

NORMATIVIDAD TECNOCRÁTICA COLOMBIANA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR¹

*Ariel Alvarado Araque**
*Miyan Bradley Cordero***

RESUMEN

Los lineamientos de la educación en el inserto globalizado en que nos encontramos, exacerbaban la educación-tecnocrática como única vía válida en el desarrollo humano, dejando de lado o anulando el *juicio crítico* que pueda llegar a surgir entre los estudiantes. Se verá en este artículo, la normatividad en la que tres Leyes esenciales en materia de educación superior para el caso colombiano (*Ley 30 de 1992, Ley 749 de 2002 y el derogado Proyecto de Ley 112/2011*), responden a estas *lógicas-tecnocráticas-de-orden*.

La educación superior pasa de ser una educación para la formación de hombres y mujeres -y la afirmación de los mismos como individuos- para ser una simple instrucción tecno-burocrática.

Palabras clave: educación superior, tecnocracia, crítica, Ley 30 de 1992, ley 749 de 2002, Proyecto de Ley 112/2011.

COLOMBIAN TECHNOCRATIC REGULATIONS IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

The guidelines for education in the globalized insert where we find ourselves, exacerbate technocratic education like the only valid alternative in human development, setting aside or even eliminating the *critical assessment* that could eventually arise among students in higher education. This paper will discuss the way in which three very important laws on higher education in the case of Colombia (*Law 30/1992, Law 749/2002 and Law [Project] 112/2011 [Derogated]*), respond to these *technocratic-logic-of-order*.

Higher education then goes from being an institution for the education of men and women and the affirmation of ourselves as individuals, to be a simple bureaucratic-technical instruction.

Key words: Education teaching undergraduate, technocracy and criticism, Law 30/1992, Law 749/2002, Law (Project) 112/2011.

¹Agradecemos sobremanera la facilitación de los materiales en borrador *Consideraciones preliminares sobre los temas del seminario "Macroeconomía del desarrollo"*, y las ideas allí expuestas del profesor Gonzalo Alberto Patiño Benavides (Economista Ph. D del Instituto de Economía Nacional de Odessa).

* Estudiante de último semestre, adscrito a la *Escuela de Economía y Administración*, de la Universidad Industrial de Santander, UIS. Bucaramanga, Colombia.

Correo electrónico: alvaradoaraque@hotmail.com

** Economista de la Universidad Industrial de Santander, UIS. Bucaramanga, Colombia.

Correo electrónico: miyanovic@hotmail.com

NORMATIVIDAD TECNOCRÁTICA COLOMBIANA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

I. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN TECNOCRÁTICA

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

Desde edades muy tempranas estamos imbuidos en una educación *eficientista* tipo *insumo-producto*. Tan así que cada vez ingresan estudiantes más y más jóvenes adolescentes a las aulas de educación superior, en nuestras aulas colombianas. Cuanto menor es el tiempo invertido, menor es el coste económico invertido. Y la aceleración del tiempo impera hoy en la educación. Algunos estudiantes han manipulado su propio proceso de formación para graduarse uno o incluso dos semestres más rápido. Y se sienten muy orgullosos de ello. Al importar *únicamente* el resultado, se termina, para decirlo coloquialmente “confundiendo la gimnasia con la magnesita”. Para el pensador colombiano Estanislao Zuleta (1995, p. 22-23), que en este escrito es la influencia y referente primordial en materia pedagógica, estos modelos educativos son imitados de los modelos industriales de la modernidad, expresándolo incluso, en términos tajantes al respecto:

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

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

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

Curiosamente, la debilidad del individuo es la fortaleza del Orden. Y cuanto más débil es un individuo, más fuerte se hace la institución autoritaria o hasta totalitaria en la que se encuentra inserto. O al menos, así se puede inferir en los capítulos de la Tercera Parte de la reconocidísima novela distópica del escritor inglés, George Orwell, *1984* (1993, p.p. 194-240). En la cual, el protagonista Winston Smith, *sufre* un proceso de *educación*, o

mejor, de *re-adiestramiento*. En dicha obra, por supuesto, se puede ver con mucha más fineza:

¿No comprendes, Winston, que el individuo es sólo una célula? El cansancio de la célula supone el vigor del organismo. ¿Acaso te mueres al cortarte las uñas?

