

Índice

Introducción	13
Primera parte	19
Capítulo I	
Educación liberal para una ciudadanía democrática y humana: Martha Nussbaum y el enfoque de las capacidades	21
1. El paradigma cuestionado y sus implicancias en el mundo educativo	22
2. La educación en el enfoque de las capacidades	30
3. Educación para la ciudadanía democrática, la vida y el mundo	33
4. Algunas reflexiones finales	46
Capítulo II	
La educación para la comprensión: la contribución de Howard Gardner	51
1. Las inteligencias múltiples y las cinco mentes del futuro	52
2. ¿Qué enseñar?	58
3. ¿Cómo enseñar?	68
4. Algunas reflexiones finales	75
Capítulo III	
Los saberes del futuro: Edgar Morin y su visión de la educación	83
1. El primer saber: el conocimiento del conocimiento	85
2. El segundo saber: el conocimiento pertinente	89
3. El tercer saber: entender la condición humana	93
4. El cuarto saber: entender nuestra identidad terrenal	95
5. El quinto saber: afrontar la incertidumbre	98

6. El sexto saber: la comprensión	99
7. El sétimo saber: la ética	102
8. Algunas reflexiones finales	103
Segunda parte	111
Capítulo IV	
El aprendizaje liberal y la educación para los negocios	113
1. Una visión de conjunto: repensando la educación de los estudiantes de pregrado en ciencias empresariales	115
2. Una breve historia de la relación entre las ciencias empresariales y el mundo académico	118
3. Sentido y alcances de una educación liberal	125
4. Algunas reflexiones finales	132
Capítulo V	
Construyendo una comunidad de aprendizaje: la propuesta de la University College London	135
1. Panorama y alcances del Conected Curriculum	136
2. Aprendiendo a través de la investigación y la interrogación	139
3. Conectando a los estudiantes con la investigación y los investigadores	141
4. Diseñando programas conectados	143
5. Conectando las disciplinas entre sí y hacia el mundo	144
6. Conectando el aprendizaje académico con el aprendizaje para el mundo laboral	145
7. Una evaluación «hacia afuera»	146
8. Conectando a los estudiantes entre ellos y con los egresados	147
9. Algunas reflexiones finales	148
Capítulo VI	
Los estudios liberales en la Universidad de Oxford: el caso del programa Philosophy, Politics & Economics	149
1. Las peculiaridades del PPE	151
2. Flexibilidad curricular, evaluación general y seguimiento	154

3. El PPE y la enseñanza: conferencias, tutorías y clases	155
4. Algunas reflexiones finales	157
Capítulo VII	
El conocimiento hecho praxis: el proyecto Minerva y la Intentional University	163
1. Una primera interrogante: ¿por qué se necesita una nueva forma de educación superior?	165
2. Algunos elementos esenciales de la propuesta de la IU	170
3. La gestión de la IU: una propuesta novedosa	176
4. Algunas reflexiones finales	179
A modo de conclusión: diez dilemas de la universidad del siglo XXI	181
Anexos	193
Anexo 1. Lista de lecturas de la Universidad de Yale	195
Anexo 2. Lista de lecturas de algunas universidades norteamericanas	198
Anexo 3. Cursos del programa Philosophy, Politics and Economics	206
Referencias	208

Introducción

No es una exageración señalar que la universidad se encuentra atravesando «tiempos difíciles», como reza el título de la célebre novela de Charles Dickens (2009 [1854]). Desde hace por lo menos tres décadas, las presiones provenientes de los gobiernos y de las fuerzas del mercado han vuelto más precarias la independencia institucional y la autonomía académica, de las que usualmente disfrutaron las organizaciones universitarias durante largas etapas de su dilatada trayectoria histórica. Nuevas y crecientes demandas han puesto en cuestión su razón de ser profunda, pese a que un consenso que ha ido en aumento reconoce en ellas a una institución esencial para el desarrollo de una sociedad y de una economía donde el conocimiento debe jugar un papel central en la promoción del bienestar. Los efectos de esta dinámica han traído como consecuencia un cuestionamiento y una nueva priorización de las materias educativas y de las disciplinas consideradas como relevantes para enfrentar los colosales desafíos contemporáneos y, desde luego, los de un futuro no muy lejano. Es claro que en el discernimiento de este asunto se pone en juego la legitimidad social, el prestigio intelectual y la autoridad moral de la universidad. Pero no está demás señalar que se trata de una compleja tensión que, lejos de ser exclusiva al caso peruano o a la región latinoamericana, tiene alcances mundiales.

Como consecuencia de esta tumultuosa nueva realidad, se ha producido confusión e inseguridad acerca de cómo y en dónde plantear los términos de la discusión. De hecho, la educación superior se ha convertido en un campo de batalla entre posiciones enfrentadas, militancias radicales y narrativas contrapuestas (Portocarrero, 2017). Uno en el que la discusión acerca de los valores y propósitos

de la universidad ha sido un tema recurrente que ha dado origen a interminables debates cuyos argumentos pocas veces han hallado puntos de encuentro sobre ciertos objetivos comunes. Esta polarización ha hecho cuesta arriba el camino para obtener consensos mínimos que aproximen las posiciones extremas (Collini, 2012). Una breve taxonomía de esas tensiones ha sido examinada en otro lugar (Portocarrero, 2017), pero lo esencial de esa controversia puede ser resumido de la manera siguiente. Para algunos, esta época está siendo testigo de la muerte lenta de la universidad (Eagleton, 2015): la mercantilización de su vida intelectual, la burocratización cada vez más jerarquizada de su estilo de gestión, la progresiva privatización de la educación superior en desmedro de la pública, la pérdida de la capacidad de autogobernarse democráticamente, la declinación del *ethos* colegiado para tomar decisiones institucionales, el explosivo crecimiento de los colaboradores administrativos, el excesivo productivismo académico de los investigadores y la paralela declinación en el prestigio de la actividad docente, entre otras evidencias, constituyen el testimonio más elocuente de esta sensación generalizada que ha transformado la universidad en un lugar poco agradable y estimulante para desarrollar un trabajo académico concentrado. De hecho, los más severos críticos consideran que ha extraviado ese «honorable linaje» que la convertía en un espacio privilegiado de las sociedades modernas para someter toda ideología a un riguroso escrutinio intelectual (Collini, 2017, 2012; Readings, 1996; Belfiore & Upchurch, 2013).

En la otra orilla se encuentran quienes sostienen que, contrariamente a lo que defienden sus detractores, el lucro y la competencia entre las universidades por la «excelencia académica» conducirán a un uso social óptimo de los recursos públicos disponibles —que siempre son escasos frente a las crecientes necesidades—, pues la oferta tenderá a ajustarse a una demanda cada vez más diversa, exigente y sofisticada, proveniente de estudiantes que actúan como si fueran consumidores operando frente a un *commodity* más, exactamente igual a como lo harían en cualquier otro mercado. Desde esta perspectiva, que no sin una cierta arrogancia reclama hablar en nombre de la realidad y de las urgencias del mercado laboral, la función central de la universidad se transforma en la de entrenar a los estudiantes —que pasan a ser considerados como consumidores— en carreras altamente demandadas que atiendan las necesidades de una economía que se diversifica y especializa. Como contrapartida al esfuerzo desplegado, las credenciales académicas logradas por estos profesionales les permitirán obtener altas tasas de retorno no solo privadas sino también sociales (Salmi, 2009; Mazzarotto, 2007). Esta manera de entender la universidad olvida que la educación superior es portadora de

valores cívicos y republicanos que representan una suerte de conciencia nacional difícilmente reducible a valores instrumentales y fines prácticos (Collini, 2017).

En este contexto, ha ganado un mayor terreno el interés por examinar el contenido y propósito de la educación y de los planes de estudio que los estudiantes reciben en las aulas universitarias. La mención de la falta de correspondencia entre la oferta educativa que promueve la universidad y las demandas de una economía y de una sociedad que están experimentando grandes transformaciones en los diversos campos del conocimiento es casi un lugar común en las encuestas y análisis sobre empleabilidad que se realizan con periódica frecuencia (European Political Strategy Centre, 2016; Gray, 2016; Gershon, 2017; Machuca, 2017; *McKinsey Quarterly*, 2017; Miscovich, 2017; Nature, 2017; Sagenmüller, 2017; Torres, 2017; World Economic Forum, 2016). En un sentido similar, las exploraciones de los «futurólogos» sobre cuáles serán las carreras que tendrán mayor atracción y vigencia en los próximos decenios abonan sobre el estereotipo de que los conocimientos prácticos y el manejo de *softwares* desplazarán inexorablemente a aquellos otros que provienen de las artes, las ciencias humanas y las ciencias sociales (Allen, Root, & Schwedel, 2017; Bhalla, Byrchs, & Strack, 2017; Andrews, 2017; Deloitte, 2016; Ernst & Young, 2012; Moran, 2017; PwC, 2017). Mientras que al primer tipo de conocimiento sus defensores le atribuyen un mayor «valor» en virtud de su aplicabilidad y utilidad para el trabajo y para atender necesidades sociales urgentes (ingeniería biomédica, bioinformática, robótica, mecatrónica y *big data*, entre otras), al segundo lo consideran como marginal, no prioritario e incluso inútil para enfrentar unas urgencias materiales, económicas y sociales que se consideran como impostergables en una era caracterizada por la globalización y los sorprendentes avances tecnológicos. En esta perspectiva, se pierde de vista que en la lógica implícita en el primer tipo de educación predomina la búsqueda del éxito personal y la obtención de resultados inmediatos por encima del aprendizaje como un fin en sí mismo, es decir, como una fuente de enriquecimiento espiritual y de estímulo para el desarrollo de la curiosidad y la creatividad humanas (Deresiewicz, 2014).

Lo cierto es que la educación liberal clásica –entendida en su sentido más general como una exploración abierta a la introspección, al contraste de perspectivas, al ejercicio y aprendizaje de un pensamiento crítico y al estímulo de la curiosidad intelectual humana– está bajo asedio. En la medida en que la educación superior norteamericana es un referente mundial emblemático de este tipo de enseñanza, lo que ocurra con ella tiene una gran repercusión internacional. Los grandes libros de la tradición intelectual universitaria de Occidente en filosofía,

historia y literatura que permitían una educación organizada en función de principios que ordenaban la mente de los estudiantes, ahora son considerados por algunos como expresiones elitistas y obsoletas (Casement, 1996). La generalización de este nuevo sentido común ha provocado que, en Estados Unidos, en las últimas cuatro décadas, carreras como literatura o filosofía hayan visto disminuir a la mitad el número de sus estudiantes de pregrado, mientras que las vinculadas a los negocios han duplicado su demanda (Zakaria, 2015).

