCIAS, SOCOLPE. Colombia.
- ECHEVERRY, CHANLAT y DÁVILA (1990). *En Busca de una Administración para América Latina*. Ed. Oveja Negra. Colombia.
- ESCORCIA Rolando, GUTIERREZ Alex y Enriquez Hermes (2007). “La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto”. En: *Revista Educación y Educadores*. Vol. 10, No. 1,
- GUILLÉN CORREA, Roberto (2002). *La Innovación educativa en la docencia universitaria mediante la investigación colaborativa y la interrelación de contenidos de Educación Física*. Tesis Doctoral de la Universidad de Lleida. Cataluña – España.
- GUSDORF, Georges (1982). “Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria”. En *Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas*. UNESCO, 1982. Edición española: Editorial Tecnos.

- PUELLES Benítez, Manuel de. "Educación, igualdad, mercados y democracia". En: *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad del Antioquia, No. 38, Vol. XVI.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Plan sectorial 2002-2006. www.mineducación.gov.co.
- MISAS ARANGO, Gabriel (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- MONROY, Leonel. "Hacia una educación en administración para América Latina". En: *Revista Cuadernos de Administración*, No. 23.
- MORIN, Edgar y PIATELLI-PALMARINI, Máximo (1982). "La Unidad del Hombre como Fundamento y Aproximación Interdisciplinaria". En: *Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas*. UNESCO. Edición española: Editorial Tecnos.
- NIKOLAEVITCHSMIRNOV, Stanislav (1982). "La aproximación interdisciplinaria en la ciencia de hoy. Fundamentos ontológicos y epistemológicos. Formas y funciones". En: *Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas*. UNESCO. Edición española: Editorial Tecnos.
- ORDOÑEZ DÍAZ, Leonardo (2005). "Universidad, Humanismo y Educación de Masas". En: *Revista Pedagogía y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, No. 23.
- OROZCO, Luis et al (2001). *Bases para una política de estado en materia de educación superior*. Icfes. Bogotá.
- P.N.U.D. (1998). *Educación: la agenda del siglo XXI, Hacia un desarrollo humano*. TM Editores. Colombia.
- ROJAS ÁLVAREZ, Gloria. "Educación Pública: entre la equidad y la competencia". En: *Revista Pedagogía y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional. No. 20.
- SANDOVAL ESTUPIÑAN, Luz Yolanda (2006). "El ser y el hacer de la organización educativa". En: *Revista Educación y Educadores*. Vol. 9, No. 1.
- SAVATER, Fernando (1997). *El valor de educar*, Editorial Ariel.
- SCWARTZ Laurent (1993). *L'enseignement scientifique*, en *Institut de France, Réflexions sur l'enseignement*. París, Flammarion.
- TAMAYO VALENCIA, Alfonso (2004). "La formación Pedagógica del docente universitario". En: *Revista Pedagogía y Saberes* No. 21. Universidad Pedagógica Nacional.
- TAMAYO y TAMAYO, Mario. *La Interdisciplinariedad. Serie Cartillas para el Docente ICESI*. Publicaciones del CREA. Cali.
- TORRES, J. (1994) *Globalización e Interdisciplinariedad, el currículo integrado*. Ed. Morata, Madrid.
- VALENZUELA Luis Carlos (2004). "Si me hubieran enseñado...". En: *Revista Lecturas Dominicales del Tiempo*.

WOLFF ISAZA, Luis Fernando (2004). *La política neoliberal para la educación superior y los intentos de reformas antidemocráticas en la Universidad Nacional de Colombia*. Ponencia para el 7o Congreso Nacional de Profesores. Medellín, Octubre.

FECHA DE RECEPCIÓN: agosto 22 de 2008

FECHA DE APROBACIÓN: octubre 20 de 2008