Se apartó del lecho y empezó a pasear con una mano en el bolsillo.

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

Primero debes darte cuenta de que el poder es colectivo. *El individuo sólo detenta poder en tanto deja de ser un individuo*² (Orwell, 1993, p. 212-213).

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

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

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

Y preguntar es ni más ni menos que la ruptura con la pasividad en la educación, es iniciar en el proceso formativo. Sin embargo hoy, se implantan normativas “*desde arriba*” de este corte técnico, en este tópico tan importante, como lo es innegablemente la educación superior. Curiosamente los modificadores normativos de la educación superior en Colombia también fueron estudiantes de una “*Pedagogía por objetivos*” (Berbaum, 1996, p. 102) donde los fines no son los estudiantes. Y dichos *objetivos* son, cuando menos, tangencialmente externos a los estudiantes, en donde la importancia se subraya es en el resultado, incluso haciéndose explícita la “*Enseñanza como proceso de producción*” (Berbaum, 1996, p. 102), en donde se patentan las afirmaciones de Zuleta que ya se expusieron *supra*.

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

² Las cursivas son de los autores.

defecto de la enseñanza de la Economía, aunque esta sea sólo un ejemplo sintomático de unas características generalizadas en la Educación Superior:

Aquellos cuyo único interés reside en superar los exámenes, aprenden pronto que el truco consiste en decir lo que de ellos se espera; en no preguntarse qué significa que están diciendo (porque tal cosa resulta desconcertante y arriesgada y puede restar puntos); en repetir la fórmula particular que parece convenir a cada problema particular. (...) El que sólo persigue pasar los exámenes se convierte a su debido tiempo en examinador y por aquel entonces ya ha perdido cualquier duda que pudiera haber albergado algún día. Ha llegado a creer que la educación realmente consiste en eso. Y así se va perpetuando el sistema³ (Robinson, 1986, p. 118).

En economía y todo lo que a ella le atañe, al umbral del tercer milenio, lo anterior es gravísimo. No porque el mundo vaya a llegar a su fin existencial, no porque toda la vida biológica vaya a llegar a su fin, tampoco porque la especie humana sucumba “ante su propio invento”, sino porque el estado actual de cosas es insostenible, siete mil millones de personas –todas ellas– no pueden vivir a la manera de las personas que tuvieron la fortuna de vivir en las capas más ricas de los países más ricos. Y aun así éstos presentan cierto disgusto por el mundo. Verbigracia, las noticias que de cuando en cuando nos llegan sobre las altas tasas de suicidios en países altamente desarrollados, como los países del norte y centro de Europa, así como los países más desarrollados del lejano Oriente. Es decir, allí donde el bienestar material es innegable en relación con “otras latitudes”.

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

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

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

³ Las cursivas son de los autores.

La educación no debe negar ni expulsar la técnica y el mercado, de eso no se trata este escrito como muchos lectores llegados acá pudiesen suponer⁴. Pero la educación superior tampoco puede ni debe, supeditarse al mercado con sus requerimientos técnicos como las *únicas* tasas que rasen y esculpan a los hombres y mujeres de hoy y mañana.

2. ESTADO DE LA REGLAMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA

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

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

Con la apertura económica, la Universidad se convirtió en una producción de recursos humanos calificados en diferentes oficios, para lo cual se manifestó entonces que la educación superior residía en estar más ligada a las necesidades inmediatas del país que a la formación integral de los individuos (Ley 30 de Diciembre 28 de 1992). La necesidad de ampliar la cobertura de universidades llevó a la “transformación” de instituciones de menores rangos académicos (establecimientos técnicos y tecnológicos) a obtener estas mismas un carácter de educación superior, (Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, artículos 16 y 17) pero con un perfil más operativo e instrumental. De este modo el nivel de profesionales aumentó considerablemente a finales del siglo pasado y comienzos de la década anterior.