Algunos autores han abordado en profundidad el tipo de conocimientos pertinente para formar jóvenes cuyas vidas discurrirán en un mundo de complejidad creciente y en el que la tecnología jugará un papel central en su educación. Para eso han tenido que ir contra la corriente y abrirse paso en una jungla de conceptos y categorías instrumentales que han alentado falsas creencias y colonizado el debate contemporáneo sobre la educación superior con un lenguaje utilitario que proviene del campo de los negocios. Para ellos, la educación liberal puede convertirse en un antídoto contra la indefensión existencial a la que nos empuja el mundo contemporáneo, pues proporciona a la juventud el poder de controlar sus propias vidas y contribuye a una mayor capacidad para ser trabajadores productivos, pero también a estar interesados en ser buenos compañeros, amigos, padres y ciudadanos. Más aún, ayuda a construir vidas más elaboradas, introspectivas e integrales, menos sometidas exclusivamente a las pasiones materiales y al consumo desmedido, más interesadas en las consecuencias morales de sus actos y en el cultivo de virtudes como la bondad, la honestidad y la belleza (Gardner, 2011a).

Esa forma de educación supone cultivar entre los estudiantes una inteligencia que expanda su potencial de aprendizaje, utilice la tecnología a su disposición como un medio y no como un fin en sí mismo, sea capaz de examinar la complejidad de la realidad de una manera sistémica y no sucumba frente a los riesgos esterilizadores de la hiperespecialización. Esto impedirá que el «despotismo tecnocrático o comercial», como lo llamaba Berlin (2017), reduzca a los estudiantes a llevar la vida del hormiguero, empobrecida en cuanto a la obtención de conocimientos más amplios, alienada de su sentido más permanente, mecanizada en sus aprendizajes y deshumanizada en sus búsquedas espirituales. La historia está llena de ejemplos acerca de cómo la acumulación de poder en manos de «expertos» ha conducido a que se vuelvan relativamente inmunes al control democrático.

Los autores más representativos de esta orientación de pensamiento son Martha Nussbaum (1995, 2005, 2008, 2010), Edgard Morin (1999, 2002b) y Howard Gardner (2008, 2011a). Reconocidos mundialmente por su vasta producción intelectual, los tres han escrito obras específicamente dedicadas a pensar

acerca del tipo de educación que será necesario desarrollar en los sistemas de educación superior contemporáneos si queremos fortalecer nuestros sistemas democráticos. Su denominador común está asociado a la idea de que es necesario impulsar un pensamiento crítico entre los estudiantes, uno que no se someta al poder avasallador de la autoridad y a un seguimiento ciego de la tradición. Según estos autores, solo a través del cultivo de nuestra propia humanidad, del desarrollo de hábitos mentales críticos, de encargarnos de nuestros sentimientos de vulnerabilidad y de finitud, se podrán desarrollar las virtudes que cimientan instituciones democráticas cuya defensa esté a cargo de ciudadanos moralmente equilibrados.

¿Qué y cómo ha cambiado lo que los profesores enseñamos? ¿Qué y cómo ha cambiado lo que los estudiantes aprenden? ¿Es posible desactivar las comprensibles resistencias y el conservadurismo de las disciplinas para innovar la manera en que son transmitidos sus contenidos? ¿Cuáles deberían ser las características más importantes de una pedagogía dirigida a estimular la comprensión razonada de las incertidumbres que genera la producción continua de conocimiento? ¿Es irresoluble la tensión que se genera entre una educación especializada y otra más general, es decir, entre la educación vocacional orientada a lo práctico y la liberal más interesada en la argumentación, el cultivo de la imaginación y el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Cómo estimular en los jóvenes el interés y la pasión por comprender los procesos mentales que organizan nuestro pensamiento, el efecto inmensamente liberador que produce el conocimiento, esa «aventura de las ideas» a la que hacía referencia el reconocido matemático y filósofo inglés Alfred N. Whitehead?

El presente trabajo responde a estas y otras interrogantes, para lo cual está dividido en dos partes. En la primera, nos proponemos realizar un estudio crítico de los textos claves de los tres autores arriba indicados. Se trata de una aproximación que busca identificar sus argumentos centrales y el sustento conceptual sobre el cual construyen sus propuestas intelectuales. Estas últimas, a su vez, tienen como fundamento una teoría del conocimiento que hunde sus raíces en diversas tradiciones filosóficas que solo serán materia de una identificación y análisis esquemáticos. Una vez reconstruidas las diversas perspectivas de estas formas de plantear la educación universitaria del futuro, será posible precisar la pertinencia de su razonamiento y las dificultades que enfrenta su implementación.

En la segunda parte, exploramos algunas iniciativas institucionales que han hecho de la formación liberal en artes y ciencias el horizonte hacia el cual se dirigen sus mejores esfuerzos intelectuales y académicos. En América Latina, el

equivalente más cercano a la que en la tradición anglosajona se considera como una formación liberal es lo que con frecuencia los educadores denominan formación humanista. Pese a la proximidad entre ambos conceptos, el primero incluye al segundo y agrega, entre otras dimensiones, el pensamiento crítico como uno de sus componentes esenciales. Por esta razón y para evitar cualquier interpretación errónea, hemos preferido mantener el término «liberal» en nuestro análisis, pues representa con mayor precisión el tipo de educación universitaria que se requiere difundir y poner en práctica en los tiempos actuales. Con este objetivo en mente, examinamos: los estudios liberales en la Universidad de Oxford y, más específicamente, su casi centenario programa Philosophy, Politics and Economics (PPE), la conceptualización de un grupo de académicos norteamericanos interesados en rescatar las dimensiones centrales, el sentido y la relevancia del aprendizaje liberal para estudiantes de pregrado que optan por la educación en ciencias empresariales; la iniciativa de la University College London (UCL) sobre la mejor manera de conectar la docencia con la investigación; y, por último, el Proyecto Minerva, una propuesta de universidad que ha sido concebida con la intención de formar estudiantes intelectualmente versátiles y con herramientas cognitivas que les permitan tener éxito personal y profesional. Finalmente, a modo de conclusión, presentamos los grandes dilemas que enmarcan los propósitos de la educación liberal y constituyen el escenario, presente y futuro, de la universidad contemporánea. Acompañan a este texto, tres anexos que pueden servir de ilustración aplicada en relación a las consideraciones más generales formuladas previamente.

Los autores quieren agradecer las críticas y observaciones formuladas a este trabajo por dos revisores anónimos. En un sentido similar, queremos expresar nuestro reconocimiento a diversos colegas que nos hicieron llegar sus comentarios a versiones preliminares de algunos de nuestros capítulos: Arlette Beltrán, Matilde Schwalb, Elsa Del Castillo, Cecilia Montes, Cecilia O'Neill, Gonzalo Portocarreño, Manuel Burga, Juan Fernando Vega (†), Enrique Vásquez, Martín Monsalve, Gustavo Yamada, Juan Francisco Castro, Esteban Chong y Benjamín Garmendia, todos ellos fueron especialmente incisivos en sus observaciones. Desde luego, cualquier error u omisión debe ser atribuido exclusivamente a los autores.

Capítulo I

Educación liberal para una ciudadanía democrática y humana: Martha Nussbaum y el enfoque de las capacidades

Seguramente hay un aspecto en que el arte –y yo reúno bajo esta expresión las bellas artes y la literatura– puede, con todo derecho, aparecer como un instrumento de educación moral.
Emile Durkheim, *La educación moral*, 1903

Este capítulo tiene por objeto presentar una visión unificada de la propuesta de Martha Nussbaum¹ en torno a la reforma de la educación superior a partir de cuatro de sus trabajos en los que mejor elabora su filosofía educativa. Si bien en *El cultivo de la humanidad* (2005) encontramos la articulación sistemática de su proyecto, el complemento que nos brindan libros como *Justicia poética* (1997), *Crear capacidades* (2012) y *Sin fines de lucro* (2010) expande y refina los argumentos de su primer trabajo. En el texto *Crear capacidades* (2012), la autora nos acerca a su propuesta de teoría de la justicia como una forma de liberalismo político, una en la que la educación se vislumbra como una «capacidad central» y un derecho

¹ Nacida en Nueva York el 6 de mayo de 1947, Nussbaum es filósofa, escritora y profesora en la Universidad de Chicago. Sus temas de interés giran alrededor de la filosofía clásica, la filosofía política, la filosofía del derecho y la ética.

fundamental al que todo individuo debe acceder sin cuestión en una sociedad que respeta la dignidad humana. Sin embargo, es en el marco del «enfoque de las capacidades» en el que su visión de la reforma de la educación superior queda mejor articulada. Una propuesta de educación liberal en la que se pretende desarrollar un conjunto de «capacidades internas» que faciliten la inserción e interacción de las personas entre sí, y con un mundo que viene experimentando cambios drásticos y acelerados, cuya heterogénea diversidad debe ser pensada más como una posibilidad que como un problema. En *Justicia poética* (1997) abordamos elementos esenciales de las «capacidades internas» que se pretenden desarrollar, mientras que en *Sin fines de lucro* (2010) nos introducimos en la crítica del paradigma dominante en educación superior y exploramos el planteamiento de una propuesta de reforma.

La estructura de este capítulo está organizada en tres secciones y algunas reflexiones finales. En la primera sección haremos una reconstrucción de la crítica que Nussbaum dirige al paradigma del desarrollo imperante tanto en asuntos de políticas públicas en general como de políticas educativas en particular. La segunda presenta una síntesis de la propuesta del enfoque de las capacidades para, de esta manera, poder explorar el panorama general en el que la autora desarrolla sus ideas puntuales con respecto a la reforma de la educación superior. Se entiende que, para que el proyecto desarrollado por este enfoque sea posible, se necesita de ciudadanos que posean ciertas capacidades que, en gran medida, el acceso a una educación de calidad permite formar. Por ello, la tercera sección se concentra en explicar los tres elementos que le otorgan sentido a las capacidades que la educación debe fomentar y formar en los individuos: el autoexamen y la indagación crítica; la ciudadanía del mundo/ciudadanía universal; y la imaginación compasiva y la comprensión empática. Asimismo, en esta sección nos acercamos a aquellas dimensiones del contenido curricular que Nussbaum propone incorporar para que el objetivo expresado por el imperativo de formar las capacidades mencionadas sea alcanzado. Finalmente, concluimos con algunas consideraciones críticas al proyecto de la autora.

