

La tensión entre educación para la renta y educación para la democracia en la universidad

The tension between education for income and education for democracy in the university

Juan Martín López Calva
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Puebla, México
Correo electrónico: juanmartin.lopez@upaep.mx

Claudia Rebeca Méndez Escarza
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Puebla, México
Correo electrónico: claudiarebeca.mendez@upaep.mx

Recibido: 14 de abril de 2018. Aceptado: 12 de junio de 2018

Cómo citar este artículo

López, J. M., y Méndez, C. R. (2018). La tensión entre educación para la renta y educación para la democracia en la universidad. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 8(2), pp. 103 - 120.

Resumen

La filósofa estadounidense Martha Nussbaum en su libro *Sin fines de lucro* (2010) plantea el riesgo que está viviendo el mundo al orientar sus sistemas educativos hacia el único objetivo de incrementar su producto interno bruto (PIB). A este tipo de orientación le llama Educación para la renta. Esta educación se enfoca exclusivamente a la capacitación técnica y profesional para la eficiencia en el mercado laboral y excluye a las artes y las humanidades de sus planes de estudio, con el consecuente riesgo de formar máquinas útiles para el sistema, pero no a los ciudadanos que requieren las sociedades democráticas. Como alternativa a la educación para la renta, Nussbaum plantea la necesidad de una educación para la democracia, que forme personas sensibles, capaces de comprender al otro y de valorar su propia cultura como parte de un tejido intercultural global. Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada entre estudiantes de posgrado de una universidad particular del centro de México a partir de un cuestionario creado con base en las características de la educación para la renta y la educación para la democracia planteados por Nussbaum. Se recoge la percepción de los sujetos acerca del ser y el deber ser de la formación universitaria en sus disciplinas. En general se aprecia una visión que valora los elementos de la educación para la democracia, aunque se perciben algunos rasgos, sobre todo en el deber ser, que responden a la visión de la educación para la renta.

Palabras clave: Educación y empresa, educación y democracia, educación superior, artes, humanidades.

Abstract

The American philosopher Martha Nussbaum in her book *Non-Profit* (2010) establishes the risk that the world is experiencing when orienting its educational systems towards the sole objective of increasing its Gross Domestic Product (GDP). This type of orientation is called Education for rent. This education focuses exclusively on technical and professional training for efficiency in the labor market and excludes Arts and Humanities from their study plans, with the consequent risk of forming useful machines for the system but not the citizens that the democratic societies require. As an alternative to education for rent, Nussbaum establishes the need for an Education for democracy that trains sensitive people, capable of understanding the other and of valuing their own culture as part of a global intercultural fabric. This article presents the results of a research carried out among graduate students of a private university in central Mexico based on a questionnaire created based on the characteristics of education for income and education for democracy proposed by Nussbaum. The perception of the subjects about what college education is and should be in their disciplines is collected. In general, there is a vision that values the elements of education for democracy, although some features are perceived, especially in

what should be, that respond to the vision of education for income.

Keywords: Education and business, Education and democracy, Higher education, Arts, Humanities.

Introducción

La educación en el mundo de la economía global

La poesía, por ejemplo, que en algún tiempo expresó los sueños imposibles de los jóvenes o captó el encanto de la provincia e inventó lenguajes, ya casi desapareció. ¿Qué aporta un poeta al PNB¹?

Filósofos que indaguen los límites y posibilidades de nuestra existencia y que profundicen en la identidad de lo mexicano tampoco son hoy necesarios. Hoy somos, por fin, internacionales. Y el acceso a todo el saber necesario se puede comprar en un disco compacto de 20 dólares (Latapí, 2000, pp. 1-2).

Hace casi veinte años que Pablo Latapí planteaba esta visión de futuro para la sociedad mexicana que estaba entonces en el auge de su inserción en el mercado global y en la búsqueda de competitividad y eficiencia para sobrevivir en la competencia feroz que este nuevo escenario mundial trajo consigo.

Su profecía parece estar haciéndose realidad en nuestros días, en los que como afirma la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (2010), la mayoría de los países están rediseñando sus sistemas educativos para orientarlos de manera casi exclusiva hacia la meta del incremento del producto interno bruto (PIB), lo cual implica un énfasis prácticamente absoluto en la enseñanza de conocimientos técnicos y el desarrollo de habilidades prácticas que respondan a las exigencias del mercado laboral cada vez más sofisticado y exigente en términos prácticos, pero cada vez menos pertinente en términos humanos y sociales.

Este proceso de cambio en la orientación de la educación al que Nussbaum (2015) llama educación para el lucro o educación para la renta ha producido que los planes de estudio excluyan progresivamente las artes y las humanidades y que se minusvaloren las dimensiones humanas que no tienen que ver directamente con la productividad y la eficiencia, tales como la afectividad, la estética, la ética, la conciencia social y la espiritualidad. Todo esto va configurando un modelo de educación que se queda en mera capacitación para el trabajo, puesto que no se ocupa del desarrollo de toda la persona, sino solamente de la formación de cuadros para el mercado laboral.

Mercadización es el término que Bruner (2006) utiliza para referirse a este fenómeno en el que la educación –y muy específicamente la educación superior– se va convirtiendo en una mercancía más que se compra y se vende, se mide en términos no de su pertinencia humana y social sino de su rentabilidad en términos de retorno de inversión. Las universidades están sujetas a enormes presiones del sistema que las hacen plantear como objetivos fundamentales la productividad y la preparación de profesionales que sean altamente funcionales al sistema de mercado a través del desarrollo de las competencias que les ayuden a sobrevivir en un medio cada vez más centrado en la competencia y caracterizado por su exclusión.

Alanís (2014) refiere que el término de mercadización es introducido al español por Bruner como una traducción errónea del término en inglés que se refiere a "...un cambio que se observa a nivel mundial, en el que el eje de coordinación de los sistemas de educación superior se va desplazando desde la esfera pública hacia el mercado..." (p. 111). El proceso de mercadización se genera en el contexto de la entronización mundial del llamado neoliberalismo.

En un trabajo de análisis sobre este contexto en Latinoamérica, Puiggrós (1996) describe la manera en que el neoliberalismo ha ido

¹ Estas siglas significan Producto Nacional Bruto, que es el equivalente al PIB o Producto Interno Bruto del país.

permeando la visión de la educación y aprovechando los puntos críticos de la educación tradicional.

De esta manera, "... las estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimen a los discursos pedagógicos la tónica de su lógica económica...", generando deterioro profundo de "...los enunciados dirigidos a enseñar y aprender..." (p. 7). El triunfo del modelo neoliberal en el campo de la educación genera la distorsión de las definiciones de los conceptos pedagógicos, que incluyen el de calidad que se importa directamente del mundo de la empresa y deja a un lado toda referencia a los aspectos formativos de la persona en el proceso educativo. Para esta autora el concepto de calidad se convierte en una categoría legitimadora que impone el uso de premios y castigos a los docentes y a las instituciones educativas para que acepten las reformas que les van siendo impuestas desde los núcleos de poder.

En su libro *Sin fines de lucro*, Martha Nussbaum (2010) llama a este tipo de formación: educación para la renta, y plantea que se está instrumentando en todos los niveles educativos que están siendo colonizados por esta visión centrada en lo económico. La educación para la renta busca como meta central el crecimiento económico de los países, medido en términos de incremento del producto interno bruto (PIB). Este tipo de educación es prioritariamente científico o técnico y excluye a las artes y las humanidades de los planes de estudio de escuelas y universidades.

Para esta autora la educación para la renta desarrolla exclusivamente las aptitudes esenciales de alfabetización y competencias matemáticas, los conocimientos avanzados en informática y considera como de menor importancia la igualdad de acceso a la educación para todos. Además, excluye el desarrollo del pensamiento crítico y de la libertad de pensamiento de los niños y jóvenes, porque tiene como fundamentos la obediencia, la capacitación y

la operación. Se trata de una educación centrada en una perspectiva nacionalista cerrada y pragmática que no tiene en su horizonte a la justicia social. Estos rasgos implican obviamente el desprecio y aún el miedo por las artes y las humanidades que son las disciplinas que desarrollan precisamente el espíritu abierto, amplio y libre que la educación para la renta niega.

El fenómeno de reorientación de los sistemas educativos hacia la renta se está dando a nivel mundial, por lo que resulta muy importante investigar qué tanto ha permeado esta visión en el modo en que los estudiantes y profesores de las licenciaturas y posgrados en artes, humanidades y ciencias sociales perciben el ser y el deber ser de la formación profesional en sus distintas especialidades y qué es lo que consideran prioritario en la educación para el mundo actual, además de constatar si en su opinión están recibiendo esta formación que consideran pertinente para responder a los desafíos del cambio de época.

La investigación que reporta este artículo busca responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué características debe tener la formación profesional en el área de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales para responder a los desafíos del mundo actual según los estudiantes de posgrado de estas disciplinas, desde la disyuntiva entre educación para la renta y educación para la democracia?