La educación superior tuvo uno de los puntos principales y cruciales en los planes de desarrollo del nuevo siglo en la fomentación de la educación técnica y tecnológica. El principal procedimiento en concreto fue la “*Ley 749 de Junio 19 de 2002*”, la cual “organizó” algunas de las instituciones de educación mediante las modalidades de la formación técnica profesional y tecnológica. El principal propósito de esta reglamentación fue la ampliación de los programas académicos superiores y la redefinición y “cambio de carácter académico de las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas en dos

⁴ Lo cual se podría entender como una muestra del *sinsabor* que se tiene por cualquier juicio crítico en contra del encumbramiento actual de lo que se denomina como tecnocracia, producto mismo del círculo de la instrucción tecnócrata, del que ya se ha mencionado. Como el afirmar que el presente escrito no tiene nada que ver con economía o economistas, cuando en realidad a ésta, la economía, sí le atañe en tanto su importancia y especial protagonismo actual; así como también en el planteamiento de los cambiantes derroteros de la sociedad humana, presente y futura.

nuevas categorías; instituciones universitarias y escuelas tecnológicas” (Ley 749 de Junio 19 de 2002, artículo 13). Basándose en ello, la educación superior dio un nuevo paso en la *lógica de orden normativa* en su formación académica. Se instituyó entonces que los programas académicos abarcados por estas “nuevas” instituciones universitarias y escuelas tecnológicas entraran en el ciclo “*propedéutico*” de la educación formal (Ley 749 de Junio 19 de 2002, artículo 3).

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

La financiación de la educación superior, tiende cada vez más - y se hizo patente en este proyecto de Ley hoy derogado, a que esté en las manos del mercado. El Estado se presenta cada vez más desobligado ante la responsabilidad de la educación de sus ciudadanos. Si bien es cierto, que los artículos que hacían referencia a la introducción “del ánimo de lucro” en algunas instituciones de educación superior, fueron removidos, no ocurrió así con el *sentido* de la financiación de la Educación superior actual a partir de la Ley 30 de 1992. Es decir, *sentido* que se ha venido presentando desde hace ya dos décadas. De hecho la Ley 749 de 2002 y este Proyecto de Ley 112 presentado y derogado en 2011, son sólo dos pasos más hacia la delegación de la responsabilidad de la educación en manos del mercado, y no de la misma *Universidad*, o del mismo Estado.

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

La evaluación de estas competencias obedece a la convicción de que el éxito de los egresados en su desempeño *profesional*⁵ (...) se basa más en las habilidades, adaptación y apropiación del aprendizaje y conocimiento, que en los conocimientos mismos adquiridos” (Proyecto de Ley 112 de 2011, Exposición de Motivos, Cap. IV).

La llamada evaluación por competencias se puede entender como un armazón técnico impuesto por organizaciones supra-cráticas (Moreno, 2010, p. 289), y que tiene varias falencias tanto en lo que propone como en lo que desecha, basándose meramente en consideraciones *funcionales*. Moreno (2010) nos reseña a José Gimeno Sacristán de la siguiente manera, en cuanto a dos enfoques de la evaluación por competencias, a nuestro juicio los más dicentes para lo que aquí nos atañe:

b) Una orientación más precisa de este enfoque utilitarista de la enseñanza lo representan las experiencias de formación profesional, en las que *el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación*⁶; y

^{5,6 y 7} Las cursivas son de los autores.

c) se trata de planteamientos que estiman que *la funcionalidad es la meta de toda educación*⁷, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar) (Gimeno Sacristán citado por Moreno, 2010, p. 291).

Moreno (2010, p. 295), concluye, entre otras cosas, que este tipo de educación pretende complementar el saber, con el saber hacer. Lo cual en sí es cuestionable, a nuestro juicio, si se pretende hacer para *toda* la educación superior. Sin embargo, en la práctica esto no ocurre así y va aún más allá, sólo propugnándose por el método, por el *saber-cómo*, más allá de si el estudiante conoce realmente o no. De hecho, esto último es lo que se ha presenciado empíricamente luego de haber puesto en marcha las Leyes 30 de 1992 y 749 de 2002, así como también se puede entrever en el nuevo Proyecto de Ley 112 de 2011. Este último, que aunque se haya derogado, era un paso siguiente en lo que a los Lineamientos de la Educación Superior se refiere, desde lo que aquí se ha dado a llamar las *Normativas Tecnocráticas en Educación Superior*.