1. El paradigma cuestionado y sus implicancias en el mundo educativo

Nussbaum sostiene acertadamente que los modelos normativos prevalecientes durante los últimos treinta a cuarenta años han gobernado el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas en sus distintas variantes sin hacerse

cargo de sus claras insuficiencias analíticas y de las peligrosas simplificaciones de razonamiento en las que incurren. Estos modelos están fundamentados en el uso de ciertos indicadores para medir la calidad de vida humana que, como sostiene la autora, no consideran la complejidad y diversidad que comprende justamente hablar de la calidad de vida en un contexto heterogéneo. La idea de que la calidad de vida puede ser medida por el índice de crecimiento económico de una nación, es decir, por su producto bruto interno (PBI), es para Nussbaum una concepción peligrosamente equivocada. En su libro *Sin fines de lucro*, la autora caracteriza al Estado como «sediento de dinero» (2010, p. 20) en un escenario en el que la carrera por la competitividad propiciada por el mundo globalizado y por organizaciones supranacionales que influyen el proceso de formación de políticas públicas ha determinado que el mejor reflejo de las condiciones de vida de una sociedad es la cifra de crecimiento económico de la nación a la que esta pertenece².

Frente al reduccionismo técnico-económico del paradigma rentista, Nussbaum opone la idea de que «el objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa» (2012, p. 19; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano, PNUD, 1990 p. 31). Ninguno de estos últimos elementos es incluido y menos considerado en el paradigma criticado. En *Crear capacidades* (2012), la autora identifica tres insuficiencias principales en el enfoque basado en el PBI: i) el incremento del PBI no tiene correlato con el aumento de la renta familiar media; ii) los enfoques basados en promedios nacionales del ingreso per cápita no toman en consideración la distribución real de la riqueza, lo que hace invisibles las condiciones de vida de los más pobres; y, iii) reduce a una cifra aparentemente precisa e inequívoca la multiplicidad de dimensiones que componen la calidad de vida de las personas. Estas objeciones, razonablemente planteadas, no hacen sino mostrar las debilidades de una perspectiva que, pese a sus limitaciones y sesgos, continúa teniendo amplia aceptación.

² Francisco Cortés Rodas, en el marco del Congreso sobre Humanidades desarrollado en la PUCP en 2017 –en su ponencia, «Del *homo academicus* al *homo oeconomicus*–, entiende que en el ámbito educativo viene ocurriendo en paralelo un fenómeno similar: «La crisis de la educación es un problema global y más serio que la crisis económica del capitalismo, el terrorismo, la migración, porque destruye las bases de la democracia. La educación se ha convertido en una mercancía. La ciencia y las humanidades son destruidas al imponerles los principios universales de la competencia y la mercantilización. El interés en la comercialización de la ciencia sugiere que los sistemas de investigación nacionales respondan a la presión del mercado para hacer que la academia sea así más eficiente» (p. 3).

Sin embargo, la crítica mencionada se hace extensiva a otras aproximaciones teóricas al mismo tema, a saber, al enfoque utilitarista y al basado en los recursos, también conocido como la versión igualitarista del enfoque del PBI. Al primero, le hace las siguientes observaciones:

- El indicador de utilidad, al igual que en el caso del PBI per cápita, se convierte en representativo de toda una masa poblacional, sin recoger las desigualdades de todo orden que subyacen en la realidad y que el indicador, al ser solo un promedio, no es capaz de capturar adecuadamente.
- Tanto «el término “satisfacción” como el de “placer” [...] sugieren unicidad y conmensurabilidad allí donde la vida real evoca diversidad e inconmensurabilidad». Al igual que el concepto de «ingreso per cápita», los dos términos mencionados suponen la existencia de una sociedad homogénea y sin fisuras en la que sus miembros conforman una masa indiferenciada donde no es posible identificar diferencias de ningún tipo (Nussbaum, 2012, p. 74).
- Algo similar ocurre con el concepto de «preferencias» cuando se asume que estas son innatas e inmutables y se olvida que deben ser analizadas a partir de condiciones sociales y culturales específicas. Así, por ejemplo, las personas aprenden a no querer determinadas cosas cuando la sociedad las pone fuera de su alcance, es decir, la sociedad moldea las preferencias individuales a partir de lo que considera como posible y, de esta manera, da lugar a lo que se denomina «preferencias adaptativas». Una persona pobre jamás va a preferir comer caviar, puesto que es muy probable que ni siquiera sea capaz de atribuirle un significado a esa palabra. Como bien indica Nussbaum, «al definir el objetivo social en términos de la satisfacción de preferencias reales actuales, los enfoques utilitaristas suelen reforzar el *statu quo*, que puede ser, a su vez, muy injusto» (Nussbaum, 2012, p. 75).
- La última objeción al enfoque utilitarista tiene que ver con la comprensión que se tiene de la satisfacción como objetivo, esto es, cuando se entiende solo como el estado alcanzado por un individuo como resultado de una actividad. Lo que no hay que perder de vista es que, en muchos casos, esa satisfacción no es necesariamente producida por una actividad propia o por una actividad en cuanto tal. Muchas veces la satisfacción puede ser el resultado de una actividad ajena en la que el sujeto de la satisfacción ni siquiera ha participado, pero se le ha hecho creer que sí ha formado parte de su realización. Este razonamiento se basa en un conocido experimento mental propuesto por el filósofo Robert Nozick. Dicho experimento plantea la existencia de una «máquina de experiencias» a través de la cual los individuos tendrían la falsa ilusión de estar

realizando diversas actividades y gozando de la satisfacción que estas producen sin estarlas ejecutando realmente. El núcleo del planteamiento de Nozick considera que, si se ofreciera esa alternativa, los individuos seguirían eligiendo una vida de libertad y elecciones, aun cuando esa decisión implicara frustraciones y decisiones equivocadas (Nussbaum, 2012, p. 76-77).

En lo que concierne al enfoque basado en los recursos, Nussbaum señala que «la renta y la riqueza no son buenos indicadores de lo que las personas son realmente capaces de hacer y de ser» (Nussbaum, 2012, p. 79). La realidad nos muestra que cada individuo tiene necesidades, capacidades y recursos muy distintos y que, por lo tanto, su acceso a posibles funcionamientos está condicionado por estos elementos. La redistribución no debería ser pensada en términos de igualdad sino de equidad, una equidad en la que se tome en consideración el carácter particular de cada individuo o grupo de individuos y se redistribuya de forma proporcional las diversas necesidades y capacidades, incluso considerando aspectos históricos de marginación o exclusión, cuando las circunstancias así lo exijan.

La influencia de estos enfoques ha tenido alcances significativos en distintos ámbitos de la vida en sociedad y, por eso mismo, la educación superior no ha sido inmune a ellos. En las últimas décadas, las universidades se han visto colonizadas por los imperativos que el mercado exige en cuanto a sus propósitos y fines. Planteado esto en otros términos, la educación en general, y la educación superior en particular, se han convertido en vehículos o medios para generar crecimiento económico e incrementar las rentas de la nación, es decir, en una educación orientada, en lo fundamental, a la generación de ingresos.

En *Sin fines de lucro* (Nussbaum, 2010), la autora narra algunos pasajes que reflejan esta situación y revelan una marcada tendencia hacia la mercantilización del quehacer universitario:

- En 2006, una comisión estadounidense conformada para analizar y abordar el problema de la educación en el futuro presentó un informe en el que criticaba el asunto de la desigualdad en el acceso a la educación superior. Sin embargo, el registro discursivo en el que se manejaba la crítica estaba plenamente alineado con la idea de que la educación debía estar orientada hacia la productividad y el beneficio económico nacional y a desarrollar capacidades en esa dirección. Las artes y humanidades no eran prioritarias en el discurso formulado, una omisión que por lo demás resultaba elocuente.
- En 2004, un grupo de especialistas se reunió para discutir en torno a la filosofía educativa de Rabindranath Tagore y sus propuestas para una educación socrática dirigida a la formación de individuos autónomos. La conclusión fue

que las ideas de este pensador eran desacreditadas incluso en su país de origen, la India, y que las tendencias apuntaban a una educación con miras a la rentabilidad.

- En 2005, en un retiro para docentes en el Laboratory School de Chicago –escuela experimental inspirada en la filosofía educativa de John Dewey–, su preocupación giraba alrededor de los padres de sus alumnos, que consideraban que la orientación humanista de la escuela era inútil para los fines de inserción en el mercado laboral que aspiraban tener para sus hijos. El trabajo que estos docentes realizaban no era valorado en ninguna medida, y existía un alto riesgo de que las demandas de los padres cambiaran el perfil y las prioridades educativas de la escuela.
- En el año 2006, en el marco de un simposio sobre educación humanista, se les notificó a los participantes –entre los que estaba la autora– que el tema principal iba a ser relegado a una sola clase, puesto que el rector de la universidad consideraba que un simposio sobre dicha problemática no era atractivo, mientras que uno centrado en tecnología y rentabilidad resultaba más adecuado para los fines que se perseguía (Nussbaum, 2010, pp. 21-24).

Este breve recuento anecdótico pone en evidencia cómo se ha producido una sobrevaloración de aquellas capacidades y disciplinas profesionales que se ajustan a la utilidad y requerimientos del mercado y a las exigencias de competitividad internacional, de manera paralela a la desestimación casi total de aquellas capacidades y disciplinas que no se adapten a este paradigma. Justamente, a Nussbaum le «preocupa que otras capacidades igualmente fundamentales corran el riesgo de perderse en el trajín de la competitividad» (Nussbaum, 2010, p. 25). Estas capacidades provistas por las disciplinas humanísticas tienen que ver con el razonamiento crítico, la imaginación compasiva, la empatía y la ciudadanía global. De manera que se oponen dos enfoques: «la educación para la obtención de renta y la educación para una ciudadanía más integradora» (Nussbaum, 2010, p. 26), siendo la segunda aquella que la autora pretende rescatar.

Es importante recordar que la de Nussbaum no es la única voz crítica en esta problemática, que tiene una larga historia pasada en la que se han ido acumulando diversos argumentos que sustentan, por un lado, la preocupación por el viraje que ha venido tomando el sentido y la orientación de la universidad como institución educativa y, por otro, la denuncia del avasallamiento que viene sufriendo por la acción de los intereses del mercado y del crecimiento económico. Derrida, en su texto *La universidad sin condición*, propone la idea de que en la universidad debería operar «la libertad académica, una libertad incondicional de cuestiona-

miento y de proposición, e incluso [...] el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la **verdad**» (2002, p. 14). Esta «libertad académica» bien puede entrar en colisión con fuerzas que se le oponen bajo la forma de intereses marcadamente relacionados con la búsqueda de la utilidad práctica y de la rentabilidad económica, y con la pretensión de convertir a la institución universitaria en una cantera de operarios orientados por los imperativos que aquellos intereses expresan. Frente a la irrupción de estas fuerzas, el filósofo francés hace un llamado a la resistencia, en la que la universidad debe erigirse como una «universidad sin condición» y en la que se puede ejercer «el derecho primordial de decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo» (Derrida, 2002, p. 15).