- ¿De qué manera se está formando en el posgrado a los profesionales de estas áreas disciplinares en la actualidad desde su propia percepción, en términos de esta tensión planteada por Nussbaum en su obra?

El trabajo se realizó en una universidad particular del estado de Puebla que se sustenta en una filosofía humanista y de identidad católica y afirma buscar la formación integral de ciudadanos para la sociedad democrática a la que se aspira en México.

Se reportan los resultados del cuestionario aplicado, en la escala de actitudes que constituye el cuerpo fundamental del instrumento, dejando para otro trabajo el análisis de las preguntas abiertas complementarias.

La interpretación se hace desde las características que Nussbaum plantea como propias de la educación para la renta y de la educación para la democracia.

Desarrollo

Educación para la renta y educación para la democracia: definición y características

Estamos en medio de una crisis de proporciones masivas y grave importancia mundial. No me refiero a la crisis económica mundial que comenzó en 2008. Al menos entonces todo el mundo sabía que la crisis estaba ahí y muchos líderes mundiales trabajaron rápida y desesperadamente para encontrar soluciones. Tampoco me refiero a la crisis creada por el terrorismo internacional, eso también es reconocido por todos. No, me refiero a una crisis que pasa desapercibida, una crisis que probablemente sea, en el largo plazo, incluso más perjudicial para el futuro del autogobierno democrático: una crisis mundial de la educación. Dado que las democracias del mundo también están siendo desafiadas ahora por cuestiones de migración, terrorismo y comprensión mundial, esta crisis de la educación es potencialmente devastadora para el futuro de la democracia en el mundo (Nussbaum, 2015, p. 1).

La profunda crisis que enfrenta el mundo actual no es exclusivamente económica, ni es esta dimensión la más preocupante, señalan muchos autores. Porque se trata de una crisis civilizatoria (Morin, 1999), de una crisis que abarca todas las dimensiones de la vida humana incluyendo la política, la sociedad y la cultura. Para Nussbaum (2015) una de las áreas más graves en las que se está padeciendo esta crisis global es la de la educación. Se trata de una crisis que pone en riesgo el futuro de la democracia en el mundo, puesto que está afectando la formación de los ciudadanos que deberían dar con-

tinuidad, mejorar, consolidar y defender a las democracias existentes (Dewey, 2004).

“Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia” (Nussbaum, 2010, p. 20) dice la filósofa estadounidense. Estas aptitudes tienen que ver con el desarrollo del pensamiento crítico y de la sensibilidad hacia las necesidades del otro, además de relacionarse con la formación de una conciencia histórica y una visión intercultural sólida y abierta.

Las aptitudes que formula la autora son las que desarrollan específicamente las artes, las humanidades y las ciencias sociales, que son las disciplinas que en el mundo del mercado global y la competitividad se consideran poco útiles y por ello están siendo excluidas o minimizadas en los planes de estudio de todos los niveles educativos.

Además de que las asignaturas relacionadas con el arte, con el conocimiento humanístico y con la visión y análisis de la sociedad están siendo sacrificadas en lugar de ser magnificadas como lo afirma el pensador francés Edgar Morin (2000), los programas de licenciatura y posgrado en estas áreas se han visto reducidos al mínimo en su matrícula y los departamentos dedicados al cultivo del conocimiento en estos rubros se van también reduciendo o fusionando y en casos extremos cancelando en los organigramas de las universidades públicas y particulares.

A este fenómeno de transformación de la educación en una simple capacitación técnica y laboral orientada a competir en el mercado de trabajo, Nussbaum (2010) le llama educación para la renta. La educación para la renta tiene como características fundamentales el enfoque en la enseñanza de asignaturas técnicas y administrativas, habilidades matemáticas básicas, desarrollo de una mentalidad de competencia y



la formación de actitudes de obediencia y adaptación acrítica al sistema económico vigente.

Estas son las características básicas que plantea la autora como propias de una educación para la renta:

1. Propósito de la educación con fines de crecimiento económico.
2. Educación puramente científica o técnica excluyendo a las humanidades.
3. Aptitudes necesarias: alfabetización y competencia matemática.
4. Conocimientos avanzados en informática y tecnología.
5. Educación elitista.
6. Exclusión del pensamiento crítico.
7. No hay libertad de pensamiento sino obediencia, capacitación y operación
8. Preponderancia del nacionalismo sobre la justicia social.

Sin negar la importancia que tiene este tipo de formación práctica y la necesidad de formar técnicos y profesionales capaces para lo que demanda un mercado cada vez más sofisticado, especializado y exigente, resulta indispensable pensar en que la educación tiene también que orientarse a la formación de personas humanamente integradas y de ciudadanos crítica y responsablemente comprometidos con la sociedad en la que les toca vivir.

Nussbaum opone a la educación para la renta, lo que ella llama educación para la democracia, y argumenta enfáticamente sobre la necesidad de contrarrestar la profunda crisis educativa mundial mediante el desarrollo de este tipo de formación más completa y compleja.

Los siguientes son los rubros que la autora propone como fundamentales para una verdadera educación para la democracia:

1. El pensamiento propio y la imaginación.
2. La capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como objetos o instrumentos de nuestros intereses.
3. El desarrollo del pensamiento crítico.
4. La capacidad de trascender las lealtades nacionales y afrontar los problemas globales desde una visión de ciudadanos del mundo.
5. La capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo.

Los elementos listados son fundamentales para la formación integral de personas capaces de vivir una vida humana plena; y de convivir con los demás aceptando las diferencias y colaborando en la construcción del bien común, más allá de la mera competencia económica y la lucha por el éxito individual.

De estos elementos se desprenden otras aptitudes de alcance comunitario y social que toda educación que busque formar a los niños y jóvenes como ciudadanos capaces de vivir y regenerar la democracia, como las siguientes:

- La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación...
- La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos, aunque sean de distinta raza, religión, género... y de contemplarlos como fines en sí mismos y no como medios...
- La aptitud para interesarse en la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones...
- La aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana...
- La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y

fundada en las posibilidades concretas que éstos tienen a su alcance...

- La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales...

- La aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución... (Nussbaum, 2010, pp. 48-49).

Como puede inferirse de la revisión de los elementos y aptitudes propias de una educación para la democracia, se trata de aspectos que se desarrollan de manera privilegiada en los diversos campos artísticos y en las disciplinas que estudian al ser humano y a la sociedad (Argüello, Cabeza, Cardona et al., 2012). De ahí que como afirma la misma autora, la educación para la renta menosprecie y aún tenga cierto temor por el cultivo de estas disciplinas que generan autonomía, proactividad, pensamiento crítico y propositivo, solidaridad y compromiso en las personas que las estudian.

Lo anterior no significa que estas aptitudes puedan desarrollarse solamente en el estudio de las artes y las humanidades, puesto que como aclara la filósofa norteamericana, se trata de aptitudes que también pueden desarrollarse en el trabajo dentro de las disciplinas técnicas y en las ciencias naturales o exactas. Pero esto solamente puede lograrse si las áreas técnicas y las ciencias se impregnan de lo que Nussbaum llama "el espíritu de las humanidades", es decir, de una visión de complejidad y apertura a la comprensión del misterio del mundo humano.

De manera que "La ciencia, si se practica de manera adecuada no es enemiga sino más bien amiga de las humanidades..." (Nussbaum, 2010, p. 27). La educación para la democracia tiene que incluir una formación científica y técnica, pero desde esta visión amplia que se sustenta en el deseo de conocer humano (Lonergan, 1999) que es el elemento fundamental que

mueve a los seres humanos en su relación con el mundo y con los demás.

En el fondo de la propuesta de educación para la renta de Nussbaum se encuentra un enfoque de desarrollo humano, el llamado enfoque de las capacidades (Nussbaum, 2012). Este enfoque tiene como punto de arranque el reconocimiento de la dignidad inalienable de todos los seres humanos, dignidad que debe ser respetada en todas las leyes y promovida en las políticas públicas de cualquier sociedad democrática.

Una educación sustentada en este enfoque de desarrollo humano, una educación que prepare ciudadanos para vivir en democracia tiene que partir del reconocimiento y buscar la promoción de la dignidad humana, desarrollando las capacidades centrales para la vida, la libertad efectiva de cada persona y la búsqueda de un proyecto de felicidad a partir de esta libertad efectiva (Nussbaum, 2010, p. 48).

La autora señala con razón que la escuela es solo una parte dentro de los diversos factores que intervienen en la educación de los niños y que la familia juega un papel fundamental. Sin embargo, la escuela puede y debe reforzar lo que se promueve en la familia o incluso tratar de modificar los elementos negativos que el ámbito familiar pueda fomentar en los niños y jóvenes.

