

# CAPITAL HUMANO, EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD.

Luis Tomás Scherz Take\*  
Pastoral Universitaria  
Catedral 1547, Santiago Centro  
Santiago, Chile  
tscherz@iglesia.cl

Recibido: 14/04/2009; Aceptado: 27/04/2009

## RESUMEN

El trabajo intenta analizar la idea de educación implicada en el concepto capital humano. Considerado que se trata de un neologismo nacido desde la economía, la inversión en capital humano se acerca más a una capacitación con vistas a la productividad. Se analiza igualmente que la reivindicación que se ha querido dar del término en vistas de una humanización de la economía mantiene subordinada las capacidades del ser humano a favor de la producción. Dado este análisis se pretende a continuación relacionar el concepto de educación y humanización, que se dejaría ver claramente en el modelo de educación superior llamada "universidad del espíritu". La historia de la educación superior chilena de los últimos 60 años confirma que ella ha estado casi siempre caracterizada por un modelo profesionalizante de universidad, a excepción del efímero intento, durante la Reforma en los años 60, en que se quisieron implementar algunas notas del modelo "del espíritu". Ante el fracaso del mismo por la irrupción de la "universidad vigilada" por el gobierno militar, el modelo universitario ha evolucionado de un modelo profesionalizante a otro de "mercado". La inversión en capital humano ya no es sólo un neologismo económico, sino parece querer usurpar el modelo de educación superior.

**Palabras Clave:** capital humano, educación técnica, humanización, instrucción pragmática, universidad del espíritu, reforma universitaria, mercado del conocimiento, universidad de mercado, ocio, filosofía.

## ABSTRACT

The article tries to analyze the idea of education involved in the human capital concept. Considering that it's a question of a neologism born from the economy, the investment in human capital is closer to a training course with a vision on productivity. Analyzing equally that the recovery that has wanted to be given to the term in view of a humanization of the economy keeps the capacities of human beings subordinated in favor of the production. In consideration of this analysis one pretends to relate later the concept of education and humanization, which would be seen clearly, in the University model called "university of the spirit". The history of the Chilean university education during the last 60 years, confirms that it has been almost always characterized by a professionalized model of university, with exception of the ephemeral attempt, during the 60s Reform, in which some idea of the "of the spirit" model wanted to be implemented. This model failed because of the introduction of the "monitored university" by the military government. The university model has evolved to a professionalized one to a more "merchandised" one. The investment in human capital is not only an economic neologism, but it seems to want to seize the model of higher education.

---

\* Sacerdote diocesano, actual vicario para la pastoral universitaria de la arquidiócesis de Santiago. Doctor en Filosofía (Universidad de Tübingen, 2004). Bachiller en Teología (Universidad Católica de Chile, 1994). Profesor en Facultad de Filosofía UC y Seminario Pontificio Mayor.

**Key Words:** Human capital, technical education, humanization, pragmatic instruction, “university of the spirit”, “university reform”, knowledge market, merchandise university, leisure, philosophy.

## Introducción

Una afirmación incuestionable y lúcida en la comprensión de la falta de desarrollo económico es aquella de que “la pobreza se supera con educación”. Se habla igualmente de “invertir” en educación. Y en los últimos decenios se habla concretamente de inversiones en “capital humano”. Precisamente en el informe a la Nación del 21 de mayo del año pasado (2008) la Presidenta anunciaba la implementación de un “Fondo Bicentenario de *Capital Humano*”. Los elogios a la iniciativa se dejan fundamentar sin mayor dificultad. Su meta es la capacitación de 30 mil profesionales chilenos en el extranjero durante los próximos 10 años. Sólo para este año (2009) se había pensado en 2.500 asignaciones<sup>6</sup>. Prescindiendo de las dificultades que se han dejado ver en la implementación del plan, el objetivo final es contar con hombres y mujeres instruidos especialmente para aportar al desarrollo del país. Dentro de las medidas globales para beneficiar la economía del país, parece ser una “inversión” lúcida, en la que mejorada su aplicación, dejará ver frutos a mediano plazo.

No otra idea es la que se contiene bajo el término *capital humano*. Nuestra reflexión quiere llamar la atención sobre el concepto de educación que le estaría vinculado y si acaso este mismo se estaría dando en la educación superior, particularmente en la universidad chilena. Ante una pretendida forma de humanización que el neologismo introduciría en el ámbito de la economía, queremos elevar la tesis, de que sólo un adecuado concepto de educación universitaria lograría humanizar la economía.

## El capital humano y la humanización de la economía

Si bien se reconocen algunas reflexiones previas sobre el *capital humano*<sup>7</sup>, la expresión queda acuñada en el área de la economía por Gary Becker, durante los años 60. En el prefacio de su estudio expone el doble origen del mismo. Por una parte se da la “comprobación de que tras tener en cuenta el crecimiento del capital físico y del trabajo aún queda por explicar una parte importante del crecimiento de la renta en los EE. UU.”. Por otra, –continúa– está “el énfasis con que algunos economistas insisten en la importancia de la educación como factor de desarrollo económico”<sup>8</sup>. En concreto explicita que su investigación “se ocupa de las actividades que repercuten sobre las rentas monetaria y psíquica futuras a través del incremento de los recursos incorporados a los individuos”. Ésas son las que él denomina “inversiones en capital humano”<sup>9</sup>, dentro de las cuales la principal es la educación. De esa manera se la subraya como variable –junto al capital físico y el del trabajo– que hace más eficiente la producción.