3. EL DOBLE FILO DE LAS NORMATIVAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

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

El efecto que asumió la Ley 30 en la educación colombiana tuvo una doble orientación: por un lado, el aumento de la cobertura y de la descentralización a la población en general, que ayudó a que los niveles en las tasas de los universitarios y profesionales creciera considerablemente (aunque lejos del nivel internacional); y de otra parte, la tecnificación de la educación de “bajos niveles” para oficios de bajo rango. La diversificación del adjetivo laboral de “profesional” no se otorga solamente a aquellos que siguieron un proceso formativo de conocimiento, sino también a aquellos instruidos en la utilización de instrumentos y herramientas que promuevan alguna forma de producción para el mercado.

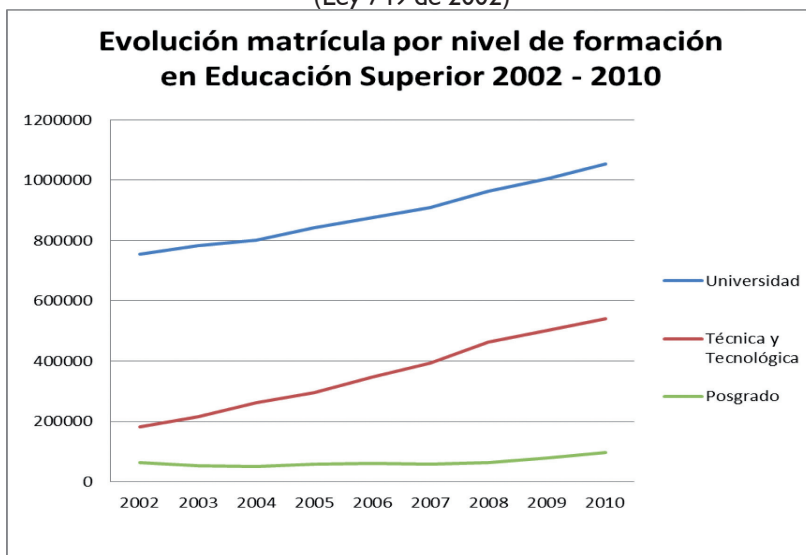
Esta dificultad se intensificó a comienzos de esta década bajo la Ley 749 de educación superior. Existen –al menos– dos objeciones evidentes de acuerdo a los principales argumentos de esta Ley 749. Primera, la carencia de una educación superior formal de este tipo de establecimientos técnicos y tecnológicos. Y segunda, su carácter cíclico (secuencial) no tiene fundamentos complementarios de una modalidad a otra del mismo carácter científico y, por el contrario, se constituyen en una formación independiente. El investigador Víctor Manuel Gómez formula un análisis a estas objeciones en su falta de racionalidad, congruencia y funcionalidad en sus objetivos (Gómez, 2004). Sobre el primer punto, el argumento principal se resume en que muchas de este tipo de instituciones no cumplen con las condiciones mínimas para ofrecer programas de calidad y, más bien se

trata de carreras cortas que no tienen ninguna fundamentación académica superior: “La existencia de este tipo de instituciones en el nivel de educación superior es consecuencia de la vivencia de un concepto de educación técnica como formación práctica instrumental, para ocupaciones, u oficios de baja calificación” (Gómez, 2004, p. 5).