El planteamiento de la educación para la democracia se complementa con dos elementos que rescata su autora de la pedagogía socrática, y que son, por una parte, la necesidad de desarrollar estudiantes capaces de someter a examen su existencia y la vida social, y por la otra, la enorme importancia que tiene la capacidad de pensar críticamente y de argumentar para poder analizar las situaciones que la vida presenta para tomar decisiones responsables y actuar en consecuencia.

Para terminar este planteamiento teórico sintético que sustenta el trabajo de investiga-

ción que reportamos, resulta necesario reiterar la relevancia de las artes y las humanidades en las universidades que quieran realmente contribuir a la formación de ciudadanos capaces de contribuir a la construcción y consolidación de sociedades democráticas en este cambio de época.

Esta importancia tiene que ver con lo que afirma Nussbaum en la conclusión de su libro al respecto: "Si no insistimos en la importancia fundamental de las Artes y las Humanidades, éstas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Sólo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir..." (2010, p. 189).

Metodología

A partir de las características que Nussbaum plantea como propias de la educación para la renta y de la educación para la democracia se construyó un instrumento de investigación que contemplaba ítems en cada una de las características de ambos tipos de educación en dos grandes dimensiones: lo que los sujetos consideran que está sucediendo en la formación profesional real actualmente y lo que los mismos sujetos opinan que debería suceder en esta formación. El instrumento se titula: Tendencias en la formación profesional de Artes y Humanidades en el mundo global.

El cuestionario fue consultado con expertos y se aplicó de manera piloto en un grupo de especialidad en diseño de proyectos web. Una vez afinados los ítems se procedió a la aplicación en los programas de licenciatura y posgrado de las áreas de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales de una universidad particular del estado de Puebla.

- *Sujetos*. El cuestionario fue respondido por 35 estudiantes de posgrado que inscritos en los programas de: Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Doctorado en Educación, Maestría en Estudios Históricos, Maestría en Hábitat

Sustentable, Maestría en Psicología del Trabajo, Maestría en Diseño y Comunicación Persuasiva, Maestría en Orientación y Desarrollo Familiar, Maestría en Vivienda, y en 6 programas más que no se especificaron.

- *Instrumento*. Como ya se mencionó, el cuestionario aplicado se titula Tendencias en la formación profesional de Artes y Humanidades en el mundo global. Se trata de un cuestionario que consta de siete preguntas iniciales sobre información demográfica (sexo, edad, formación, programa al que pertenece como profesor o estudiante, etc.) e inicia con una pregunta abierta acerca de los cinco rasgos que se consideran fundamentales para definir a un buen profesional, que no se analiza en este artículo. A continuación se plantean 45 proposiciones cerradas que se solicita responder conforme a una escala Likert de cinco opciones, que van desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo. Finalmente, se incluyen tres preguntas abiertas que cuestionan a los sujetos participantes acerca de las tensiones o dificultades detectadas para la aplicación del modelo educativo humanista de la universidad a la formación profesional en cada disciplina y sobre la importancia que tienen las materias de artes y humanidades, o bien las materias de carácter técnico-científico en la formación de los profesionales en la actualidad. Este trabajo omite también el análisis de las respuestas de estas preguntas abiertas y se concentra en las respuestas obtenidas en la escala de actitudes.

- *Procedimiento*. El cuestionario fue enviado de manera institucional a través de la Dirección de Efectividad de la universidad. El envío se hizo por correo electrónico, conforme a las bases de datos de estudiantes y profesores de esas áreas, para responderse en un formato electrónico. El área encargada del envío proporcionó al equipo de investigación las respuestas a los cuestionarios eliminando los datos personales de quienes respondieron. Se realizó un primer envío y dos semanas después se mandó un re-

cordatorio que ayudó a incrementar el número de cuestionarios respondidos.

A partir de las respuestas recibidas se realizó la codificación de las preguntas de la escala de actitudes y el análisis de las tendencias por frecuencia de respuesta en cada ítem.

Resultados

Como ya se mencionó, aunque el cuestionario fue enviado a estudiantes y profesores de los niveles de licenciatura y posgrado, en este artículo se reportan los resultados de los estudiantes de nivel posgrado de quienes se recibieron 35 respuestas.

Preguntas y dimensiones

Con respecto a la educación para la democracia se reportan 15 preguntas en 7 dimensiones (tabla 1):

La primera de las 7 dimensiones catalogada dentro de la categoría de educación para la democracia se refiere a la dimensión 1 (figura 1). De esta se analizan solo los ítems 27 y 8 que se refieren al ser y al deber ser en la disciplina. Los resultados denotan que, aunque en la disciplina poco más de la mitad (54.3%) percibe que se reflexiona sobre las cuestiones políticas, un mayor porcentaje de estudiantes (80%) piensa que debería realizarse. Esta diferencia parece indicar que el 25.7% de estudiantes piensa que no es suficiente lo que la disciplina hace.

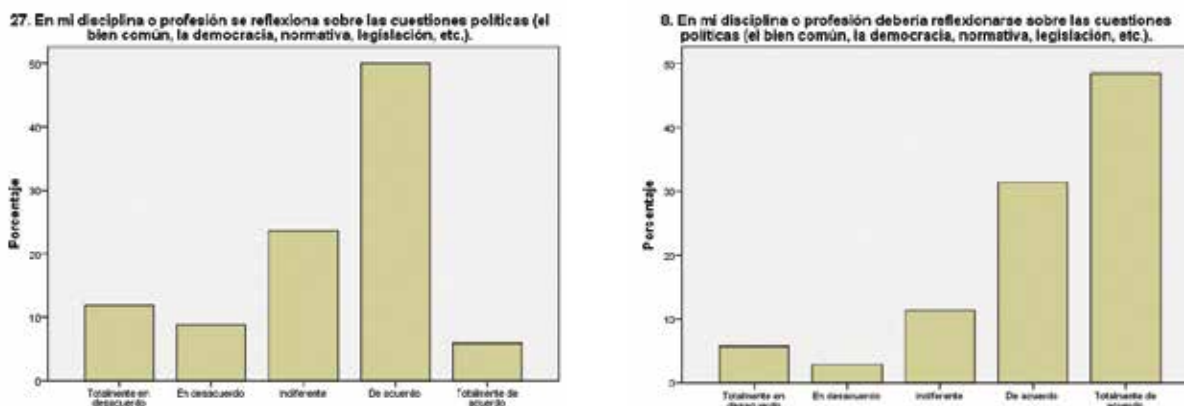
En la dimensión que se refiere a la aptitud para reconocer al otro como persona con los mismos derechos se puede ver en las siguientes gráficas (figura 2) que la percepción de lo que sucede, nuevamente no parece ser suficiente. El 77.2% de los estudiantes percibe que en su programa se fomenta el reconocimiento del otro como persona con los mismos dere-

Tabla 1.

Preguntas del cuestionario para cada dimensión en el aspecto educación para la democracia

Dimensión	Ítems número
1) Aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas	8, 19, 21 y 27
2) Aptitud para reconocer al otro como persona con los mismos derechos	1 y 15
3) Interesarse por la vida del otro	18 y 28
4) Asumir la complejidad de la existencia humana	3, 24 y 30
5) Aptitud de juicio crítico sobre los dirigentes políticos	29 y 36
6) Pensar en el bien común de la nación como un todo	32 y 42
7) Aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo	20 y 37

Figura 1. Gráficas correspondientes a los ítems: 27 y 8



chos mientras que el 88.6% siente que se debería fomentar. Es decir, un 11.4% más de estudiantes declara que debería hacerse.

Cuando se pregunta al respecto de interesarse por la vida del otro, la figura 3 muestra, nuevamente, que la mayoría de los estudiantes (74.3%) perciben que en el programa se fomenta el reconocimiento del otro como persona con los mismos derechos que el encuestado, y un mayor porcentaje (82.8%) declara que en el programa se debería fomentar dicha actitud. Más estudiantes (8.5%) piensan que en el programa o la disciplina debería realizarse.

Para la dimensión definida: asumir la complejidad de la existencia humana se diseñaron 3 preguntas (figura 4). La percepción del 74.3% de

los estudiantes es que la formación que brinda su disciplina sí les permite enfocarse en los aspectos de la existencia humana. Sin embargo, menos estudiantes (68.5%) sienten que la formación debería especializarse cada vez más en dichos aspectos. Esta diferencia representa 5.8% menos estudiantes.

Para complementar lo relacionado con la complejidad de la existencia del ser humano, se diseñó la pregunta 3 que cuestiona acerca de su percepción en relación con incluir el arte y la literatura en su formación profesional como un factor de ineficiencia y de resistencia a la autoridad. La mayoría de los estudiantes dicen estar en desacuerdo (31.4%) o en total desacuerdo (54.3%) con dicha proposición, lo que significa una amplia mayoría del 85.7% del total de los encuestados.