Pese a esta consideración estrictamente económica, Michael Novak intenta reivindicar el *capital humano* como una forma de humanizar la economía. Haciendo una crítica a la concepción clásica expuesta en la obra de Max Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1904), según la cual el capitalismo se vincula a una “filosofía de la avaricia”<sup>10</sup>, inspirada a su vez en una laboriosidad

<sup>6</sup> MARTÍNEZ, E. (2008) La mesada millonaria, *Capital*, n° 230, Santiago, 76.

<sup>7</sup> FERMOSO, P. (1987) Manual de economía de la educación. Madrid: Narcea, 140ss., hace una buena síntesis del origen del concepto, y antes que a BECKER lo remite a autores como I. FISCHER y a TH.W. SCHULTZ.

<sup>8</sup> BECKER, G. (1983). El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación. Madrid: Alianza. 11. (orig: Human Capital –A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to education, 1962)

<sup>9</sup> *Ibidem.*,

<sup>10</sup> NOVAK, M. (1995), La ética católica y el espíritu del capitalismo. Santiago: Centro de estudios públicos. 1-12 (orig: The Catholic Ethic and the Spirit of Capitalism, 1993).

calvinista y puritana, Novak expone que el mismo capital (Kapital) “no es ya más equivalente en su significado al ganado, la tierra o incluso aquellos elementos tangibles que son los medios de producción”<sup>11</sup>. Junto con decir que su significado primario es el capital humano, explicita que se trata de: “la inteligencia humana, la inventiva, el conocimiento, la destreza, el know-how, el espíritu de empresa, la capacidad de organización”, entre otros. En otro lugar habla explícitamente de la educación, que evidentemente permite desarrollar estas capacidades y adquirir hábitos morales de laboriosidad y responsabilidad<sup>12</sup>.

Al insistir en ese “rostro humano de la economía”, Novak expone que los economistas tradicionales se han fijado más bien en los factores “objetivos” de la producción que en el sujeto mismo. Según él, tampoco se ha considerado la acción económica en tanto que relacionada con otras acciones que los seres humanos emprenden regularmente. Es precisamente esta mirada del sujeto, la que permite al economista norteamericano trasladar el concepto de capital a las capacidades humanas. El aspecto humano de la economía se logra precisamente en esta acción traslaticia. Y para ello, nuestro autor justifica esta acción recurriendo al magisterio católico social de la Centésimus annus (sobre todo entre los números. 31 al 42), y en el ejemplo de la “escuela económica austriaca”<sup>13</sup>. El capital humano sería aquella estrategia que atiende: 1) al sujeto actuante, 2) a su acción y 3) a la adquisición del hábito empresarial<sup>14</sup>.

Sin embargo, la pregunta que surge es si acaso este interés por el sujeto es automáticamente una humanización de la economía. Si se mira más detenidamente el paso que hay para justificar el concepto de capital aplicado al sujeto humano y sus capacidades, lo que en realidad se muestra es la atención sobre una variable desconocida en la economía, tal como Becker lo dice sin pudor. Aunque es evidente que de la reflexión de Novak, sobre todo en su eventual justificación en el magisterio católico, se desprenden elementos de un desarrollo humano que implica aspectos como el de la justicia, la cooperación y especialmente la promoción a través de la educación, el valor decisivo sigue siendo de corte económico. Precisamente cuando pone de relieve –y no como mera consecuencia- que el *capital humano* es la causa primordial de la riqueza de las naciones<sup>15</sup>, el tipo de valoración sigue subordinándose a un propósito que no está en el sujeto mismo, el hombre. Él aparece como un nuevo locus de inversión. Y el valor otorgado a él es, usando una expresión radical, un valor “instrumental”. Es decir, más que considerar su calidad de fin en sí mismo, se lo vuelve un medio, en el lenguaje de Kant<sup>16</sup>. Es decir, no se humaniza la economía con el subterfugio de “educar” y beneficiar al sujeto humano cuando en el fondo se lo está instruyendo en vistas de la producción.

Por otro lado, esta estrategia que valora al sujeto, tanto como apela a la actividad que se puede desarrollar con mayor capacitación, insiste de una manera especial en una moral de laboriosidad, propia del empresario, para desautorizar, de paso, la pasividad del socialismo. A ella se suman la iniciativa, la creatividad, la cooperación espontánea y descentralizada, un voluntario y agradecido respeto por la ley, y las virtudes morales e intelectuales, tales como la tolerancia al riesgo, el liderazgo, el juicio práctico, las habilidades ejecutivas, y la capacidad para inspirar confianza.