Sin embargo, el autor no duda en reconocer que esta incondicionalidad es, en principio, *de jure* y que, por lo tanto, nunca se ha hecho efectiva, al punto de ser concebida casi como imposible. De manera que, al ser la incondicionalidad *de facto* imposible, la educación superior en general se encuentra en un estado de vulnerabilidad que, en el caso de la universidad, «exhibe la impotencia, la fragilidad de sus defensas frente a todos los poderes que la rigen, la sitian y tratan de apropiársela» (Derrida, 2002, p. 16). Se evidencia, además, la subordinación que las humanidades sufren bajo este contexto en el que son «rehenes de los departamentos de ciencia pura o aplicada que concentran las inversiones supuestamente rentables de capitales ajenos al mundo académico» (Derrida, 2002, p. 17). No obstante, ni la universidad ni las humanidades pueden dar tregua en este conflicto, instaurándose, así, un ideal normativo en el que la resistencia se asuma bajo el principio «de que ese espacio de tipo académico debe estar simbólicamente protegido por una especie de inmunidad absoluta, como si su adentro fuese inviolable»; en este último sentido, la tarea es inequívoca: «Esa libertad o esa inmunidad de la Universidad, y por excelencia de sus Humanidades, debemos reivindicarlas comprometiéndonos con ellas con todas nuestras fuerzas» (Derrida, 2002, p. 43).

Esta resistencia, y la subsecuente defensa de la universidad y de las humanidades, debe venir acompañada de una reflexión profunda sobre sus sentidos y propósitos. Frente al sometimiento que las instituciones de educación superior vienen sufriendo, y por el cual reorientan sus esfuerzos hacia fines señalados por poderes externos, el llamado a una reflexión colectiva y participativa que tenga en miras reexaminar el sentido de la universidad, más allá de su utilidad instrumental, se torna urgente. Ese es el espíritu transmitido por Anthony T. Kronnman en el libro *Education's End: Why our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*, en el que señala, a partir de su amplia experiencia como profesor

universitario, que «una institución de educación superior es uno de los lugares en el que la pregunta por el propósito de la vida puede ser perseguida de una manera organizada» (2007, p. 6)³. El autor entiende que tal sentido del ser y el quehacer universitario ha sido «empujado a los márgenes de la respetabilidad profesional en las humanidades, en las que en algún momento ocupó un lugar central y honorífico» (Kronman, 2007, p. 7)⁴. Kronman elabora su argumento tomando en cuenta el valor que tienen las actividades de la universidad relacionadas con la producción de conocimiento a través de la investigación y la instrucción especializada en aquellas profesiones alineadas con las demandas del mercado y la formación en habilidades requeridas en el ámbito laboral. Pero, sumadas a estas dos funciones o contribuciones, el autor identifica una más, fundamental y, hoy en día, ausente: «la universidad es la oportunidad para explorar el significado de la vida con aquella apertura que se torna difícil de preservar en la medida en que uno se adentra en las responsabilidades de la adultez, con sus múltiples enredos» (Kronman, 2007, p. 40)⁵.

En esa misma línea, Tubino indica que «la formación humana abarca –además de la educación de las capacidades intelectuales y de las habilidades instrumentales de las personas– la educación de sus sensibilidades y la formación ética del carácter, y, dentro de esta, la educación para la ciudadanía» (2010, p. 188). Esta oportunidad es irrepetible y, dentro del proceso de formación que comúnmente proponen las instituciones de educación superior, los primeros años, previos a la especialización, son el momento adecuado para aprovecharla⁶. Así, este sería el momento en que se puede nutrir a los estudiantes «con el amplio repertorio de búsquedas humanas y equiparlos con el conocimiento general de sí mismos y del mundo, que los preparará para asumir retos –personales, éticos y sociales–, independientemente de la carrera que eventualmente elijan» (Kronman, 2007, p. 41)⁷.

³ «[...] an institution of higher education is one of the places where the question of what living is for can be pursued in an organized way» (la traducción de esta y de las siguientes citas en inglés es de los autores del presente libro).

⁴ «[...] pushed to the margins of professional respectability in the humanities, where it once occupied a central and honoured place».

⁵ «[...] college is a time to explore the meaning of life with an openness that becomes harder to preserve the further one enters into the responsibilities of adulthood, with their many entanglements».

⁶ Kronman sugiere que los programas de artes liberales –*liberal arts*– son los llamados a asumir la responsabilidad de brindar el espacio y el tiempo propicios para resolver esta interrogante y emprender la búsqueda del sentido de nuestras vidas; pero en sistemas universitarios que no ofrecen tal programa, los estudios generales son una interesante opción para, al menos, abordar el tema.

⁷ «[...] with a wide range of human pursuits and to equip them with a general knowledge of them-

Las reflexiones de Kronman están estrechamente vinculadas a la propuesta educativa esbozada por Alexander Meiklejohn en su texto *The Experimental College* (1981)⁸, en el cual el objetivo parte de comprender que «por encima de la enseñanza especializada de los individuos, para la banca, para la academia, para la industria, para el arte, para la medicina [...], está la enseñanza general de los hombres para la inteligencia requerida en la conducción de sus propias vidas como seres humanos» (Meiklejohn, 1981, p. 4)⁹ y que, en ese sentido, «la primera lección, [es] hacerse cargo de uno mismo» (Meiklejohn, 1981, p. 9)¹⁰ y emprender la búsqueda por el sentido de la propia vida, el examen de lo hecho con miras al porvenir.

A partir del trabajo de Nussbaum, podemos especular sobre la manera en que los nuevos actores que se han incorporado en las dinámicas institucionales de las universidades e instituciones de educación superior han pervertido sus fines, sus procesos, y las relaciones humanas que en el interior de ellas se desarrollan. Mario Montalbetti (2010) representa a estos actores bajo la figura de «tres trenes», cada uno con sus exigencias:

[...] de parte del Estado, el producir una ingeniería social que asegure la sofofocación de cualquier intento serio de agitación o cuestionamientos teóricos y políticos. De parte de la Iglesia, la exigencia de ciertos «valores» que deben regir toda enseñanza por encima y por debajo de la verdad de esta. De parte de la empresa privada, la exigencia de la eficiencia en producir un tipo de conocimiento que será útil para que el capitalismo desarrolle sus tareas de producción y consumo (Montalbetti, 2010, pp. 49-50).

La incondicionalidad y la defensa de la libertad académica, la aventura de explorar el sentido de la vida y la preparación y formación para enfrentar esta última con destreza y humanidad son funciones que han disminuido considerablemente su prestigio, puesto que su utilidad aparenta ser nula. Si bien nuestra autora presenta una línea argumentativa que se encuentra vinculada a un enfoque puntual,

selves and of the world that will prepare them to meet the personal, ethical, and social challenges of life, regardless of the career they eventually choose».

⁸ En el año 1932, se publicó la primera edición por Harper & Brothers. Aquí utilizamos la edición de 1981, trabajada por John Walker Powell, gran amigo y colega de Meiklejohn, donde se relata la experiencia ocurrida en la Universidad de Wisconsin, Madison, en la que durante seis años Meiklejohn puso en práctica su propuesta.

⁹ «[...] over against the specialized teaching of men for banking, for scholarship, for industry, for art, for medicine [...] there is the general teaching of men for intelligence in the conduct of their own lives as human individuals».

¹⁰ «[...] his primary lesson, [is] to take care of himself».

Capítulo IV

El aprendizaje liberal y la educación para los negocios

La tragedia del mundo es que quienes son imaginativos tienen poca experiencia y que aquellos que tienen experiencia poseen una débil imaginación.

Los tontos actúan con imaginación, pero sin experiencia; los pedantes con conocimiento, pero sin imaginación. La tarea de la universidad es soldar en una sola la imaginación y la experiencia.

Alfred North Whitehead, *Universities and their Function*⁵⁸, 1927

El aprendizaje liberal no ha sido un tema ajeno a los jóvenes interesados en seguir carreras orientadas a los negocios. A inicios de la década de 1920, Abraham Flexner (1866-1959), el célebre reformador de la educación superior norteamericana, sostenía que la formación de los estudiantes de las ciencias empresariales no solo debía concentrarse en el valor general de las habilidades, destrezas, valores y capacidad de comprensión que ofrece una educación liberal, sino sobre todo en poner un especial énfasis en forjar hábitos mentales y comportamientos éticos que convirtieran a esos estudiantes en ciudadanos activos, democráticos y responsables. En otros términos, ciudadanos que se sintieran concernidos no solo por sus negocios sino también por el destino de sus sociedades.

⁵⁸ Discurso con ocasión del 25 aniversario de la fundación de la Harvard Business School, dirigido a la American Association of the Collegiate Schools of Business.

Inspirada en el pensamiento y la obra de Flexner, la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching⁵⁹, a través de diversos académicos expertos y en asociación con la Association of American Colleges, durante los últimos casi treinta años ha desarrollado investigaciones con tres objetivos centrales: i) promover el estudio sistemático de la enseñanza de profesiones (Derecho, Medicina e Ingeniería, entre otras) que requieren de una preparación académica formal con el fin de evaluar los métodos de enseñanza más adecuados para alcanzar un adecuado dominio en las diversas disciplinas; ii) investigar acerca de cómo las universidades preparan a sus estudiantes para llevar una vida de compromiso cívico y de participación política; y, por último, iii) preguntarse por los desafíos pedagógicos que encierra un aprendizaje liberal para quienes inician sus carreras en pregrado. Se trata de esfuerzos por descubrir qué significa vivir y pensar como una persona a la que se puede calificar como educada, en otras palabras, preguntarse en qué consiste una buena educación en una época en la que los saberes se han desintegrado en múltiples disciplinas.

La respuesta, a la que se ha llegado una y otra vez en tales investigaciones, es que una persona educada es capaz de combinar, complementar e integrar recíprocamente tres modos distintos de pensamiento: el razonamiento analítico, que consiste en pensar con profundidad crítica los asuntos que nos confrontan; la habilidad de asumir distintas perspectivas cuando se elaboran juicios o se toman decisiones sobre problemas complejos; y, por último, la búsqueda de una identidad personal que ayude a darle sentido a nuestro quehacer y conecte nuestra actividad intelectual con nuestras circunstancias y aspiraciones, de manera que la totalidad de nuestra individualidad adquiera coherencia con las diversas dimensiones que la componen.