Figura 2. Gráficas correspondientes a los ítems: 15 y 1

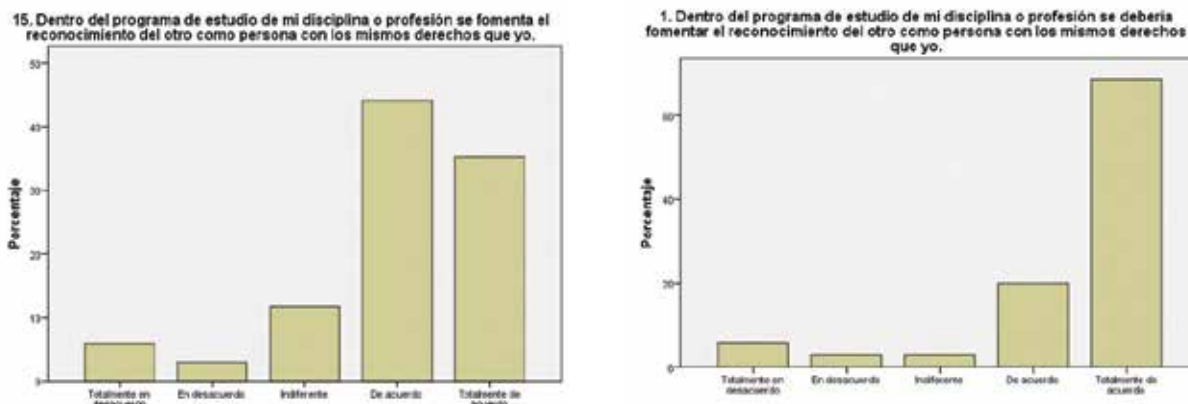


Figura 3. Gráficas correspondientes a los ítems: 18 y 28

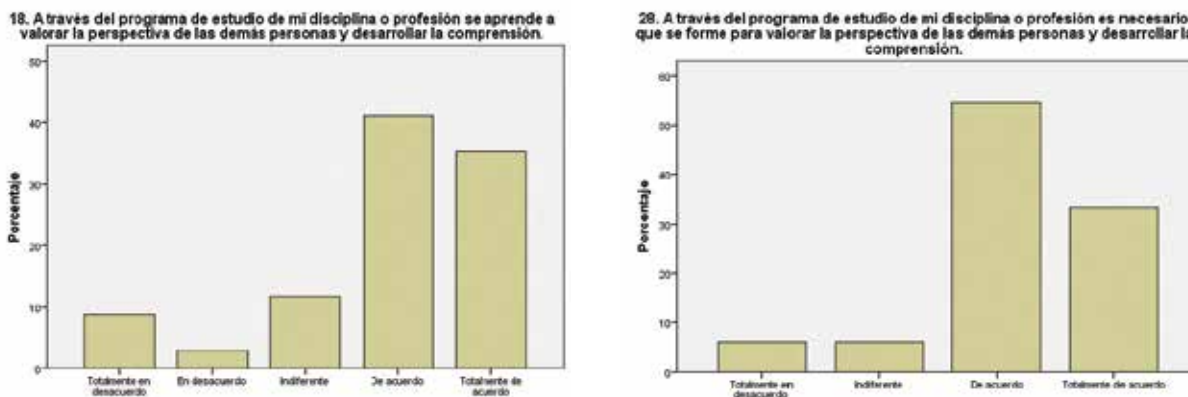
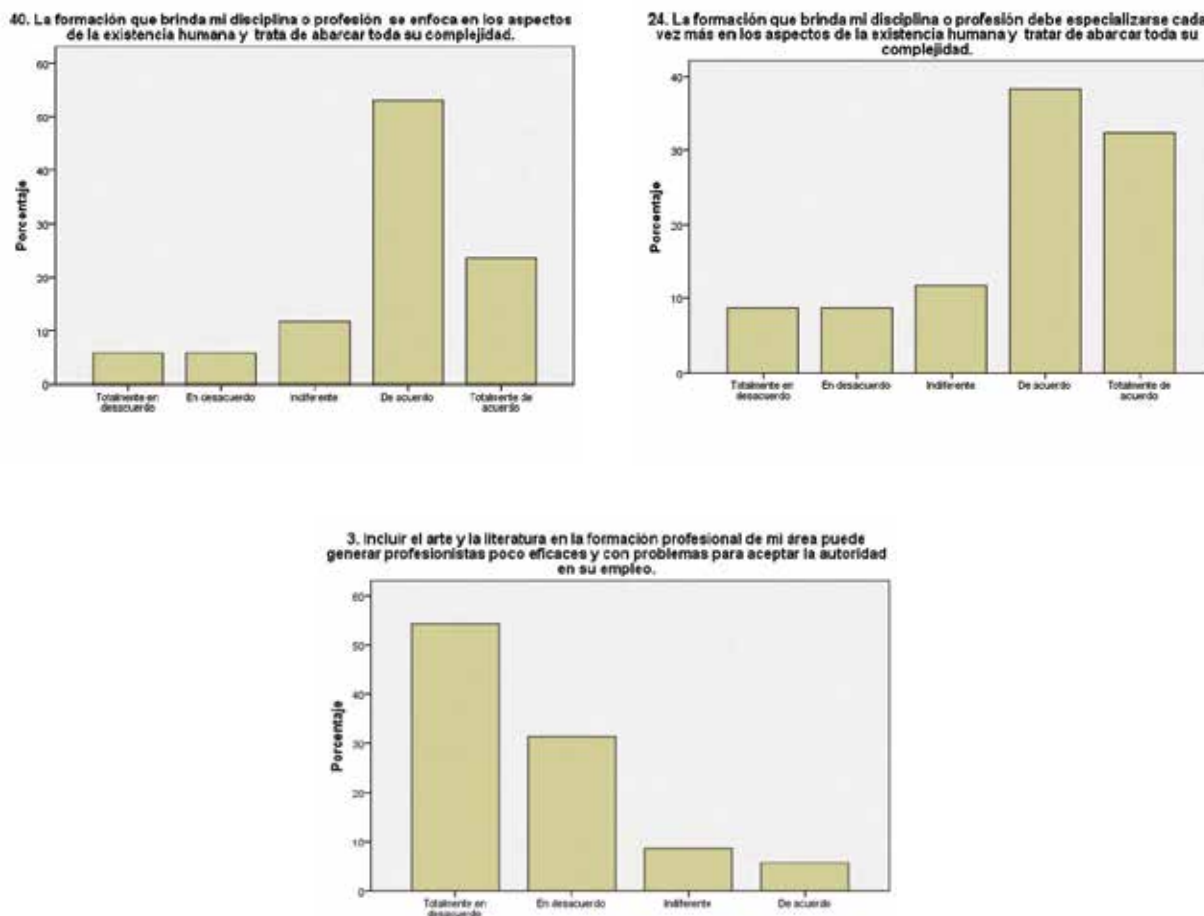


Figura 4. Gráficas correspondientes a los ítems: 40, 24 y 3



En el caso de la dimensión denominada pensar en el bien común de la nación como un todo (figura 5), la mayoría de los estudiantes (74.2%) perciben que la formación en su disciplina se orienta hacia el bien común y no solo al éxito profesional. Mientras que el 71.5% piensa que la disciplina debería hacerlo. La diferencia solo representa 2.7% menos estudiantes.

La última de las dimensiones referida dentro de la categoría de educación para la democracia se refiere a la aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo (figura 6). El 62.9% de los estudiantes percibieron que la disciplina o profesión capacita para resolver problemas locales con una visión global de la realidad. Al contrario de esta percepción, 14.2% más estudiantes, es decir, el

77.1% declaró que en la disciplina se debería capacitar para dicha aptitud.

Con estas respuestas es posible, entonces, declarar que entre el 54.3% y el 77.2% de los estudiantes (tabla 2) piensa que en su disciplina se fomentan actitudes hacia la democracia. Es decir, la tendencia de estas disciplinas se inclina por una educación hacia la democracia. Sin embargo, en promedio, un mayor porcentaje de estudiantes, el 78.08% (tabla 2), piensa que deberían fomentarse dichas actitudes. Lo que permite suponer que los estudiantes de estas disciplinas consideran que lo que se hace no es suficiente. Esta inferencia puede ser coherente al pertenecer a posgrados del área de Artes y Humanidades.

Cabe notar que en 4 de las 6 dimensiones analizadas las respuestas declaran ser necesario dicho fomento. Aunque en las dos dimensiones restantes, se puede deducir que los estudiantes perciben estas como menos importantes. Estas se refieren al asumir la complejidad de la

existencia humana y a pensar en el bien común de la nación como un todo. Las respuestas parecen incongruentes debido a la naturaleza de dicha universidad, en la que el enfoque humanista y, por ende, la existencia humana y el bien común, cobran mayor relevancia.