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> NOVAK, M. (2002). *El rostro humano de la economía*, en: <http://www.neoliberalismo.com/novak.htm>

<sup>13</sup> Antes de hablar del magisterio propiamente tal, ha hecho una referencia a la influencia de la *Fenomenología* en Juan Pablo II la que permitiría entender una gran concordancia entre la *Centésimus Annus* y la escuela austriaca.

<sup>14</sup> NOVAK, M. *El rostro humano de la economía*.

<sup>15</sup> Incluso “más importante que los recursos naturales”. NOVAK. *La ética católica*, 222.

<sup>16</sup> Cf. KANT. Fundamentación de la metafísica de las costumbres. BA 67.

Sin embargo, también dicha apelación moral aparece esconder una ambigüedad. Más que una reivindicación moral y antropológica de la estrategia del capital humano, se trata de caracterizar al sujeto en quien se invierte: que posea un buen carácter moral, en el que se destaquen las notas recién mencionadas, pues dicha conducta repercutirá positivamente en su acción productiva.

Lo que pretende Novak es, efectivamente, salir de los factores objetivos con los que clásicamente se ha considerado el desarrollo económico. Sin embargo, y eso es lo que reprochamos en este caso, es que la valoración del sujeto humano, de la persona, como "inversión", se vuelve con ironía eufemística otro instrumento para la producción. Interesarse en la dimensión subjetiva –que es a la que está dirigida la educación– no es automáticamente "humanizar".

### El "concepto" implicado en el término capital humano

Antes de entrar en el concepto de educación implicado en el capital humano es necesario abordar el significado del neologismo. Novak habla de que el papa Juan Pablo II "utiliza una teoría clara" de *capital humano*<sup>17</sup>. Sin embargo, el término jamás aparece en los lugares donde dice que se desarrolla su teoría, o su concepto. El único lugar donde aparece el término es en el magisterio social católico es el *Compendio sobre la doctrina social de la Iglesia*. Se lo menciona al analizar el término *capital*: "En la actualidad, el término "capital" tiene diversas acepciones: en ciertas ocasiones indica los medios materiales de producción de una empresa; en otras, los recursos financieros invertidos en una iniciativa productiva o también, en operaciones de mercados bursátiles. Se habla también, *de modo no totalmente apropiado*, de "capital humano", para significar los recursos humanos, es decir, las personas mismas, en cuanto son capaces de esfuerzo laboral, de conocimiento, de creatividad, de intuición de las exigencias de sus semejantes, de acuerdo recíproco en cuanto miembros de una organización"<sup>18</sup>.

Su calidad de "expresión inapropiada" ha aparecido accidentalmente confirmada el año 2004, cuando miembros de un jurado de expertos filólogos alemanes, que se reúnen anualmente en Frankfurt para analizar los neologismos más desacertados del año (*Das Unwort des Jahres*: "la des-palabra" o "anti-palabra del año") se decidieron por la expresión "Humankapital".<sup>19</sup> El jurado explicó que el término implicaba una degradación de las capacidades del trabajo humano en las empresas, y en general, dada la ampliación del uso a ámbitos no económicos, a la degradación del hombre a una medida de interés sólo económico<sup>20</sup>.

La explicación hecha hasta ahora sobre la idea contenida en la expresión *capital humano* puede aparecer injusta y exagerada, sobre todo para los expertos en el ámbito de la economía. Los mismos retractores de la decisión del jurado en torno al *Unwort des Jahres* exponían, entre otras cosas, el desconocimiento de la economía, y una cierta tozudez contra un término que ya tiene carta de ciudadanía. Sin embargo, un término, aunque sea el neologismo de un ámbito más específico, siempre puede seguir siendo sometido a la comunicación y comprensión universal. Y aún admitiendo con el pensamiento del Wittgenstein más tardío que el significado de una palabra se puede establecer por un contexto de uso,

<sup>17</sup> NOVAK. El rostro humano de la economía.

<sup>18</sup> PONTIFICIO CONSEJO "JUSTICIA Y PAZ" (2004). Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia, n° 276. Las cursivas son del autor de este trabajo.

<sup>19</sup> Parece rara la existencia de un jurado de esa naturaleza, pero no lo es tanto en un país donde existe una gran plasticidad del idioma (del que han echado mano tanto filósofos y políticos como humoristas) y sobre todo la gran posibilidad de combinaciones de conceptos en un término que permiten, en definitiva, comprender en toda su cabalidad la denotación de la palabra en cuestión.

<sup>20</sup> Cf. SCHLOSSER, H. D., „Unwort des Jahres“: Generelle Stellungnahme zum Unwort des Jahres „Humankapital“, (2005), en: <http://www.unwortdesjahres.org/2004.html>

en la inteligibilidad básica del concepto que comunica el término capital humano se descubre una reducción del hombre a una medida económica. Y si “el nombre es el instrumento que enseña y discierne las esencias”, como diría Platón<sup>21</sup>, en la expresión que analizamos el sujeto gramatical sigue siendo el capital y no el hombre. Y el sujeto personal es sólo el lugar de inversión –por medio de la educación- para hacer eficiente el desarrollo económico.