El segundo punto a objetar de los ciclos de formación, está sujeto básicamente a contradicciones en su carácter complementario, debido a la equívoca idea de la formación por ciclos en educación superior. Los tres ciclos tienen objetivos particulares y específicos y cada uno no requiere anteceder del otro. Las instituciones que están reglamentadas en el primer y segundo ciclo ofrecen programas de corta duración y con cierta especificación para un mundo laboral, de modo que lo que implicaría en el papel es un aumento de la categorización de este tipo de instituciones, igualando el *estatus* de los programas universitarios (de *tercer ciclo*). La dudosa calidad académica que ofrecen la mayoría de estas instituciones técnicas y tecnológicas hace imposible que éstas antecedan los programas universitarios.

Como se verá, el efecto provocado por la *Ley 749 de 2002* ha dado origen a un sesgo en el crecimiento de los estudiantes de educación superior en esta década, como bien se puede observar en el siguiente gráfico (Gráfico 1). Si bien el crecimiento de la población estudiantil en las universidades fue considerable (con una tasa del 33% del año 2000 a 2008), las instituciones técnicas y tecnológicas increíblemente casi triplicaron su participación, con un porcentaje de 196%⁸. Y los postgrados tuvieron una pobre participación durante este mismo periodo, con un crecimiento casi nulo:

Gráfico 1. Efectos en el sesgo de la cobertura de la Educación Superior (Ley 749 de 2002)



Fuente: SNIES

⁸ Los datos son relevantes. Según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, para el año 2002 estas instituciones técnicas y tecnológicas contaban con apenas 156.286 estudiantes. Ya en el año 2010 ese número subió a 541.769 estudiantes.

La situación en la educación colombiana formula entonces uno de los mayores acertijos en cuanto al “estado de complejidad” de la misma. Esta complejidad se ha visto oscurecida en el cumplimiento de una serie de objetivos gubernamentales de desarrollo educacional bajo una débil estructura histórica de las instituciones educativas, a saber: durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, la educación en general fue un gran privilegio de unos pocos, sobre todo en los niveles más avanzados de estudio, como la secundaria y la educación superior (Montenegro y Rivas, 2005, p. 160-163).

Bajo esta escena, la educación superior ha estado desconcertada en su fomento. Indiscutiblemente, estamos atrasados en educación superior, pero ¿es la educación superior en términos excluyentes de cobertura/calidad-técnica, la única vía viable de desarrollo, entendido éste último como desenvolvimiento social?

Es decir, los objetivos que se propone el Ministerio de Educación en sus dos Leyes tienden ciertamente hacia el cumplimiento de sus objetivos, al igual que el derogado Proyecto de Ley 112. El estudio y el encaminamiento de la educación superior comparativa entre universidades públicas y privadas, así como también entre las universidades de varios países afines y no tan afines en desarrollo económico; son positivamente vigorizantes en ciertos aspectos de la calidad de la educación superior⁹ (Lora y Ñopo, 2009).

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

Así como es innegable el relativo mayor bienestar económico que una parte de la población mundial ha disfrutado sobremedida en el siglo XX y al umbral del tercer milenio, gracias a la instrucción técnica. También es innegable que hoy la educación técnica no responde (ni siquiera se pregunta) por la desvalorización de los seres humanos como individuos; o de la misma desvalorización en sus relaciones con los otros individuos en la sociedad. Ni por su relación, también desvalorizada, (y producto mismo de esta *lógica*) con el planeta y los estragos que le causamos y que, por ende, también nos causamos. En palabras de George Steiner (1991):

Ahora sabemos (cosa que no sabían ni Adam Smith ni Macaulay) que *el progreso material implica una dialéctica de perjuicio o daño concomitante, que el progreso destruye irreparables equilibrios entre la sociedad y la naturaleza*. Los avances técnicos, espléndidos en sí mismos, trabajan arruinando primarios sistemas vivos y arruinando ecologías. Nuestro sentido del movimiento histórico ya no es lineal, sino que es un movimiento en espiral. *Podemos ahora concebir una utopía tecnocrática e higiénica que funciona en un vacío de posibilidades humanas*¹⁰ (...).

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

⁹ Para profundizar sobre el particular, véase el artículo referenciado en la bibliografía, al final de este artículo, que es un estudio comparativo, descriptivo y prescriptivo de la situación de la educación superior en América Latina, en el caso de la Economía. Sin embargo, como se acentuó supra, la enseñanza de la Economía está lejos de ser *Sui Generis*, y es más bien una representación sintomática de la situación de la educación superior, en términos generales, claro está.