Figura 5. Gráficas correspondientes a los ítems: 32 y 42

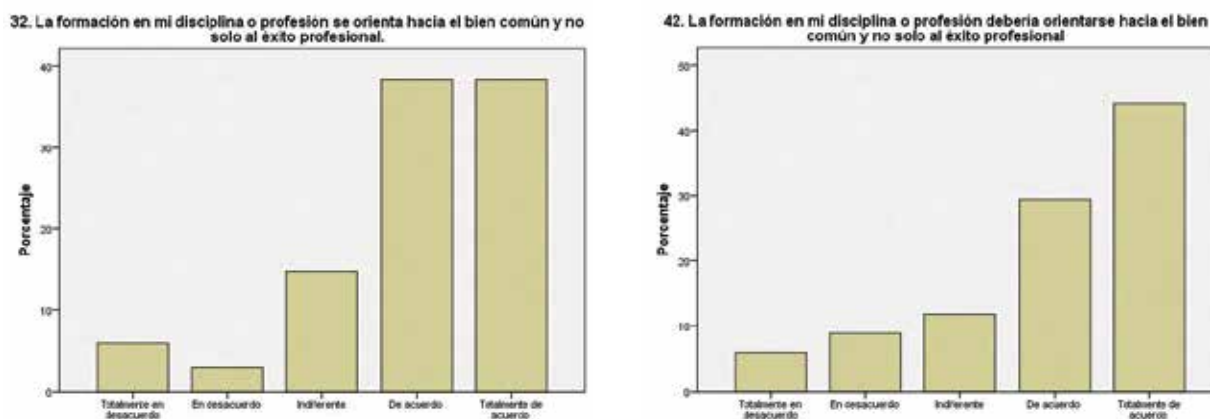


Figura 6. Gráficas correspondientes a los ítems: 20 y 37

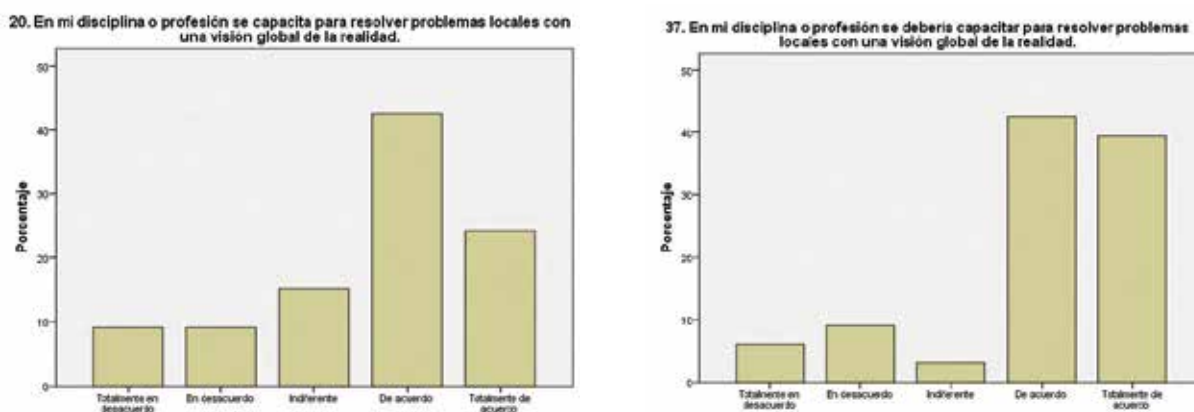


Tabla 2. Comparación de resultados en la educación para la democracia en los valores del totalmente de acuerdo y de acuerdo

Dimensión	Ser	Deber ser
Asumir la complejidad de la existencia humana.	74.3%	68.5%
Pensar en el bien común de la nación como un todo.	74.2%	71.5%
Aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo.	62.9%	77.1%
Aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas.	54.3%	80%
Interesarse por la vida del otro.	74.3%	82.8%
Aptitud para reconocer al otro como persona con los mismos derechos.	77.2%	88.6%
Promedio	69.53%	78.08%

En lo que respecta a la educación para la renta se presentan aquí los resultados de 7 dimensiones (tabla 3). Con la intención de abordar el panorama general se exponen aquí los resultados de un par de ítems por cada dimensión.

La primera de las 7 dimensiones categorizada dentro de la educación para la renta se refiere al propósito de la educación con fines de crecimiento económico (figura 7). De esta se analizan solo los ítems 2 y 38 que se refieren al ser y al deber ser en el programa universitario. Los resultados denotan que en la disciplina poco más de la mitad (57.1%) percibe que la principal motivación para estudiar es ser competitivo, al mismo tiempo que un mayor porcentaje de estudiantes (61.7%) piensa que no debería ser el crecimiento en la economía personal y familiar la principal motivación. Este resultado permite inferir que hay una tendencia, no contundente,

en la que los estudiantes concuerdan en que la motivación para estudiar ni es ni debería estar relacionada principalmente con el crecimiento económico.

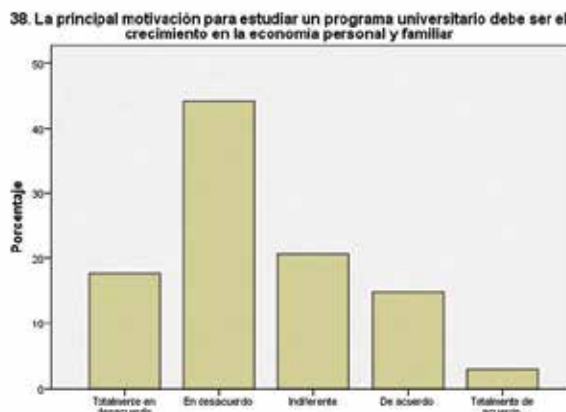
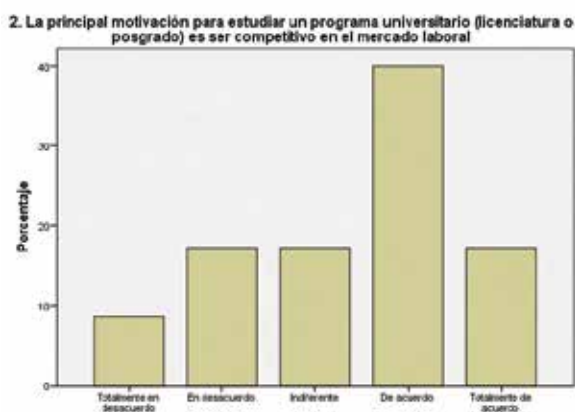
La siguiente dimensión, dentro de la educación para la renta, se refiere a la educación puramente científica o técnica, excluyendo a las humanidades (figura 8). De esta se analizan los ítems 44 y 6. Los resultados expresan que la percepción al respecto del contenido del programa, para la mayoría de los estudiantes (66.7%) no es prioritariamente científico o técnico, de igual manera, para la mayoría de los estudiantes (88.6%) en la profesión la formación humanista es necesaria.

Este resultado permite inferir que los estudiantes concuerdan en que la educación debe ser humanista.

Tabla 3. Preguntas del cuestionario para cada dimensión en el aspecto educación para la renta

Dimensión	Ítems número
1) Propósito de la educación con fines de crecimiento económico.	2, 9, 12, 16, 38, y 43
2) Educación puramente científica o técnica, excluyendo a las humanidades.	6, 13, 33 y 44
3) Aptitudes necesarias: alfabetización y competencias matemáticas.	17 y 25
4) Conocimientos avanzados en informática.	4 y 22
5) No hay libertad de pensamiento en el estudiante sino obediencia, capacitación y operación.	11 y 35
6) Preponderancia del nacionalismo sobre la justicia social.	5, 10, 23 y 39
7) Desprecio (y miedo) por el arte y la literatura.	30, 34 y 45.

Figura 7. Gráficas correspondientes a los ítems: 2 y 38



Con respecto a la dimensión que se refiere a las aptitudes necesarias: alfabetización y competencias matemáticas (figura 9) se muestran los datos correspondientes a los ítems 17 y 25. En estos, los resultados exponen que para el 79.4% de los estudiantes los aspectos básicos necesarios para formar en su disciplina no son exclusivamente la lectura, la escritura y las matemáticas. De hecho, el 85.3% está en desacuerdo con la postura al respecto de una educación básica centrada exclusivamente en la alfabetización y las matemáticas.

Ambas respuestas permiten suponer que los estudiantes de posgrados parecen estar de acuerdo en que la alfabetización y las matemá-

ticas no son, ni deberían ser, el enfoque básico de la formación primaria.

La siguiente dimensión se refiere a los conocimientos avanzados en informática (figura 10). Los resultados de los ítems 22 y 4 presentan que la mitad de los estudiantes piensa que el plan de estudios incluye una formación sólida en tecnología informática, aunque el 68.5% piensa que el plan de estudios debería incluir una formación sólida y de vanguardia en la tecnología informática.

Esta es una dimensión en la que los estudiantes parecen tener una ligera inclinación a la educación para la renta.