### **La educación: ¿una acción humanizante o una instrucción pragmática?**

Sin embargo, el aspecto que nos interesa destacar no es el de la eventual victoria de su acreditación como término o su uso en un ámbito económico. Nos preocupa su pretensión monopólica en la educación, sobre todo de la educación superior, y en ella, especialmente la universitaria.

Primero, hay que admitir algunas premisas: es evidente, por un lado, que la educación es uno de los aspectos que “humaniza” al hombre. Como lo dice el nombre, es una actividad que conduce (*ducere*) al hombre, a través de sus dimensiones más esenciales para formarlo plenamente desde su condición natural básica de afectividad, racionalidad, sociabilidad y trascendencia, permitiendo que salga de su centro de estricta dependencia biológica o de mera supervivencia, haciéndose artífice de cultura<sup>22</sup>. Es una “formación” del mismo hombre.

Por otro lado, también hay que seguir admitiendo la afirmación de que la pobreza se supera con educación. Sin embargo, la educación que humaniza no se reduce a una formación técnica de capacitación y menos a una instrucción productiva. Y si bien es cierto hasta los aspectos culturales y morales podrán medirse desde una perspectiva económica<sup>23</sup>, la búsqueda de estos aspectos no pueden medirse como subsumidos en una parcialidad. Pero junto a una reducción antropológica, el problema es concebir la dirección formativa, en vistas de la consecuencia o utilidad de dicha capacitación. En otras palabras: no porque la educación permita un mejor desarrollo del país, puede definirse la educación por el desarrollo económico que alcanza el país.

En el origen de la *Paideia* (cultura) griega los sofistas y el gran educador Isócrates reivindicaban para sí la educación como una *techné*, es decir, un arte o una técnica. Si bien es cierto que la *techné* podía significar la educación en general, y con ello la vocación ética y política que caracterizaba a la verdadera *paideia*, Platón reprochaba la *techné* puntual de los sofistas, a saber, la retórica, que se erigía como el instrumento fundamental para lograr una persuasión de la *doxa* (opinión)<sup>24</sup>. El arte de los sofistas llegaba a su plenitud cuando tenían éxito en el arte de discutir. Protágoras, que pretende enseñar el “arte político”, en concreto, las virtudes, para que los hombres sean buenos<sup>25</sup>, creía llegar a este resultado por medio de un training metodológico, pero sin necesitar saber acerca de la virtud<sup>26</sup>.

<sup>21</sup> Platón, *El Cratilo*, 388b.

<sup>22</sup> Para esta definición de educación cf. la obra antropológica de PLESSNER, H. (2006). *Die Stufen des Organischen un der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Frankfurt: Surkamp. 360 ss.

<sup>23</sup> Así al menos se expresa BECKER en la introducción a su libro respondiendo a aquellos que temen que el énfasis en sus aspectos “materiales” reste importancia a los culturales. Cf. BECKER, op. cit., 22.

<sup>24</sup> JAEGER, W. (1983). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Econ. 273ss. (orig. *Paideia, Die Formung des griechischen Menschen*, 1933).

<sup>25</sup> PLATÓN, *Protágoras*, 319 A

<sup>26</sup> JAEGER, op. cit., 508.

Frente a esa técnica adecuada para la acción política, cuya instrucción se podía obtener a cambio de altos emolumentos<sup>27</sup>, estaba la vocación socrática de la reflexión gratuita e interpellante. Platón expresa que era la episteme, es decir, la ciencia, la que permitía cultivar verdaderamente al hombre. Según Sócrates, el maestro, pero simultáneamente el principal interlocutor en sus diálogos, esta episteme que se realiza por medio de la dialéctica reflexiva tiene por objeto lo verdadero. Eso verdadero que se sitúa en el nivel de las ideas, si bien puede encarnar un cierto ensimismamiento, es simultáneamente una independencia, y en cierto sentido hasta incluso la libertad, pues permitió avalar una objetividad no sometida a nuestros intereses<sup>28</sup>. Para Isócrates, en cambio –y como en general para los sofistas- una ciencia tal no le es dable alcanzar al hombre<sup>29</sup>. De allí que frente a una educación filosófica, interrogativa y crítica se deslinda una educación subordinada a intereses espurios, que vaciada o displicente frente a los contenidos de verdad, se vuelve un habla o una razón instrumental. Pese a que no se puede identificar el modus operandi de la sofística con una razón instrumental a la manera de un Max Horkheimer, se da de la mano con la mentalidad pragmática<sup>30</sup>.

Esta última, es sabido, subvierte el concepto de verdad. Como cita Horkheimer de Dewey: “Las ideas verdaderas nos conducen en direcciones verbales y conceptuales útiles, así como directamente hacia términos útiles y razonables. Conducen a la consecuencia...”<sup>31</sup> Esta diferenciación entre una educación reflexiva y una instrucción pragmática se deja ver, hasta cierto punto, al interior de una de las instituciones más tradicionales de la educación superior: la universidad. Nos concentraremos en el caso chileno.