¹⁰ Las cursivas son de los autores.

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

De ahí, que la calidad de la educación no debe entenderse ni suponerse (y por lo tanto reducirse) únicamente en términos relativos, *a cómo están los otros*; si todos, *los otros*, siguen como actualmente lo están, imbuidos en esta lógica tecnocrática. Esta es pues, la espada de doble filo a la que nos referimos. Todo esto, muy a pesar de quienes abogan por este tipo de educación¹¹ (Herrera, 2009).

4. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

El presente trabajo puede considerarse hasta acá como una serie de conclusiones implícitas. Los derroteros del gobierno propuestos en las tres leyes tratadas acá, han estado sobre una buena marcha. Es decir, como se pudo ver, los datos empíricos ciertamente han venido cumpliendo con los objetivos propuestos por parte del Ministerio de Educación nacional. No obstante, ese no es el *quid* a discutir en este ensayo, porque éste escrito se centra en aquellas limitantes de la educación contemporánea de nuestro país, y en buena parte, -guardando las proporciones, del mundo en general. Además de unas reflexiones acerca de la irrupción de la tecnocracia en la educación superior actual.

Bien se puede decir, que estas postulaciones se alejan de la realidad actual de un mundo internacionalizado y con unos tejidos cada vez más complejos, que se requieren y que son innegables. Es más algunos indicarán que hay un gustillo excesivamente idealista.

Estaremos en desacuerdo con estas afirmaciones.

- 1) De algo que se haya tomado distancia, cuando menos para este escrito, es de la misma *lógica de orden de la técnica*, para ver la *misma* en perspectiva. Esto no conlleva un alejamiento de la realidad, sencillamente es un escueto intento por *re-crear* los métodos como imperantemente hoy se abordan a la misma.
- 2) Una mirada más rigurosa del idealismo, afirmará que, la hoy dominante técnica ha estado inserta en el idealismo, en el cumplimiento de unas utopías tendientes a la armonía, y que hoy después de dos mil quinientos años de Cultura Occidental, dichos ideales están tan lejos de cumplirse como en sus orígenes, con los vaivenes propios que han tenido en sus procesos.

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

¹¹ Sobre el particular, véase detenidamente el artículo del muy respetado profesor Beethoven Herrera Valencia, *Gloria y muerte del Ecaes*, en el cual se alude que los argumentos críticos en contra del Examen de Calidad de Educación Superior, se reducen a la nimiedad del deseo de suprimir los mismos. Referenciado en la bibliografía, al final de este escrito.

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colombia. Congreso de la República (1992). *Ley 30 de Diciembre 28 de 1992*. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá, D.C. Recuperado en Febrero de 2010. Disponible en: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Colombia. Congreso de la República (2002). *Ley 749 de junio 19 de 2002*. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C. Recuperado en Febrero de 2010. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_educ_tecnica_superior.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2011). *Exposición de motivos Proyecto de Ley 112 de 2011*. Bucaramanga: Publicaciones UIS.

Berbaum, J. (1996). *Aprendizaje y Formación: Una pedagogía por objetivos*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Gómez, V. (2004). Examen a la Ley 749 (2002) sobre las modalidades de Formación Técnica Profesional y Tecnológica. Documento de Trabajo Asociación Colombiana De Universidades, ASCUN. Recuperado en Marzo 2010. Disponible en: <http://www.ascun.org.co/mesas/mesa4/eley749.pdf>

Herrera, B. (2009). Gloria y muerte del Ecaes. *Revista Fenadeco*, (1). 2009.

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

Montenegro, A. y Rivas, R. (2005). *Las piezas del rompecabezas: desigualdad, pobreza y crecimiento*. Bogotá D.C.: Editorial Taurus.

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

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

Orwell, G. (1993). *1984* (Mil novecientos ochenta y cuatro). Barcelona: RBA Editores. (Colección Narrativa Actual)

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

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

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