Figura 8. Gráficas correspondientes a los ítems: 44 y 6

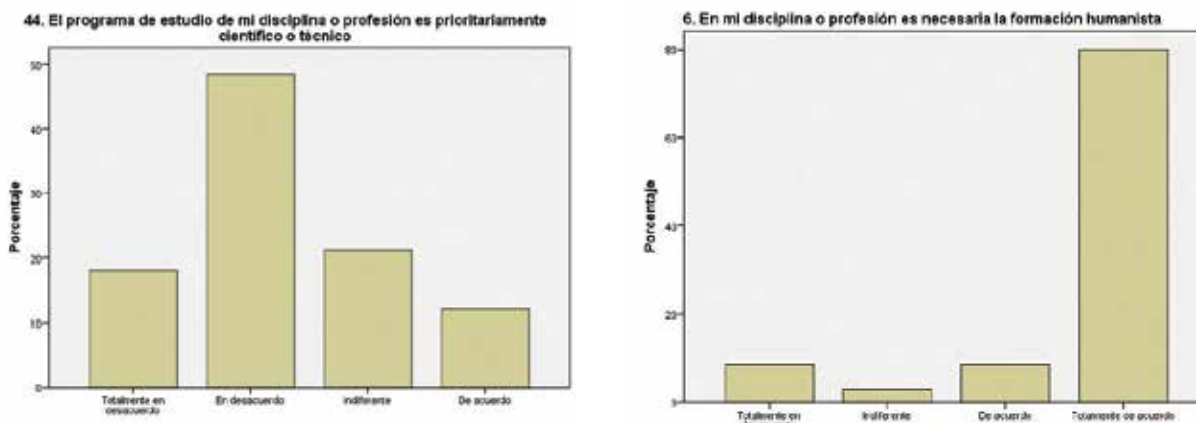
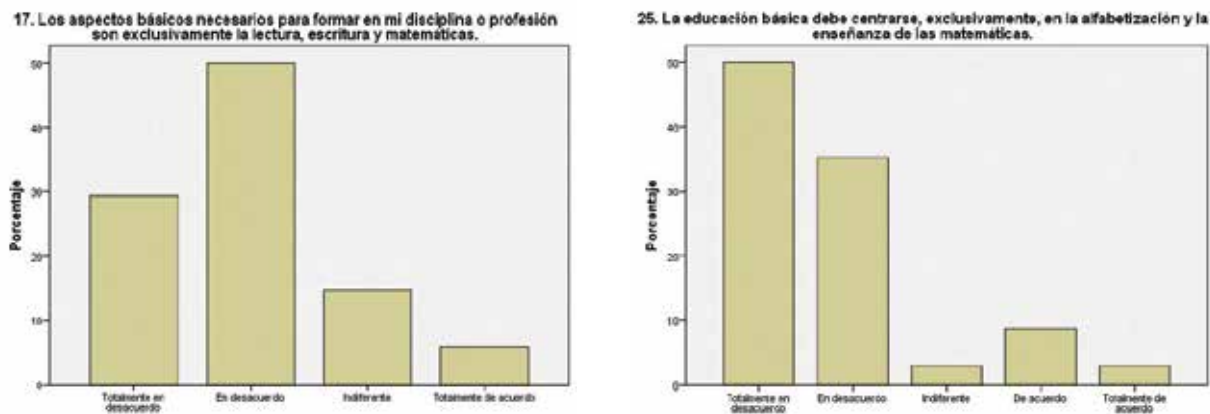


Figura 9. Gráficas correspondientes a los ítems: 17 y 25



Con respecto a la dimensión que se refiere a que no hay libertad de pensamiento en el estudiante, sino obediencia, capacitación y operación (figura 11). Los ítems 35 y 11 arrojan resultados que muestran que casi la mitad (47.1%) de los estudiantes piensa que el plan de estudios no tiene como finalidad formar operadores capaces de seguir instrucciones, aunque el 35.3 % opina que sí lo tiene. Mientras que el 40% piensa que la disciplina no debería tener como finalidad formar operadores, aunque el 25.7% opina que sí debería. Llama la atención el alto porcentaje de respuestas indiferentes, en las que no hay una clara postura.

En esta dimensión, los resultados denotan una división de opinión, aunado a la postura

indiferente con alto porcentaje en el deber ser (34.4%). Lo que no es congruente con estudios de posgrado en los que se debería buscar el ejercicio autónomo de la profesión.

La penúltima dimensión, se refiere a la preponderancia del nacionalismo sobre la justicia social (figura 12). Los resultados (de los ítems 23 y 10) revelan que la mayoría (88.2%) de los estudiantes piensa que la formación de la profesión está orientada a generar bienestar social y, casi, el mismo porcentaje (88.3%) piensa que debería estar orientada a capacitar para este mismo fin.

Este resultado indica que los programas sí están orientados a la generación del bienestar

Figura 10. Gráficas correspondientes a los ítems: 22 y 4

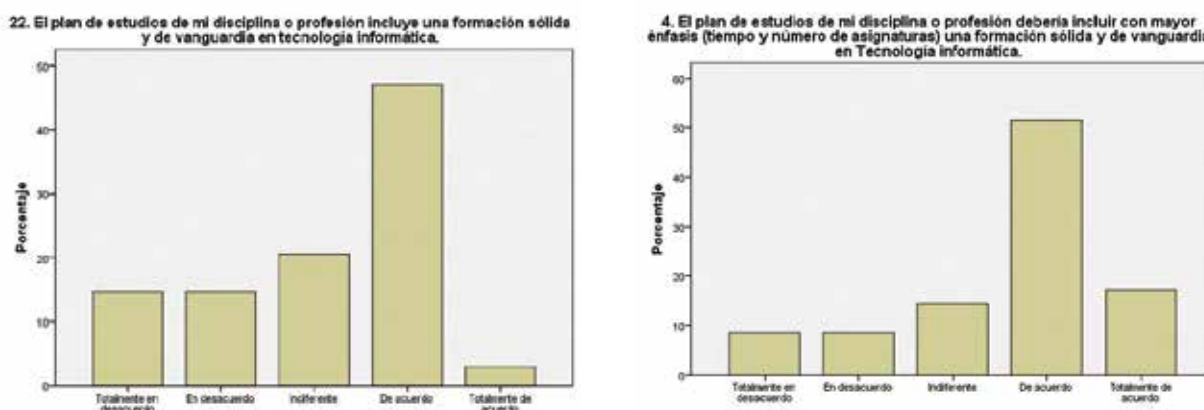
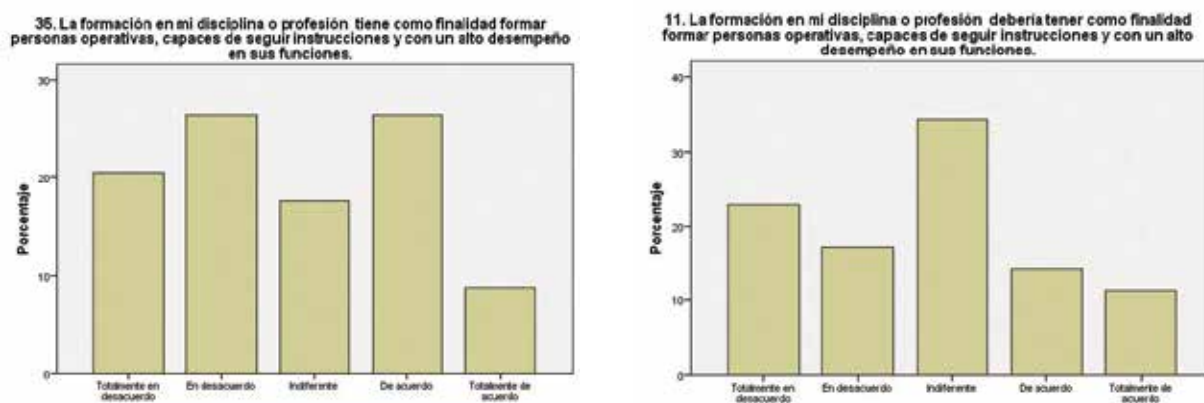


Figura 11. Gráficas correspondientes a los ítems: 35 y 11



social, lo cual es congruente con la educación para la democracia y contrario a la educación para la renta.

Y, por último, en la dimensión que se refiere al desprecio (y miedo) por el arte y la literatura (figura 13) es posible conocer que la mayoría, el 64.7%, de los estudiantes está en desacuerdo con la idea de que el arte y la literatura son inútiles para la formación de un profesional (ítem 30). Aunado a esto, solo el 8.8% piensa que el arte y la literatura deberían eliminarse de la formación profesional (ítem 34).

Como se puede ver, los estudiantes concuerdan en que el arte y la literatura deben ser parte de la formación de un profesional en las disciplinas que se estudian al mismo tiempo que las consideran útiles.

Con las respuestas al respecto de educación para la renta es posible declarar que entre el 59.0% y el 88.2% de los estudiantes (tabla 4) piensa que en su disciplina se fomentan actitudes propias de lo que Nussbaum llama educación para la renta. Aunque el promedio es de 38.7%, es decir menos de la mitad lo piensa. En contraparte, entre el 8.8% y el 85.6%, es decir el 44.11% en promedio, piensa que deberían fomentarse dichas actitudes. Lo que permite suponer que los estudiantes de estas disciplinas tienden a la educación para la democracia, ya que solamente alrededor del 40% (en promedio) de los estudiantes piensa que es o deberían ser estas (las de la educación para la renta) las actitudes por fomentar en la formación en su disciplina.