### **Universidad: ¿del espíritu, de la profesión o de mercado?**

Según el *Informe de la Comisión de Estudio de la Educación Superior*<sup>32</sup>, un “buen sistema de educación superior requiere la existencia de dos modelos articulados entre sí. De una parte, un modelo de formación profesional basado en las disciplinas académicas y la investigación científica. De otra parte, un modelo basado en la transmisión de destrezas y el logro de competencias laborales que permitan una inserción eficiente en el mercado del trabajo”<sup>33</sup>. El primero correspondería a la formación universitaria y el segundo a la formación vocacional y técnica.

El segundo modelo de formación es de carácter técnico, es decir, básicamente de capacitación e instrucción. Y corresponde a una forma de educación reconocida, en la que no es necesario, por su naturaleza, incorporar un elemento de reflexión humanista. En cambio el primer modelo, el universitario, ha sufrido en nuestro país una suerte de permanente oscilación entre una tendencia profesio-

<sup>27</sup> El mismo Protágoras habla de la manera en que cobraba. Cf. PLATÓN. Protágoras, 328 B-C.

<sup>28</sup> Cf. HORKHEIMER, M. (1969) Crítica de la razón instrumental. Buenos Aires: Sur. 56. (orig. Zur Kritik der Instrumentellen Vernunft, 1967).

<sup>29</sup> JAEGER, op. cit., 943.

<sup>30</sup> Cf. HORKHEIMER, op. cit., 52ss.

<sup>31</sup> DEWEY, J. (1916). Ensayos en lógica experimental, en: HORKHEIMER, op. cit., 52

<sup>32</sup> Dicho informe fue elaborado por el Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior fue constituido por la Presidenta de la República el 25 de abril del 2007, con el propósito de “identificar los desafíos que experimenta el sistema de educación superior y los caminos para hacerles frente”

<sup>33</sup> *Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior 2008*, en: BRUNNER, J.J. y PEÑA, C. (Editores) (2008). *Reforma de la educación superior. Aportes para el debate*. Santiago: Universidad Diego Portales. 597.

nalizante y otra –siempre más tímida- tendencia reflexiva, orientada al saber de las humanidades, que según el modelo de la universidad de Berlín, fundada por Guillermo de Humboldt, se la ha denominado la “Universidad del Espíritu”<sup>34</sup>.

Usando una sugerente alegoría Luis Scherz García veía la universidad hasta los años 60 como una institución caracterizada por el modelo profesionalizante. Era “una institución que pretendía unir teoría y praxis, concediéndole primacía a esta última (...). El docente debía ser un profesional experimentado: un abogado que venía del foro; un ingeniero que acudía desde la fábrica, un médico, desde el hospital. Una universidad anterior a la Reforma que bien merecía el nombre de universidad túnel. Era como un túnel de esos que atraviesan transversalmente una ancha avenida y donde se hubiera dado la suerte del contacto de un catedrático de paso con un alumno condenado a la espera. El profesor acompañaría al estudiante por un rato mientras atravesara el túnel y saldría luego de cara al Sol radiante (...). De este modo, difícil era considerar esta universidad como comunidad o ámbito de convivencia entre profesores y alumnos”<sup>35</sup>. El profesor, antes que profesor, era un profesional que instruía a más profesionales para que después lo reemplazaran en el foro, en la empresa y en los hospitales o clínicas.

Precisamente este rasgo profesionalizante es el que está detrás de la crítica que impulsó, entre otras cosas, la llamada Reforma universitaria de finales de los 60. La crítica a ese modelo buscaba reivindicar la importancia de la universidad como una conciencia crítica de la sociedad, y no sólo como una institución que producía profesionales eficientes, que a la larga sólo aparecerían como avaladores de una sociedad incuestionada. Los bandos en pugna podían caracterizarse uno, como “tradicional pragmático” avalado paradójicamente por convenios provenientes de los EE.UU. que promovían programas de modernización y, el otro, el bando “crítico”, en el cual se contaban los estudiantes más activos y una vanguardia intelectual de docentes científicos, especialmente en ciencias sociales<sup>36</sup>.

Si bien es cierto jamás se intentó desgarrar de la universidad la enseñanza de las profesiones, sí se buscaba aquella dimensión de humanización propia de la educación superior. Tal como definía Scherz García a la universidad, “ella es la comunidad de profesores y estudiantes que por medio de la potencia del espíritu busca reflexivamente, en una actividad de convergencia de saberes (versus unum), el conocimiento crítico y creciente de la realidad, la realización personal plena y la orientación de los grandes cambios sociales y culturales; podemos decir, entonces, que ella es con toda propiedad, el centro mismo de la humanización sistemática del hombre”<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> Cf. MORANDE, P (1990). La fundación de la universidad de Berlín: Humboldt desafía a Napoleón, en: SCHERZ GARCÍA, L (ed), Momentos cruciales de la universidad alemana, Santiago: Goethe Institut. 15-28. El mismo SCHERZ retrotrae esta dialéctica de modelos universitarios hasta el mismo medioevo. La que correspondería a la universidad del poder, napoleónica y más vinculada al modelo profesionalizante sería la universidad de Bolonia, que en el culto de la mera abogacía como profesión se dejó instrumentalizar por los poderes sociales y por abastecer las filas del orden establecido. Por otro lado estaría la universidad de París, “una universidad centrada en la filosofía, llena de vida bullente y no siempre ordenada de estudiantes dedicados junto a sus maestros a la búsqueda incesante de la verdad”. SCHERZ GARCÍA, L. Universidad chilena. Historia y perspectivas (1982), en: SANTOS HERCEG, J. (ed. y comp.) (2005). La universidad chilena desde los extramuros. Luis Scherz García. Santiago: Universidad Alberto Hurtado. 47-48.