En la mayor parte de las instituciones de educación superior, sin embargo, el panorama de la educación liberal se enfrenta a colosales obstáculos: fragmentación disciplinaria; aislamiento organizacional; fugacidad e inconsistencia de los esfuerzos institucionales para cambiar los escenarios docentes; planes de estudio insulares y sin conexión orgánica con otras disciplinas; y, finalmente, instituciones carentes de una intencionalidad sostenida en el tiempo para producir una

⁵⁹ La Fundación Carnegie, instaurada en 1905, es un centro independiente de investigación en políticas públicas destinadas a alentar, apoyar y dignificar la actividad docente y la educación superior. Su misión está dirigida a enfrentar los complejos problemas de la enseñanza en las escuelas públicas, *colleges* y universidades; y sus esfuerzos institucionales se destinan a explorar cómo se puede tener éxito en el salón de clase, cómo lograr la mejor y más duradera modalidad de aprendizaje entre los estudiantes y cómo evaluar el impacto de la enseñanza sobre los estudiantes (ver Carnegie Foundation, s. f.).

transformación radical de las pedagogías de enseñanza. En suma, es un panorama donde la desintegración de las experiencias de aprendizaje es el rasgo más característico de la educación que se imparte en las universidades.

Para abordar específicamente estos distintos obstáculos, se reunió un equipo conformado por una sicóloga del desarrollo interesada en las dimensiones morales del comportamiento humano; un filósofo que ha combinado los intereses de su propia disciplina con otras preocupaciones académicas provenientes de las ciencias sociales; un abogado que se ha desempeñado como docente, autoridad universitaria y funcionario público; y un ingeniero convertido en filósofo de la educación y estudioso de las políticas académicas. El producto final de este trabajo conjunto es el singular libro *Rethinking Undergraduate Business Education. Liberal Learning for the Profession* (Colby, Ehrlich, Sullivan, & Dolle, 2011), fruto a su vez de una iniciativa conocida con el nombre de *Business, Entrepreneurship, and Liberal Learning* (BELL), cuyo propósito es rescatar la importancia de la educación liberal en las carreras de ciencias empresariales. Se trata de un texto bien elaborado desde el punto de vista conceptual y que aporta abundante casuística de cursos y programas impulsados en diversas escuelas de negocios norteamericanas. Su contenido ilustra el enorme potencial y las más visibles limitaciones de esas iniciativas institucionales en su afán por incluir una educación liberal en sus planes de estudio. Para propósitos de este capítulo, en las siguientes secciones nos concentraremos en el examen crítico de las dimensiones más conceptuales de esta propuesta.

1. Una visión de conjunto: repensando la educación de los estudiantes de pregrado en ciencias empresariales

En un contexto en el que el mundo ha adquirido un grado de globalización económica sin precedentes en la historia de la humanidad, la capacidad de incidencia sobre los contornos de ese complejo escenario, además de estar en manos de altos funcionarios de los gobiernos de las grandes potencias, ha pasado a ser compartida por miembros de las élites económicas transnacionales. En estas nuevas coordenadas, las carreras de pregrado vinculadas a las ciencias empresariales han ido experimentando una mayor demanda y popularidad entre los jóvenes no solo de Estados Unidos sino de todo el planeta y han adquirido proporciones que se acrecientan considerablemente cuando las carreras empresariales se combinan con otras disciplinas. Las consecuencias de esta expansión han dado origen a la mayor prominencia mediática de algunos grandes líderes empresariales; a la extensión y

difusión del lenguaje de los negocios en los campos gubernamentales, sociales e incluso académicos; y a la contratación de grandes contingentes de egresados de diferentes carreras que son empleados por empresas de diversas clases. Un panorama de esta naturaleza obliga a reflexionar acerca del tipo de educación que los estudiantes de pregrado en negocios deberán adquirir, la clase de herramientas que necesitarán en su vida laboral y la amplitud de perspectiva y visión sin las cuales se moverán a la deriva en un escenario mundial cada vez más complejo e incierto.

La visión central de los autores gira alrededor de la necesidad de integrar la educación liberal en los programas de pregrado en ciencias empresariales. El punto de partida no es auspicioso, pues el cuadro típico encontrado en las universidades que tienen carreras de negocios se caracteriza por un número muy limitado de cursos provenientes de las artes y ciencias liberales⁶⁰. La mayor parte de ellos no son valorados adecuadamente por los estudiantes, quienes usualmente, al igual que sus padres, los consideran poco relevantes para su educación, una educación que se encuentra más interesada en la rápida inserción a un exigente mercado laboral que en el cultivo del carácter y la exploración del sentido y los propósitos de la vida (Colby *et al.*, 2011, p. 3). Sin duda, se trata de una manera de entender y practicar la educación que no recoge lo mejor de su tradición liberal o, en el mejor de los casos, lo hace de manera limitada e incompleta. Porque esa dimensión práctica y aplicada debería ser complementada con otra destinada a la formación de personas que se convertirán en futuros ciudadanos, es decir, en profesionales que serán capaces de entender el papel que les corresponderá desarrollar en el escenario social más amplio y, al mismo tiempo, capaces de tener clara su función de generar negocios que propicien mayor prosperidad general y bienestar público. De esta manera, lograrían entender mejor su lugar en el mundo, pero también su contribución a un bien superior en las coordenadas históricas que les ha tocado vivir (Colby *et al.*, 2011, p. 4).

⁶⁰ Contrariamente a esto, los autores del libro comentado hicieron su trabajo de campo —durante los años 2001-2008 y 2008-2009— en las siguientes diez instituciones de educación superior, caracterizadas todas ellas por su compromiso de integrar, a través de pedagogías adecuadas, la educación liberal en sus programas de negocios: la Kelley School of Business, de la Indiana University; el Liberal Arts and Management Program, que forma parte del College of Arts and Science, también de la Indiana University; la Wharton School, en la University of Pennsylvania; la Stern School, de la New York University; el Program in Management Science, de la Sloan School of Management en el Massachusetts Institute of Technology; el Babson College, en la Bentley University; el Morehouse College; el Franklin & Marshall College, de la Santa Clara University; y la Portland State University (Colby *et al.*, 2011, p. 7).

Esta filosofía educativa se enfrenta a valores y esquemas mentales que giran alrededor de la lógica del mercado, asunto sobre el que regresaremos más adelante. Una lógica que empobrece la curiosidad intelectual ocasiona entre los estudiantes una reducción en la cobertura de su visión y hace invisible la existencia de otros sectores institucionales y otros mundos valorativos, que van desde la familia y la esfera doméstica hasta los dominios de la ciencia y la educación, pasando por los gobiernos y la sociedad. Incluso la crisis del año 2008 –un extraordinario laboratorio para entender las debilidades del sistema capitalista– fue un acontecimiento desaprovechado para el estudio sistemático de las consecuencias no anticipadas que el desenfreno por maximizar beneficios a cualquier precio trajo consigo. En otras palabras, esa fue una oportunidad histórica excepcional para volcarse tanto al análisis e identificación de los protagonistas y sus motivaciones en esa traumática coyuntura, como a la discusión acerca del papel que debían jugar los profesionales en ciencias empresariales para salir del abismo en el que se había hundido la economía norteamericana y para examinar las creencias, valores y esquemas mentales que subyacían en el comportamiento de los actores involucrados en este imprevisto y turbulento escenario.

La formación de un estudiante de ciencias empresariales se beneficiaría enormemente si fuera capaz de transitar por, y aprender de, todos estos campos y contextos de la actividad humana. Los programas de pregrado en negocios, sin embargo, le dedican una atención muy limitada a cómo se organiza el plan de estudios y cómo son enseñados los cursos, asuntos ambos cruciales si se aspira a lograr un aprendizaje de calidad, uno que para ser profundo y significativo requiere que se articule más explícita y orgánicamente con las motivaciones, intereses e intenciones de los estudiantes. En este sentido, la metáfora de la «doble hélice» es la que mejor refleja este propósito educativo, que debería forjar continuos y explícitos vínculos entre el contenido de las materias propias de los estudiantes de ciencias empresariales y el uso de diversas disciplinas procedentes de las artes y las ciencias, cuyas contribuciones tienen como denominador común proporcionar una visión más amplia del mundo, que complemente la que representa su punto de partida. La evidencia disponible demuestra, según nuestros autores, que en ausencia de esta «conciencia integrativa» los estudiantes de pregrado desarrollan una educación estrecha en cobertura, rígida e inflexible instrumental y conceptualmente, y terminan asumiendo que sus conceptos son descripciones fieles de la realidad en vez de hipótesis que ayudan a su conocimiento, pero no la suplantaban ni la reflejan con absoluta precisión. En pocas palabras, la ausencia de una educación liberal erosiona la capacidad de pensar fuera de la caja y disminuye la

creatividad de la que se nutren las iniciativas innovadoras y disruptivas, aquellas precisamente que van contra la corriente y son capaces de romper con las inercias institucionales y pedagógicas (Colby *et al.*, 2011, pp. 5-6).

2. Una breve historia de la relación entre las ciencias empresariales y el mundo académico

No deja de ser una curiosa paradoja histórica que la preocupación por los efectos de las actividades empresariales sobre el bienestar de la sociedad como un todo haya sido objeto de reflexión e interés entre quienes fundaron la disciplina hace casi más un siglo atrás. En efecto, en 1881, el industrial y magnate del acero y del níquel Joseph Wharton (1826-1909) hizo una generosa donación que le sirvió como medio para convencer a las autoridades de la Universidad de Pensilvania acerca de la necesidad de establecer un nuevo tipo de departamento académico para los estudiantes de pregrado. La característica más importante de la iniciativa radicaba en su naturaleza transversal a todos los otros departamentos y disciplinas existentes en la institución. Su propósito educativo, en este sentido, era el de reemplazar la naturaleza inorgánica del entrenamiento y aprendizaje que existían en las propias empresas con una combinación de cursos que estuviera articulada con las artes liberales y, en particular, con las en ese entonces todavía jóvenes ciencias sociales, como la Economía, la Sociología y la Ciencia Política (Colby *et al.*, 2011, p. 15).