Figura 12. Gráficas correspondientes a los ítems: 23 y 10

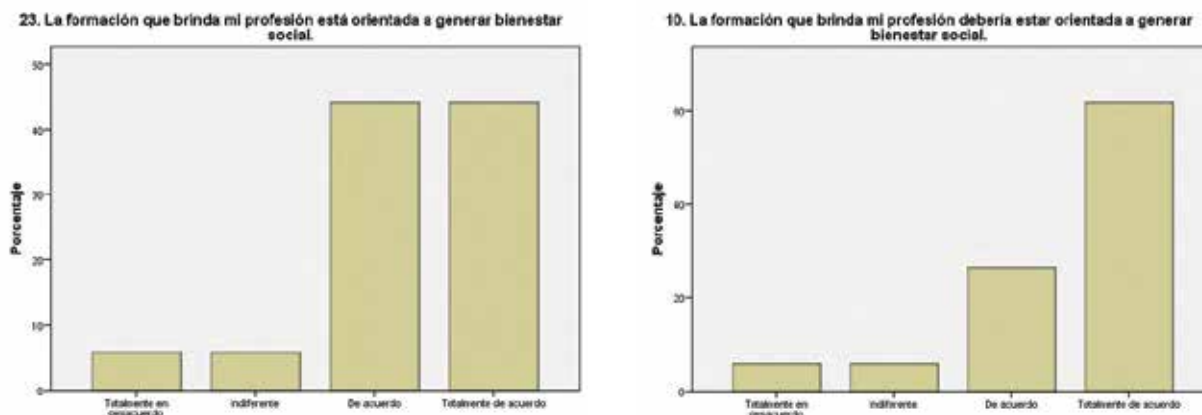


Figura 13. Gráficas correspondientes a los ítems: 30 y 34

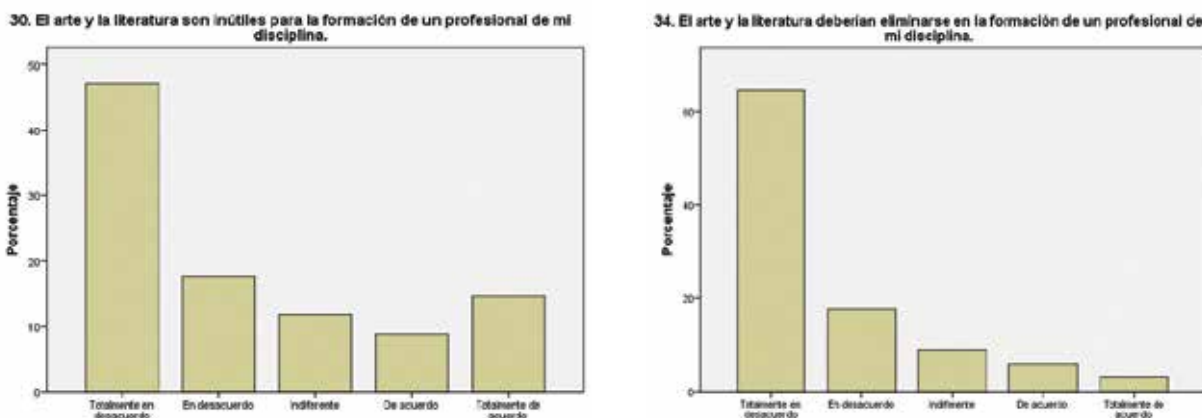


Tabla 4. Comparación de resultados en la educación para la renta en los valores del totalmente de acuerdo y de acuerdo

Dimensión	Ser	Deber ser
Propósito de la educación con fines de crecimiento económico.	57.1%	17.2%
Educación puramente científica o técnica, excluyendo a las humanidades.	12.1%	88.6%
Aptitudes necesarias: alfabetización y competencias matemáticas.	5.9%	11.7 %
Conocimientos avanzados en informática.	50.0%	68.5 %
No hay libertad de pensamiento en el estudiante, sino obediencia, capacitación y operación.	34.3 %	25.7 %
Preponderancia del nacionalismo sobre la justicia social.	88.2 %	88.3%
Desprecio (y miedo) por el arte y la literatura.	23.5 %	8.8 %
Promedio	38.72%	44.11%

Conclusiones

Ante la amenaza que representa la tendencia internacional para convertir la educación en una simple herramienta de capacitación para el incremento de la productividad y la mejora en el PIB de los países resulta indispensable reflexionar sobre la relevancia de una educación que forme para la democracia en la que las artes y las humanidades tienen un papel fundamental.

Para contribuir a revertir la tendencia hacia la educación para la renta, resulta pertinente generar conocimiento acerca de la manera en que se está viviendo la formación universitaria, tanto en el nivel licenciatura como en el posgrado, nivel en el cual por tener en su mayoría estudiantes adultos, que ya están insertos en el mercado laboral, se manifiesta con mayor intensidad la tendencia hacia la formación orientada a la eficiencia y la productividad.

Este artículo aporta un instrumento que puede ser útil para generar conocimiento al respecto en distintas instituciones de educación superior del país y de otras naciones².

En la aplicación realizada con estudiantes de posgrado en una universidad particular del centro de México en la investigación que aquí se reporta, parece haber resultados alentado-

res, aunque no deja de manifestarse la tensión entre la educación para la renta y la educación para la democracia que se plantea en la obra de la filósofa estadounidense en la que se basa este proyecto.

Como puede observarse en los resultados, en términos generales se aprecia una percepción de la formación real en la que predominan los rasgos de una educación para la democracia y un acuerdo en la mayoría de las respuestas acerca de que en el deber ser de la formación de posgrado tiene que seguirse reforzando este tipo de formación.

Estos resultados, sin embargo, se explican en gran medida porque la muestra pertenece a programas de posgrado en disciplinas de artes, humanidades y ciencias sociales, además porque estos programas pertenecen a una institución que se declara como humanista y preocupada por la formación de líderes que transformen a la sociedad desde esta perspectiva centrada en la dignidad de las personas y en la búsqueda de la equidad y la justicia social.

Llama la atención que la coincidencia en las percepciones es más marcada cuando se habla de rasgos de formación más directamente relacionados con la persona individual y cambia incluso orientándose más hacia la visión de la educación para la renta en aspectos relacionados con lo social, como es el caso de la orienta-

² El instrumento puede consultarse en: http://www.educacion-personalizante.com/wp-content/uploads/2019/08/Cuestionario-investigacio%CC%81nRenta-o-democracia_final.pdf

ción de la formación hacia la construcción del bien común.

El equipo que realizó esta investigación considera muy recomendable profundizar en estos primeros resultados empíricos, derivados de la aplicación del instrumento desde una perspectiva más cualitativa en la que se busquen las explicaciones a estos elementos contradictorios y se explicita la manera en que los actores están viviendo la tensión entre la educación para la renta y la educación para la democracia en sus propios contextos profesionales, y perciben esta misma tensión en el interior de la universidad en la que estudian sus posgrados.

Por otra parte, resulta también altamente recomendable contrastar estos resultados con la aplicación del instrumento en programas de disciplinas de otras áreas del saber que no estén relacionadas con las artes y las humanidades como es el caso de las áreas de negocios e ingenierías o incluso del campo de la salud.

El trabajo sería enriquecido también si el instrumento fuera aplicado en otras universidades, tanto particulares como públicas, con distintas orientaciones en su misión y visión institucional.

Referencias

- Alanís, J. F. (2014). *Mercadización y agencia en la formación continua no formal para docentes de universidades privadas*. Estudio en casos (Tesis doctoral inédita). Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Argüello, A., Cabeza, O., Cardona, R. et. al. (2012). Del modelo de desarrollo económico al paradigma del desarrollo humano: una apuesta al papel del arte y las humanidades en el pensamiento de Martha Nussbaum. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 401-425. Madrid: Universidad Complutense.
- Brunner, J. J. (2006). *Mercados universitarios: Ideas, instrumentaciones y seis tesis en conclusión*. Santiago: FONDECYT.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Latapí, P. (2000). Tuvimos éxito. En Garza, J.G. (Ed.). *Valores para el ejercicio profesional* (pp. 125-127). Monterrey, N.L., México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Loneragan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme, Universidad Iberoamericana.
- Morin, E. (1999). *Estamos en un Titanic*. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. Recuperado el 14 de septiembre de 2015 de www.iadb.org/etica
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Ed. Seix Barral.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. España: Katz.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades*. Madrid: Espasa.
- Nussbaum, M. C. (2015). Discurso al recibir el Doctorado Honoris Causa en la Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado de <http://www.parqueexplora.org/visitenos/noticias/discurso-de-martha-nussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-udea/>
- Puiggrós, A. (1996, Nov.-Dic.). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, No. 146, 90-101. Recuperado el 20 de septiembre de 2015 de (<http://invexped.udistrital.edu.co:8080/documents/40587/88535/educacion+neoliberal+y+quiebre+educativo.pdf>).