<sup>35</sup> SCHERZ GARCÍA, Universidad chilena. Historia y perspectivas, 48-49.

<sup>36</sup> Cf. SCHERZ GARCÍA, L. (1986). La universidad del año 2000. Entre Napoleón y Humboldt, en: SANTOS HERCEG, J. op. cit. 229ss.

<sup>37</sup> Ibidem, 192-193.

Con la reforma, acaecida a partir de 1967 (en la UC de Valparaíso), es evidente que el número de profesores titulados comenzó a crecer (de un 20 a un 50%), y la universidad que no había tenido ciencia pasó a tener institutos concentrados exclusivamente en este campo. Se vio nacer uno de física y de biología, otro de sociología, e incluso una facultad de filosofía. Las disciplinas que antes vivían parasitariamente al alero de ingeniería, de medicina o de alguna otra escuela con cariz profesionalizante, adquirieron autonomía y pudieron desarrollarse. Además, con la mayor cantidad de docentes a tiempo completo comienza a constituirse una comunidad de investigación, y no un túnel de transeúntes. La tradicional conducción hegemónica de la universidad (ya laica o católica) se democratizó.

Lamentablemente la Reforma no logró plasmarse según las ideas originales. Con el golpe militar de 1973, comenzó a hablarse de una "universidad vigilada"<sup>38</sup>. De allí comienza un proceso en que paulatinamente comienza a decantarse un verdadero proceso de "Contrarreforma". Este proceso culmina en 1981, cuando se da definitivamente una diferenciación institucional en la educación superior chilena y un cambio en los mecanismos de financiamiento universitario. Se da el paso que José Joaquín Brunner ha llamado "*De la universidad vigilada a la universidad empresa*"<sup>39</sup>. En un proceso de depuración ideológico-burocrática, se eliminan las unidades académicas conflictivas, especialmente vinculadas a las ciencias sociales, y evidentemente, junto al nuevo régimen vertical, la verdaderas carreras universitarias comienzan a ser nuevamente las profesiones. Pero más que una confirmación pendular inclinada nuevamente hacia la tendencia profesionalizante en la universidad, el problema del financiamiento de la misma dará inicio a un proceso que terminará situando a la universidad en vitrina del mercado del conocimiento.

Durante el período 1965-1970, el aporte estatal al financiamiento de las universidades chilenas se mantuvo en torno al 1,0 por ciento del PGB.<sup>40</sup> Aunque ya desde 1968 experimenta un alza notoria, alcanzando a 2,0 por ciento del PGB en 1974. Sin embargo, entre el año 1974 hasta 1984, el aporte comienza a decrecer notablemente llegando hasta un porcentaje inferior al que se aplicaba hasta antes de la Reforma: el 0,73 % del PGB. Esto evidentemente significa una "invitación" al autofinanciamiento de las mismas universidades, es decir, a un aumento de los aranceles. Según expone Jaime Lavados, es deducible, "que el gobierno militar, al instalar la reforma de 1981 y 1982, tuvo presente, por una parte, las demandas económico-productivas de incrementar los egresos de la educación superior y, por otra, las dificultades para financiar tales incrementos solamente a través del sistema tradicional con recursos únicamente estatales"<sup>41</sup>.

Parte de esta realidad se explica también por el crecimiento de los estudiantes en la educación superior, que ya en torno a la década de los 90 comenzó a considerarse un verdadero mercado. En 1960 la cobertura en todo Chile llegaba a 54 mil y en 1973 era ya cercana a los 150 mil. Este aumento se debió en parte a las transformaciones de la misma reforma y a la creación de las sedes regionales de las universidades tradicionales. Pero con el nacimiento de las universidades privadas, cuyo surgimiento se explica en parte por las dificultades económicas de las universidades tradicionales (las estatales y las privadas, sobre todo las instituciones católicas nacidas a finales del siglo XIX y en el primer medio siglo XX), el acicate para el aumento de ellas es la expectativa frente a una demanda

<sup>38</sup> La expresión es del filósofo chileno JORGE MILLAS, que corresponde al título de un artículo que escribió en El Mercurio de Santiago el año 1975.

<sup>39</sup> BRUNNER, J.J. (1986) *De la universidad vigilada a la universidad empresa*. La educación superior en Chile, Nueva Sociedad, n° 84. Buenos Aires. 140-146.

<sup>40</sup> Cf. *Ibidem*, 143.