El resultado al que se aspiraba era la creación de un nuevo tipo de hombre de negocios con estudios universitarios, alguien con los recursos profesionales e intelectuales para resolver problemas de orden práctico. De esta manera, la Wharton School, cuyo nombre se adoptó en reconocimiento a su benefactor, se embarcaba en la formación de estudiantes que se beneficiarían de este nuevo enfoque, cuyo eje vertebrador era la integración de la educación liberal con los negocios, esfuerzo al que le seguiría la Harvard Business School, a través de su decano Wallace B. Donham (1877-1954), el famoso introductor de los casos de enseñanza, pedagogía considerada como la más adecuada para alcanzar los fines formativos de sus estudiantes. Hacia fines del siglo XIX, estos esfuerzos por «profesionalizar las ocupaciones» tampoco fueron extraños a carreras como el Derecho, la Medicina y la Ingeniería, pues todas se encontraban necesitadas de lograr una suerte de «fideicomiso social» (*social trusteeship*) que otorgara legitimidad, credibilidad, aceptación, estatus y reconocimiento público a sus respectivas disciplinas. En el caso de las ciencias empresariales, en esa época todavía inexistentes, el entrenamiento

universitario del gerente se convirtió, en consecuencia, en el primer peldaño de la educación para los negocios, una educación cuyo componente liberal, esa era la aspiración, le haría comprender sin lugar a dudas la naturaleza pública de su profesión.

Mientras tanto, el mundo de los negocios en Estados Unidos comenzó a experimentar amplias transformaciones económicas y vio el surgimiento de monopolísticas y gigantes corporaciones industriales, como General Electric, Carnegie Electric, Carnegie Steel y Rockefeller Standard Oil. El uso de nuevas tecnologías, el crecimiento de su rentabilidad, la necesidad de una mayor eficiencia y la enorme escala de sus operaciones planteaban nuevas exigencias y fueron un terreno fértil para que surgiera una demanda sostenida por gerentes. Este panorama representa el telón de fondo sobre el cual se fue gestando una «revolución gerencial» (*managerial revolution*) que impulsaría decididamente el surgimiento de la educación para los negocios en las universidades norteamericanas.

No obstante, las exigencias de la gestión diaria de las empresas alejaron a los gerentes de su identificación con lo que debía ser una profesión independiente definida por distintas responsabilidades ciudadanas y no solo por las demandas de sus organizaciones. Ese alejamiento de lo que constituía el corazón de la formación liberal terminó por convertir a los gerentes en técnicos muy efectivos, conocedores de su función y especializados en áreas como la contabilidad, las finanzas, la ingeniería o el *marketing*, actividades cuya función era lograr una mejor posición estratégica de la firma en el mercado, pero también intensificar la productividad e incrementar los beneficios para sus propietarios e inversores (Colby *et al.*, 2011, p. 17). Surge de esta manera una tensión que se prolonga irresuelta hasta nuestros días entre el gerente entendido como un técnico experto en su campo y aquel otro concebido como un profesional comprometido públicamente con su carrera.

Desde luego, hubo defensores y detractores de estas posiciones en el campo intelectual. De un lado, se encontraban reformadores como Frederick W. Taylor (1856-1915) y Louis Brandeis (1856-1941), cuyo interés se encontraba más enfocado en la eficiencia económica y la productividad técnica y que consideraban que la organización científica del trabajo era la mejor forma de resolver las tensiones sociales que estaban apareciendo en los albores del siglo XX; del otro lado, Herbert Croly (1869-1930), filósofo político y cofundador de *The New Republic*, era un militante defensor de la idea de que los gerentes debían conciliar los conflictivos intereses representados por la generación de utilidades y la responsabilidad social en el manejo de las empresas y, en este sentido, debían ser formados

Capítulo VI

Los estudios liberales en la Universidad de Oxford: el caso del programa Philosophy, Politics & Economics

El elemento humano, base de todo desarrollo y avance, debe nutrirse de ciertas esencias humanísticas, científicas, éticas y técnicas, cuyo foco es la universidad.

Luis Alberto Sánchez, *La universidad no es una isla*, 1961

El programa de pregrado Philosophy, Politics & Economics (PPE) tiene casi cien años formando en la Universidad de Oxford a destacados estudiantes, muchos de los cuales se convierten en los futuros líderes políticos, no solo, aunque principalmente, del Reino Unido. Sin embargo, esta afirmación debe ser entendida con mucha cautela y conducirnos al examen más detallado de la orientación, objetivos, motivaciones, métodos y resultados de dicho programa. Nuestro propósito es ayudar a formar una visión comprensiva de lo que implica hablar del PPE y de la influencia tangible y aparentemente decisiva que ha tenido, y todavía mantiene, en las instancias de poder a nivel mundial. Con este fin, analizaremos el discurso institucional tal y como lo formula la Universidad de Oxford en los documentos oficiales que se refieren al programa (el *Student Handbook* y la información obtenida en la web⁸⁴), para luego revisar algunos comentarios críticos que,

⁸⁴ Ver: University of Oxford (2017, s. f.); University of Oxford. PPE-Prospective Students, (s. f.a, s. f.b).

como veremos, toman la forma de columnas de opinión en medios periodísticos británicos o son testimonios personales de exalumnos. No pretendemos formular un juicio acerca del valor o la calidad del programa, sino más bien mostrar aquello que se dice del mismo, poniendo en evidencia sus declaradas virtudes y sus más visibles debilidades.

«¿Por qué estudiar el PPE en Oxford?» (University of Oxford. PPE-Prosppective Students, s. f.b). Esta es la interrogante con la que la web oficial del programa publicita e introduce su propuesta. El programa nació en 1920 bajo el título *Modern Greats*, en alusión a los estudios clásicos (Literatura, Lengua, Historia y Filosofía de las culturas griega y romana), con el objetivo de generar un impacto transformador en la vida intelectual de los estudiantes, a partir del estudio de los grandes autores y sus contribuciones a la formación del pensamiento moderno en sus dimensiones política, social y filosófica. Esta motivación, se señala, se mantiene vigente y se ha adaptado a los cambios que la sociedad y el mundo contemporáneo exigen, pues «así como el mundo ha evolucionado, también lo ha hecho el PPE» (University of Oxford. PPE-Prosppective Students, s. f.b)⁸⁵. En la bienvenida al ciclo académico 2017-2019, la profesora Patricia Thornton, presidenta del comité del PPE, ha sostenido que se trata de un programa de grado multidisciplinario que balancea lo empírico con lo teórico, lo práctico con lo abstracto y donde el resultado de dicha formación produce un «intelecto equilibrado» y «una mente informada, crítica y cuestionadora» (2017, p. 2)⁸⁶. Asimismo, el programa busca agrupar las perspectivas más importantes que aportan en la comprensión del mundo social y humano y alimentar las capacidades intelectuales y las habilidades prácticas de los estudiantes que serán útiles en cualquier ámbito de actividad (Thornton, 2017, p. 6). Además, también se hace énfasis en la versatilidad del futuro egresado, indicando el variado espectro de carreras o profesiones en las que podrá desenvolverse con solvencia: banca y finanzas, política, periodismo y radiodifusión, derecho, industria, enseñanza, trabajo social, contabilidad, negocios, publicidad y sector público (University of Oxford. PPE-Prosppective Students, s. f.a). A lo mencionado, se suma la flexibilidad del programa en el que, después del primer año de carácter introductorio, se abre un abanico de posibilidades que permite la elección de dos de las disciplinas (Filosofía y Economía, por ejemplo), o las tres en conjunto, y una multiplicidad de cursos bajo el paraguas general de cada una de las áreas de estudio.

⁸⁵ «As the world has evolved, so has PPE».

⁸⁶ «[...] well-rounded intellect [...]», «[...] an informed, critical and questioning mind».

Otros elementos importantes asociados con la estrategia de difusión del programa son la apelación, por un lado, a testimonios —evidentemente positivos— de estudiantes, tutores y egresados; y, por el otro, a reconocidos egresados de la carrera que evidencian éxito en sus distintas actividades. De esta manera, se nos presenta una opción de carrera sumamente atractiva, con múltiples beneficios de orden intelectual y práctico y que, en apariencia, nos proporciona una plataforma hacia el éxito profesional. En las secciones siguientes, haremos una exploración más detallada de la propuesta, luego abordaremos algunas consideraciones críticas y concluiremos con algunas reflexiones finales.

1. Las peculiaridades del PPE

¿Por qué filosofía, política y economía? ¿Qué cualidades tienen estas tres disciplinas que, agrupadas, configuran el programa de pregrado aquí analizado? Una primera respuesta la encontramos en la explicación que el *Student Handbook* hace de la propuesta: «El grado está basado en la creencia de que el estudio en paralelo de disciplinas relacionadas mejora de manera significativa la comprensión de cada disciplina, incorporando y agregando dimensiones de entendimiento y perspectiva» (University of Oxford, 2017, p. 6)⁸⁷. De esta manera, el estudio de la filosofía permite desarrollar en el estudiante capacidades analíticas, razonamiento crítico y lógico y rigor, tanto en una dimensión epistemológica como ética; el abordaje de la política busca estimular la comprensión de las causas y problemas que dividen a las sociedades, el impacto que tienen las instituciones como manifestaciones del interés colectivo y los efectos de las políticas de Estado sobre la dinámica interna de las sociedades; finalmente, la economía y su estudio apuntan a configurar una comprensión adecuada del funcionamiento de las dinámicas económicas a nivel global, del mercado y las políticas monetarias, de las políticas macroeconómicas, de la toma de decisiones a nivel familiar, del comportamiento empresarial y de la manera como se determinan y relacionan los ingresos y el empleo, entre otros asuntos relacionados (University of Oxford, 2017, p. 6).

A partir de lo mencionado, se configuran los siguientes objetivos generales del programa:

- Adquirir un conocimiento y una comprensión adecuados de las disciplinas académicas que conforman el PPE, a saber, Filosofía, Política y Economía.

⁸⁷ «The degree is constructed on the belief that the parallel study of related disciplines significantly enhances your understanding of each discipline, bringing added dimensions of understanding and perspective».

- Mejorar las habilidades críticas y analíticas, de manera que permitan identificar las premisas que subyacen a un argumento y analizar conceptos clave.
- Desarrollar el pensamiento independiente, la destreza en la redacción, la facilidad para el aprendizaje y la investigación independientes y las habilidades para la organización efectiva.
- Desarrollar la habilidad para presentar las propias consideraciones críticas en torno a los asuntos estudiados y compartirlas con otros estudiantes y profesores mediante el diálogo.
- Desarrollar habilidades analíticas en referencia a los temas de las disciplinas estudiadas sobre la base de la lectura dirigida o independiente y estimular la capacidad para producir ensayos de calidad y cumplir tareas con fechas límite.
- Promover habilidades relevantes para el desarrollo profesional continuo, con énfasis en la comprensión filosófica, el análisis político y el análisis económico, que puedan ser transferibles y aplicables a diferentes contextos tanto vitales como propiamente laborales (University of Oxford, 2017, p. 7).