<sup>41</sup> LAVADOS, J. (2006). *Los negocios en el mercado del conocimiento*. Santiago: JC Sáez. 25.



que comenzaría a incrementarse. Tal como lo constatará el Consejo Asesor presidencial para la educación superior, "Chile ha transitado desde un sistema de educación superior elitista y homogéneo, con financiamiento estatal a base de rentas generales, a uno masivo, diversificado y que se financia, ante todo, con recursos privados distribuidos mediante mecanismos de mercado"<sup>42</sup>. En el año 2006 existían ya 61 universidades, 43 institutos profesionales privados y 105 centros de formación técnica privados a través de todo Chile, en los que se inscribieron 650.000 estudiantes<sup>43</sup>.

Por otro lado, desde el año 1990 (por medio de la criticada LOCE) es posible concebir instituciones de educación (los institutos profesionales y centros de formación técnica) como organizaciones lucrativas. Y si bien las universidades privadas no pueden hacerlo, el mismo Consejo Asesor distingue universidades "que no obstante estar definidas como instituciones sin fines de lucro responden, en los hechos, a modelos de negocios y de inversión que permiten la apropiación de excedentes por parte de sus propietarios indirectos o controladores"<sup>44</sup>.

Cuando Becker expresa, por ejemplo, que "muchos trabajadores incrementan su productividad adquiriendo nuevas cualificaciones"<sup>45</sup> se está refiriendo fundamentalmente a una "capacitación", y desde ese punto de vista, estaríamos hablando, para nuestro caso chileno, de los institutos de formación vocacional y técnica. Aunque Becker habla especialmente de la universidad, el modelo que se le podría aplicar es el de la universidad profesionalizante, que también instruye en técnicas íntimamente vinculadas a la episteme económica: marketing o management. Sin embargo, a nuestro juicio, cuando se introduce esta techné económica en la conducción de la misma universidad se ha pasado explícitamente al modelo de universidad de mercado. Que las camisetas de fútbol profesional que antes publicitaban empresas cerveceras ahora lo hagan con universidades, puede pasar tal vez más inadvertido. Pero que autoridades universitarias se llamen gerentes, o que directores ejecutivos posean porcentajes de propiedad de la casa de estudios por medio de acciones, confirman este paso. Hasta la entronización del management en las administraciones del poder en mismas casas de estudio se presenta como la cúspide de la institución universitaria<sup>46</sup>.

### **¿La universidad como empresa o el empresariado abierto al ocio?**

La involución hasta este último modelo universitario se da de la mano con la pretensión última que buscaría una educación inspirada en el capital humano. De hecho, ¿por qué no pensar que así como se quiere instruir al hombre para que produzca, no se debiera pensar también, que la educación superior deba ser orientada precisamente a ser sólo una institución instructora de productores? Para que así sea, algunos exponen que dicha institución educativa debiera apuntar "a la autonomía en la formación individual y a una superficialidad formativa que sólo abarque el conocimiento inmediato técnico y funcional del saber" y que en lo posible excluya "el debate y la participación de la sociedad"<sup>47</sup>, para no entrometer elementos espurios que distraigan el aparato productivo.

<sup>42</sup> Informe del Consejo Asesor presidencial, 570.

<sup>43</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>44</sup> *Ibidem*., 579.

<sup>45</sup> BECKER, op. cit., 29.

<sup>46</sup> Cf. PEÑA, C. (2008) ¿Obsolescencia de la universidad moderna? Del conflicto de las facultades al capitalismo académico, en: BRUNNER, J.J. y PEÑA, C. (edit.), op. cit. 39.

<sup>47</sup> VENEGAS, S y MORA, O. (2003). La óptica mercantilista de la banca multilateral, en: SELECCIÓN DE ARTÍCULOS LE MONDE DIPLOMATIQUE, La educación no es una mercancía, Santiago: Aún creemos en sueños. 11.

¿Qué ha significado esto en definitiva para la educación como acción de humanización? Como una aseveración paradójica, en el proceso de la implementación de los Negocios universitarios en el mercado del conocimiento, Jaime Lavados admite que en la actualidad no se ha mermado la investigación científica, aspecto no menor para una universidad, pero expresa que el “arrollador desarrollo de conocimientos científicos experimentales, con sus aplicaciones tecnológicas y productivas, desplaza de las preocupaciones públicas los problemas que plantean las humanidades y las artes. La disponibilidad de recursos nacionales e internacionales para la ciencia y la tecnología dura es mucho más abundante que para las disciplinas humanísticas, a las cuales el mero mercado no les asigna una valoración adecuada. Esto ciertamente plantea un problema a universidades que piensan que estos saberes no productivos son también importantes para el desarrollo humano”<sup>48</sup>. Por otro lado esta disminución de las disciplinas humanísticas se explica por el hecho de que el nuevo modelo prefiere una instrucción de carácter técnico, pero con título universitario, pues, al menos en Chile, el título universitario connota un mayor estatus social<sup>49</sup>.

De hecho, como en la época de la Reforma, el papel de crítica y orientación social, junto a la investigación científica en todos sus campos, especialmente el de las humanidades, aunados en una institución como la universidad, corresponde a un aspecto de la responsabilidad humano y social, y no una subversión de la educación. Por otro lado, tampoco se puede desmentir que la investigación al interior de la universidad –incluida la de las humanidades– requiere financiamiento. Pero un modelo profesionalizante y empresarial de la universidad, por más que disponga de lemas bíblicos en latín o disponga de programas inspirados en valores “humanistas” y morales, siempre corre el riesgo de subordinar la reflexión en vistas de la urgente necesidad de producir (más aún en tiempos de crisis económica, en la que, además, sigue pendiente el tema del financiamiento de la misma educación y las oportunidades a los que no pueden acceder a la universidad). Es cierto que esa era una demanda de la misma Reforma, y hoy, más que nunca, lo es también<sup>50</sup>. Pero nos parece que la discusión actual sobre el tema de la educación superior en Chile no puede reducirse sólo a un problema de financiamiento y oportunidades sino de humanización del sujeto que se forma. Por ello, el tema de la calidad, que también está en el tapete<sup>51</sup>, creemos pasa también por un incremento de disciplinas filosóficas, gratuitas, en el buen sentido de la palabra. De volver a reconsiderar elementos del ocio y la reflexión.

Más que una capacitación que no tiene otro objetivo que la productividad, se trataría de una cierta dedicación a lo propio del hombre: una formación reflexiva, crítica y responsable de la conciencia y la sociedad. Una capacidad de diálogo, en su sentido original (dia: a través de; logos: palabra, razón), que permita una cierta libertad para confrontar y discutir los destinos del hombre y no quedarse anclado en una inteligencia de instrumentos. Eso no significa dejar el ámbito de la economía y demonizarla, sino más bien re-situarla en un horizonte que sólo un espacio de ocio y trascendencia lo permite.

<sup>48</sup> LAVADOS, op. cit. 27-28. No hay que olvidar lo que el Papa PABLO VI exponía en su magisterio social: “el desarrollo no se reduce al simple crecimiento económico. Por ser auténtico, debe ser integral, es decir, promover a todos los hombres y a todo el hombre”. *Populorum Progressio* (1967). N° 14.

<sup>49</sup> *Ibidem*, 57.

<sup>50</sup> Cf. VIÑAS, R. (ed.). (2004). La justicia en el acceso a la universidad. Santiago: Vicaría pastoral universitaria.

<sup>51</sup> Mientras se escribía este artículo, se daban a conocer los resultados de la Evaluación Diagnóstica INICIA (31 de marzo 2009), que buscaba evaluar a los egresados de pedagogía básica, cuyo resultado arrojaba un 47% de respuestas correctas. Menos de la mitad.

Podríamos quedarnos irresponsablemente con esta última fórmula. Sin embargo, y vuelvo a verdades aparentemente desmentidas, la laboriosidad capitalista del nec-otium ha pervertido hasta cierto punto su argumentación, incluso la religiosa. Creyendo que el éxito debido a la exigente laboriosidad productiva era un buen augurio de salvación divina, se despreciaba el ocio y se lo hacía sinónimo de la acedia, uno de los pecados capitales. La gran argumentación se hizo apotegma: "la ociosidad es la madre de todos los vicios". El filósofo Josef Pieper ha expuesto que el ocio no es dejadez o desaplicación, y menos acedia. Es más, dicha "tristeza del alma", como se ha denominado a esta última, está en la base de una manera desesperanzada de vida y puede hasta coexistir con la diligencia burguesa. Incluso según Pieper, "hay que buscar el origen del desmesurado y excesivo pathos del trabajo, propio de nuestra época, en la acedia, que es precisamente un rasgo fundamental de la fisonomía espiritual de este tiempo. (La absurda frase "trabajar y no desesperar" es instructiva a este respecto)"<sup>52</sup>. Sin entrar en la repercusión teológica, vale la pena señalar que la obsesiva implementación de la laboriosidad productiva en el ámbito del ocio reflexivo -la universidad- es quitarle a la educación aquello que le es esencial como proceso formativo y desarrollo cultural: mirar constantemente la plenitud y la última verdad del hombre. Se ha hecho nec-otium allí precisamente donde debiera dominar el otium.

No se quiere desmentir el *primum vivere deinde filosofare* del sentido común, sino sólo aquello de que el destino del hombre sea *solus vivere*. La ofrenda amable y humilde del que produce riqueza, no es la dureza de la laboriosidad, y menos el desprecio de ella como virtud, sino apreciar que exista una comunidad que levanta la cabeza para mirar con esperanza, aún en el diálogo aparentemente infructuoso, lento e improductivo, la verdad gratuita. El cultivo de la humanidad no ha dejado de ser un imperativo incluso en aquellas sociedades liberales y democráticas, como la norteamericana, donde la tendencia a una educación del mercado se impondría sino se invitara a una actitud incluso autocrítica<sup>53</sup>.

Sin embargo, para que esta última puede darse es necesario que en la universidad no domine el lema *time is money*, sino que ella siga siendo espacio y tiempo para la madura crítica razonable de todo y lo universalmente humano.

<sup>52</sup> PIEPER, J. (1951) Sobre la esperanza. Madrid: Patmos. 61 (orig. Über die Hoffnung, 1949).

<sup>53</sup> Así la interesante reflexión de NUSSBAUM, M. (2001). El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Andrés Bello (orig: Cultivating Humanity, 1997).