Asimismo, el PPE presenta un conjunto de resultados de aprendizaje divididos, en primer lugar, de acuerdo con el contenido de cada una de las disciplinas; y, en segundo término, tomando en cuenta las habilidades específicas que pretenden ser formadas. Los resultados de aprendizaje esperados en cada disciplina varían conforme se va avanzando en el programa. Así, en el primer año los resultados que se espera son de carácter más general, mientras que en los dos últimos –y como producto de la profundización en dos de las disciplinas y, si se quiere, en las tres– los resultados se tornan más específicos. De manera que, como resultados generales, el PPE busca desarrollar conocimiento y entendimiento de lo siguiente: en Filosofía: textos seleccionados y problemas básicos de la filosofía, sus conceptos, teorías, argumentos y las técnicas elementales de la lógica formal; en Política: áreas claves de la disciplina, incluyendo teoría y práctica política, sociología y relaciones internacionales; y, en Economía: principios básicos de la economía moderna, incluyendo las técnicas matemáticas apropiadas (University of Oxford, 2017, p. 7).

Una vez logrados estos resultados y ya encontrándose en la transición hacia los dos últimos años del programa, los estudiantes pasan a elegir dos, o las tres, disciplinas, con el objeto de enfocar sus estudios y conseguir resultados específicos en los que se profundiza la comprensión de cada una de ellas y sus contenidos. En Filosofía, profundización en textos filosóficos centrales, controversias e interpretaciones con relación a estos; problemas filosóficos y sus conceptos, teorías y argumentos y su aplicación a una variedad de problemas. En Política: profundiza-

ción en acercamientos a la política y las relaciones internacionales de tipo filosófico, teórico, institucional, problemático y metodológico; basándose en el estudio comparativo de las sociedades, en el manejo de distintos métodos de análisis de data y con conocimiento de los debates e investigaciones actuales. En Economía: profundización en los principios de la economía moderna, incluyendo técnicas matemáticas y estadísticas, conocimiento y manejo de la data económica y de las aplicaciones prácticas del razonamiento y principios de la economía (University of Oxford, 2017, p. 7).

Ahora bien, junto con estos objetivos de aprendizaje vinculados de manera puntual a cada una de las áreas del PPE, aparece también un conjunto de habilidades que se busca lograr y que son agrupadas en tres categorías:

- **Habilidades intelectuales:** recolectar, analizar y desplegar evidencia, data e información; interpretar el material de manera contextualizada; identificar de manera precisa los asuntos subyacentes a diversos debates académicos y distinguir las consideraciones relevantes de las secundarias; reconocer la estructura lógica de un argumento y evaluar su validez; evaluar críticamente los argumentos propios y los de otros e identificar errores metodológicos, dispositivos retóricos, saberes convencionales no examinados, supuestos inadvertidos, vaguedad y superficialidad. Construir y articular argumentos sensatos con precisión y claridad; debatir con otros, formular y considerar los mejores argumentos para distintos puntos de vista e identificar los elementos débiles de las perspectivas más persuasivas.
- **Habilidades prácticas:** escuchar atentamente presentaciones complejas e identificar la estructura de los argumentos expuestos; leer cuidadosamente una amplia variedad de literatura académica y reflexionar de manera clara y crítica sobre lo leído; reunir conjuntos de información complejos en la forma de ensayos y escribir adecuadamente para una diversidad de audiencias y contextos. Entablar discusiones orales con otros de una manera que permita el avance en el entendimiento de problemas puntuales, así como también los acercamientos adecuados para solucionarlos.
- **Habilidades transferibles:** buscar, encontrar, organizar y desplegar información; utilizar esa información para pensar de manera creativa, autocrítica e independiente; considerar y resolver problemas complejos; aplicar las técnicas y habilidades de la argumentación filosófica a interrogantes prácticas, incluidas aquellas vinculadas a cuestiones éticas y políticas. Aplicar conceptos, teorías y métodos usados en el estudio de la política para el análisis de las ideas, instituciones, prácticas y asuntos políticos. Tomar decisiones estratégicas a partir

de una elaboración sofisticada de la importancia de los costos, oportunidades, expectativas, resultados, información y motivaciones; automotivación y trabajo independiente, con un marcado sentido de iniciativa y autoconducción, sumado a la habilidad de trabajar constructivamente en cooperación con otros. Comunicar de manera efectiva, sea a través de discursos orales o escritos; planear y organizar el tiempo de manera efectiva; hacer uso de habilidades numéricas, estadísticas e informáticas, en caso de que sea requerido (University of Oxford, 2017, p. 8).

2. Flexibilidad curricular, evaluación general y seguimiento

A la larga lista de virtudes y oportunidades generadas por un programa de estudios como el PPE, se suma una característica adicional de singular importancia: la flexibilidad curricular. El programa dura tres años⁸⁸, que se inician con uno primero de carácter introductorio en cada disciplina⁸⁹, luego de lo cual se prosigue con dos años más, durante los cuales los estudiantes tienen libertad para elegir dos de las disciplinas ofrecidas o las tres en conjunto, así como también para seleccionar los cursos de cada área en función de la variedad que cada una de las tres ofrece. Las evaluaciones funcionan bajo la misma lógica: al final del año introductorio, se toman los PPE Prelims, que responden a los contenidos de los cursos introductorios; y luego vienen los PPE Finals, que dependen de la combinación de las disciplinas que se haya elegido. La segunda parte del programa, es decir, los dos últimos años, propone la combinación de dos de las disciplinas, o las tres juntas, en la que se estructura un grupo de cursos obligatorios (entre cuatro y cinco, dependiendo de la combinación elegida) y cursos opcionales (entre tres y cuatro, dependiendo de la combinación elegida)⁹⁰. Así, en el primer año se evalúan tres *papers* y, al terminar los dos últimos años, se evalúan ocho *papers* adicionales⁹¹,

⁸⁸ En el anexo 3 se presenta la estructura de cursos del PPE.

⁸⁹ Los cursos de primer año son: Introduction to Philosophy; Introduction to the Theory and Practice of Politics; Introductory Economics.

⁹⁰ Existe la posibilidad de que ciertas combinaciones no sean ofrecidas y también de que, más allá de que sean cursos opcionales, haya algunas restricciones en las que se tenga que elegir al menos un curso de cierta área; así, por ejemplo, si se elige la combinación de Filosofía y Política, se tiene que seleccionar cuatro cursos de ambas disciplinas, en las que al menos uno sea estrictamente en Filosofía y uno en Política.

⁹¹ Las notas transitan de 0 a 100. En el primer año y dependiendo de la nota, el alumno es clasificado con Distinction, Pass, Partial Pass –si es que no ha aprobado alguno de los tres ensayos– y Fail. En los PPE Finals también se califica de 0 a 100, pero aquí las notas sí determinan la clasificación final: First, Upper Second, Lower Second, Third, Pass y Fail.

de los cuales uno puede ser una tesis de quince mil palabras o una disertación de similares características en el área de Política⁹².

Durante los dos últimos años hay, también, el requerimiento de elaborar ensayos de acuerdo con los parámetros establecidos para cada disciplina y cada combinación. Estos parámetros son parte de la manera en la cual el programa estructura el método de enseñanza y de aprendizaje, que se basa, en lo fundamental, en tutorías individuales que son, en cada combinación, entre ocho y doce por bimestre⁹³ y con una hora de duración, aproximadamente. Eso trae como resultado la producción de entre doce y dieciséis ensayos cortos (dos mil palabras) vinculados con los temas propuestos en los cursos elegidos, en los que estudiante y tutor intercambian ideas; el segundo sugiere bibliografía al primero, le ayuda a mejorar el estilo y la redacción y lo conduce entre las distintas perspectivas en torno al tema tratado. Sin embargo, no hay que olvidar que las instancias de evaluación y determinación de la calificación final del grado dependen exclusivamente de los PPE Finals; incluso, los PPE Prelims no influyen en la calificación final (University of Oxford, 2017, p. 24).

3. El PPE y la enseñanza: conferencias, tutorías y clases

Lo que caracteriza al PPE y lo hace singular frente a cualquier otro programa de pregrado, es su propuesta educativa, la cual implica una carga importante de tutorías individuales, complementadas con conferencias magistrales y con clases de carácter más aplicado. En las tutorías, la dinámica supone que el estudiante llegue con conocimiento de la o las lecturas que fueron asignadas (las iniciativas individuales de literatura alternativa son válidas en la medida en que estén relacionadas) y con el ensayo escrito requerido. Lo que el estudiante debería esperar de su tutor es presencia, atención y guía, tanto en la parte escrita como en las sugerencias bibliográficas. El *Student Handbook* (University of Oxford, 2017) explica que no se puede esperar uniformidad de caracteres y modos de abordar la tutoría entre quienes asumen esa tarea; cada tutor tiene su manera de hacer las cosas y lo más prudente es adaptarse a esas diferencias. Además, los tutores están

⁹² En el caso de la tesis, se entiende que es un trabajo independiente en el que se cuenta con el consejo y guía de un tutor. En el caso de la disertación en Política, mientras tanto, se trata de un tema común compartido entre un grupo de estudiantes, del cual se extraen diversos temas para la investigación (consultar el *Student Handbook* [University of Oxford, 2017, pp. 10-11] y «Examinations and Assessments» [University of Oxford, s. f.] para tener una idea clara de los procedimientos y restricciones).

⁹³ Cada semestre dura ocho semanas, de manera que se prevé una sesión de tutoría por semana.

Capítulo VII

El conocimiento hecho praxis: el proyecto Minerva y la Intentional University

Yo no comparto esa reverencia por el conocimiento como tal. Todo depende de quién tiene ese conocimiento y qué es lo que hace con él.
Alfred North Whitehead, *The Aims of Education*, 1929

La idea de universidad no es estática ni ajena a la variedad de contextos políticos y transformaciones sociales que la historia ha producido sobre su contenido. El mejor testimonio de este dinamismo está representado por los diversos esfuerzos que vienen realizando varias de las más grandes y prestigiosas universidades del mundo para replantear su proyección institucional, realizar reformas en los planes de estudio —de alcance y profundidad diversos— y proponer cambios de diferente envergadura en sus modelos organizacionales. En este contexto, se funda en 2012 la singular propuesta de la Intentional University (IU)¹¹⁶, institución que cuenta solo con cinco años de operación, a los que se suman los dos años en los que se sentaron sus bases, se aseguró su financiamiento y se concibieron sus ideales formativos. Se trata de una iniciativa distinta y arriesgada, alejada de la manera tradicional de concebir la educación superior, pensada con un sentido prospectivo y de avanzada y cuidadosamente preocupada por formular una propuesta educativa

¹¹⁶ También conocida como Minerva Project, en clara alusión a la diosa romana de la sabiduría.

coherente con sus principios y valores, propuesta que no deja de sorprender, tanto por la innovadora naturaleza de su plan de estudios y de su sistema pedagógico, como por lo moderno de su estructura organizativa y la transparencia con la que comparte la totalidad de las complejas dimensiones que trae consigo la construcción institucional de una universidad.

La publicación del voluminoso libro *Building the Intentional University* (2017), cuyos editores son Stephen Kosslyn –sicólogo cognitivo especializado en neurociencias– y Ben Nelson –economista graduado en la Universidad de Pensilvania y empresario–, constituye la evidencia más clara del espíritu de apertura de los promotores de esta iniciativa, pues en él se reúnen 27 ensayos que explican en forma detallada la filosofía educativa e institucional del ahora materializado proyecto. Como se señala en el prefacio, la IU nace con la intención de ser una «institución capaz de proveer educación superior basada en primeros principios y de mantenerse fiel a los mismos»¹¹⁷, además, busca ofrecer una educación de calidad mundial para muchos estudiantes que, debido a la falta de recursos o a la existencia de cuotas de admisión para extranjeros en las universidades tradicionales, simplemente no tienen oportunidad de acceso (Kosslyn & Nelson, 2017, pp. xx-xxi)¹¹⁸.

Este capítulo presenta la experiencia de la IU a partir de una exploración de sus motivaciones, filosofía educativa, fundamentos pedagógicos, contenidos curriculares y modelo organizacional. Con el propósito de reconstruir cuál es su idea de universidad, nos concentraremos en aquellos ensayos que son claves para comprender su propuesta.

¹¹⁷ «[...] an institution that would provide a superior education base don first principles and would remain true to those principles».

¹¹⁸ Nelson tuvo que reunirse con varias personas, socializar la idea y encontrar a aquellos individuos que estuvieran dispuestos a arriesgarse a empezar un proyecto tan ambicioso desde cero. Planteado ese objetivo, supo utilizar sus redes para, poco a poco, ir armando un equipo de personas que no solo estaban directamente involucradas en el ámbito de la educación superior, sino que, además, compartían su visión de lo que una nueva universidad debía ser y hacer. A esto se sumó el haber conseguido el respaldo financiero inicial de Benchmark Capital, una de las corporaciones de capital de riesgo más respetadas de Silicon Valley, el *hub* tecnológico más grande del mundo. Así, con el recurso humano, el capital y el soporte tecnológico asegurados, se inició la aventura de IU.

1. Una primera interrogante: ¿por qué se necesita una nueva forma de educación superior?

Esta pregunta nace de uno de los objetivos iniciales que se planteó la IU: «darles a los estudiantes las herramientas cognitivas que necesitarán para ser exitosos luego de haberse graduado» (Kosslyn & Nelson, 2017, p. 1)¹¹⁹. Dicho en otras palabras, uno de sus rasgos distintivos es la orientación hacia resultados, asunto que se convierte en un ingrediente esencial de todo su planteamiento. Desde su perspectiva, la necesidad de nuevos aires e iniciativas en la educación superior está asociada a la existencia de dos creencias claves: la existencia de un déficit significativo de líderes efectivos a nivel global e intersectorial y la idea de que la educación superior tiene el deber de jugar un papel determinante en la resolución de este problema (Kosslyn & Nelson, 2017, p. 6). Estos dos elementos no suponen secreto alguno para quien sea un entendido en el tema y, usualmente, llevan a la conclusión de que lo que se requiere es un incremento en la cobertura de acceso a la educación superior a precios razonables y la obtención de niveles más altos de culminación de las especialidades elegidas. Sin desconocer la importancia de estas creencias, es importante subrayar que no se dirigen al corazón del problema. Por el contrario, incluso pueden acarrear otros, como el empobrecimiento del contenido de los planes de estudio, el empleo de metodologías de enseñanza inadecuadas o fallidas y el propiciar, deliberada o inadvertidamente, estándares de calidad bajos (Kosslyn & Nelson, 2017, p. 6)

La IU sugiere un cuestionamiento más radical a ciertas perspectivas de análisis y propone reconfigurar los objetivos de la educación superior desde el inicio, orientándolos casi por completo a los resultados que los estudiantes deberían conseguir una vez concluidos sus estudios universitarios. Este cuestionamiento parte de la reflexión sobre los problemas que aquejan a tales perspectivas y que los autores resumen en cuatro puntos: i) la educación superior no está logrando formar individuos preparados para el mundo de hoy, pues no reciben ni desarrollan las herramientas cognitivas que necesitan para realizarse personal y profesionalmente; ii) los costos de las universidades son excesivamente altos y la mayor parte de estudiantes culmina su carrera con una gran deuda que tienen que amortizar a lo largo de muchos años de actividad profesional; iii) más de la mitad de los estudiantes no se gradúa y, los que logran hacerlo, en la mayoría de los casos no han invertido su tiempo en ir a clases, participar de las discusiones o prestar aten-

¹¹⁹ «[...] to give students the cognitive tools they would need to succeed after they graduated».

ción al dictado de sus profesores; y, por último, iii) muchos estudiantes alrededor del mundo, cuyo potencial es innegable, no tienen la oportunidad de acceder a una educación superior de primer nivel. La mayor parte de las veces esto ocurre a causa de que las universidades –en Estados Unidos, por ejemplo– tienen cuotas predeterminadas para la admisión de estudiantes extranjeros (Kosslyn & Nelson, 2017, pp. 6-7)¹²⁰.

La IU ha sido creada teniendo, justamente, estos cuatro problemas en perspectiva. En referencia al primero, plantea un currículo interesado en promover el «conocimiento práctico» (*practical knowledge*), basándose en las ideas de Benjamin Franklin y Thomas Jefferson sobre la educación y su tarea de proveer un «conocimiento útil» entre los estudiantes (*useful knowledge*). La idea que subyace a esta afirmación es la necesidad de equipar a los estudiantes con herramientas intelectuales que les permitan adaptarse a un mundo cambiante y lograr sus objetivos, esto es, formarlos en una educación liberal de amplio espectro que contribuya a ese propósito y que los prepare para ser exitosos en trabajos que probablemente todavía no existen.

En lo que concierne al tema de los altos costos de las pensiones, la IU se diferencia de la mayor parte de universidades en la medida en que sus derechos de enseñanza implican un tercio de lo que usualmente se cobra en otras instituciones. Al no existir un campus que obligue a su mantenimiento y renovación constantes, contar con poco personal secretarial y administrativo, haber reducido al mínimo la presencia de divisiones y unidades de apoyo y no necesitar de departamentos académicos, se generan ahorros que adquieren una especial relevancia en su modelo de funcionamiento. Para la IU, el estudiante básicamente necesita un lugar donde vivir y una computadora.

Sobre el tercer punto, y con la intención de disminuir –si no eliminar– la posibilidad de estudiantes que se retiran o se gradúan sin involucrarse en la vida universitaria, la IU está diseñada para brindar una educación que se reclama personalizada, una que para garantizar su efectividad procura que cada estudiante se vincule cotidianamente con el plan de estudios y la comunidad. El formato para potenciar este objetivo consiste en introducir en los seminarios el «aprendizaje completamente activo», en reemplazo de las tradicionales y sobrepobladas clases magistrales, y en hacer un uso intensivo de la plataforma virtual de aprendizaje, lo que permite una interacción continua que fortalece el vínculo entre estudiantes y profesores. Finalmente, la IU no tiene cuotas ni restricciones en la admisión:

¹²⁰ Hay que tomar en cuenta que los autores se refieren al contexto norteamericano.

alumnos de todo el mundo que estén debidamente calificados podrán ingresar sin problemas y, si los costos, aun siendo bajos, suponen un impedimento, se ofrecen becas y otros mecanismos para solventar los pagos. En resumen, se trata de un programa de pregrado en artes liberales único en su tipo, de bajo costo, con una enseñanza personalizada y abierto al mundo (Kosslyn & Nelson, 2017, pp. 7-8).

¿Cuáles son entonces las peculiaridades de este programa desde un punto de vista curricular? Kosslyn y Nelson recuerdan que, tradicionalmente, las estructuras curriculares de los programas de pregrado en las universidades norteamericanas constan de tres componentes: los estudios generales, la especialidad¹²¹ (*major*) y los cursos electivos (2017, p. 8). Al redefinir estos componentes en función de su filosofía educativa, la etapa de estudios generales de la IU propone cuatro cursos estrechamente vinculados entre sí, de duración anual y cuyo objetivo es proporcionar capacidad de adaptación, liderazgo e innovación, amplitud de criterio y una perspectiva de comprensión global de la realidad. Estas últimas características apuntan al desarrollo de cuatro competencias centrales: el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la comunicación efectiva y la interacción efectiva, sobre cuyo contenido regresaremos más adelante. Asimismo, una vez que el estudiante alcanza la etapa en la que debe elegir la especialidad y, por lo tanto, los cursos que competen a la misma, la IU plantea un acercamiento distinto. Más que en el contenido de los cursos, la propuesta centra su atención en campos relacionados a la especialidad que permitan y ayuden al estudiante a desarrollarse de manera exitosa en el momento en el que se inserte en el mundo laboral. En un primer momento, se lleva entre tres y cuatro cursos que prestan especial atención a algunos aspectos fundamentales de la especialidad elegida, cualquiera que sea, para luego seleccionar un grupo de cursos que están organizados a la manera de «concentraciones» en las que se investigan temas en grados de análisis distintos.

En referencia a los cursos electivos, la propuesta es que giren alrededor de los intereses de los estudiantes. La carga de electivos depende en gran medida de la especialidad o especialidades que el estudiante haya elegido. Como señalan Chandler, Kosslyn y Genone, los cursos obligatorios de una especialidad son los electivos en otra y la intención es promover un amplio espectro de elección sin perder de vista el eje articulador de cada una en particular (2017, pp. 124-125). Por ejemplo, aquellos estudiantes que deciden graduarse en una sola especialidad tienen que llevar al menos diez electivos, de los cuales la mitad deben ser de una

¹²¹ La IU ofrece cinco especialidades, cada una representando una escuela: Artes y Humanidades, Negocios, Ciencias Computacionales, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.