The tension between education for income and education for democracy in the university

La tensión entre educación para la renta y educación para la democracia en la universidad

Juan Martín López Calva
Popular Autonomous University of the State of Puebla
Puebla, Mexico
Email: juanmartin.lopez@upaep.mx

Claudia Rebeca Méndez Escarza
Popular Autonomous University of the State of Puebla
Puebla, Mexico
Email: claudiarebeca.mendez@upaep.mx

Received on: 14th April 2018. Accepted on: 12th June 2018

How to cite this article

Lopez, J.M. and Méndez, C.R. (2018). *The tension between education for income and education for democracy in the university*. *Spiral, Journal of Teaching and Research*, 8 (2) pp. 121 - 138.

Abstract

The American philosopher Martha Nussbaum in her book *Non-Profit* (2010) established the risk that the world is experiencing when orienting its educational systems towards the sole objective of increasing its Gross Domestic Product (GDP). This type of orientation is called education for income. This education focuses exclusively on technical and professional training for efficiency in the labor market and excludes Arts and Humanities from their study plans, with the consequent risk of forming useful machines for the system, but not the citizens that the democratic societies require. As an alternative to education for income, Nussbaum establishes the need for an Education for democracy that trains sensitive people, capable of understanding the other and of valuing their own culture as part of a global intercultural fabric. This article presents the results of a research carried out among graduate students of a private university in central Mexico based on a questionnaire based on the characteristics of education for income and education for democracy proposed by Nussbaum. The perception of the subjects about what college education is and should be in their disciplines is collected. In general, there is a vision that values the elements of education for democracy, although some features are perceived, especially in what should be, that respond to the vision of education for income.

Keywords: Education and business, Education and democracy, Higher education, Arts, Humanities.

Resumen

La filósofa estadounidense Martha Nussbaum en su libro *Sin fines de lucro* (2010) plantea el riesgo que está viviendo el mundo al orientar sus sistemas educativos hacia el único objetivo de incrementar su producto interno bruto (PIB). A este tipo de orientación le llama Educación para la renta. Esta educación se enfoca exclusivamente a la capacitación técnica y profesional para la eficiencia en el mercado laboral y excluye a las artes y las humanidades de sus planes de estudio, con el consecuente riesgo de formar máquinas útiles para el sistema, pero no a los ciudadanos que requieren las sociedades democráticas. Como alternativa a la educación para la renta, Nussbaum plantea la necesidad de una educación para la democracia, que forme personas sensibles, capaces de comprender al otro y de valorar su propia cultura como parte de un tejido intercultural global. Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada entre estudiantes de posgrado de una universidad particular del centro de México a partir de un cuestionario creado con base en las características de la educación para la renta y la educación para la democracia planteados por Nussbaum. Se recoge la percepción de los sujetos acerca del ser y el deber ser de la formación universitaria en sus disciplinas. En general se aprecia una visión que valora los elementos

de la educación para la democracia, aunque se perciben algunos rasgos, sobre todo en el deber ser, que responden a la visión de la educación para la renta.

Palabras clave: Educación y empresa, educación y democracia, educación superior, artes, humanidades.

Introduction

Education in the world of the global economy

Poetry, for example, that at some time expressed the impossible dreams of young people or captured the charm of the province and invented languages, has almost disappeared. What does a poet bring to the GNP¹?

Philosophers who investigate the limits and possibilities of our existence and that deepen the identity of what is Mexican are not necessary today. Today, we are finally international. Access to all the necessary knowledge can be purchased on a compact disc of 20 dollars (Latapí, 2000, pp.1-2).

Almost twenty years ago Pablo Latapí proposed this vision of the future for Mexican society, which was then at the height of its insertion in the global market and in the search for competitiveness and efficiency to survive in the fierce competition that this new world scenario brought with it.

His prophecy seems to be coming true in our day, in which, as the American philosopher Martha Nussbaum (2010) states, most countries are redesigning their educational systems to orient them almost exclusively towards the goal of increasing their GDP, which implies a practically absolute emphasis on the teaching of technical knowledge and the development of practical skills that meet the demands of the increasingly sophisticated and demanding labor market in practical terms, but less and less relevant in human and social terms.

This process of change in the orientation of education that Nussbaum (2015) calls education for profit or education for income has made the curricula gradually exclude the Arts and the Humanities and underestimate human dimensions that have nothing to do directly with productivity and efficiency, such as affectivity, aesthetics, ethics, social conscience and spirituality. All this is shaping an education model that remains in mere job training, since it does not deal with the development of the whole person, but only the formation of blocks for the labor market.

Marketing is the term that Bruner (2006) uses to refer to this phenomenon in which education -and very specifically higher education- becomes a commodity that is bought and sold; it is measured in terms not of its human and social relevance, but of its profitability in terms of return on investment. Universities are subject to enormous system pressures that make them consider as fundamental objectives productivity and the preparation of professionals who are highly functional to the market system through the development of skills that help them survive in an increasingly focused environment in competition and characterized by its exclusion.

Alanís (2014) refers that the marketing term is introduced into Spanish by Bruner as an erroneous translation of the term in English that refers to "...a change that is observed worldwide, in which the coordination axis of the systems of Higher education moves from the public sphere to the market..." (p. 111). The marketing process is generated in the context of the global enthronement of the so-called neoliberalism.

In an analysis work on this context in Latin America, Puiggrós (1996) describes the way in which neoliberalism has permeated the vision

¹ This acronym means Gross National Product, whereas GDP stands for Gross Domestic Product.

of education and taken advantage of the critical points of traditional education.

In this way, "...the Neoliberal strategies aimed at education permeate the pedagogical discourses with the tone of their economic logic..."; generating profound deterioration of "...the statements aimed at teaching and learning..." (p.7). The triumph of the neoliberal model in the field of education generates the distortion of the definitions of pedagogical concepts, which include the quality that is imported directly from the world of business and leaves aside any reference to the formative aspects of the person in the educational process. For this author, the concept of quality becomes a legitimizing category that imposes the use of prizes and punishments on teachers and educational institutions to accept the reforms being imposed on them from the nuclei of power.

In her book *Nonprofit*, Martha Nussbaum (2010) calls this type of training: education for income and states that it is being implemented at all educational levels that are being colonized by this economic-centered vision. Education for income seeks as a central goal the economic growth of the countries, measured in terms of the increase in GDP. This type of education is primarily scientific or technical or and excludes the Arts and the Humanities from the curricula of schools and universities.

For this author, education for income exclusively develops the essential literacy skills and mathematical competences, advanced computer skills and considers equal access to education for all as less important. Even further, it excludes the development of critical thinking and freedom of thought of children and youngsters, because it is based on obedience, training and operation. It is an education focused on a closed and pragmatic nationalist perspective that does

not have social justice on its horizon. These traits obviously involve loathe and even fear for the Arts and the Humanities that are the disciplines that develop precisely the open, broad and free spirit that education for income denies

The phenomenon of reorientation of educational systems towards income is occurring worldwide, so it is very important to investigate how much this vision has permeated the way in which the students and professors of the undergraduate and graduate programs in arts, humanities and social sciences perceive the is-ought of vocational training in their different specialties and what they consider a priority in education for the current world, in addition to verifying if, in their opinion, they are receiving this training that they consider relevant to respond to the challenges of the change of time.

The research that reports this article seeks to answer the following questions:

- What characteristics must have the professional training in the area of Arts, Humanities and Social Sciences to respond to the challenges of the current world according to the graduate students of these disciplines, from the dilemma between education for income and education for democracy?

- How are professionals in these disciplinary areas currently being trained in the graduate course from their own perception, in terms of this tension posed by Nussbaum in her work?

The work was carried out in a private university in the state of Puebla based on a humanistic philosophy and Catholic identity and claims to seek the integral formation of citizens for the democratic society to which Mexico aspires.

The results of the applied questionnaire are reported, on the scale of attitudes that constitute the fundamental body of the instrument, leaving for another work the analysis of the complementary open questions.

The interpretation is made from the characteristics that Nussbaum proposes as typical education for income and education for democracy.

Development

Education for income and education for democracy: definition and characteristics

We are in the midst of a crisis of massive proportions and serious global importance. I do not mean the global economic crisis that began in 2008. At least then, everyone knew that the crisis was there and many world leaders worked quickly and desperately to find solutions. Nor do I mean the crisis created by international terrorism, that is also recognized by all. No, I mean a crisis that goes unnoticed, a crisis that is probably, in the long term, even more damaging to the future of democratic self-government: a global education crisis. Since the world's democracies are also now being challenged by issues of migration, terrorism and global understanding, this education crisis is potentially devastating for the future of democracy in the world (Nussbaum, 2015, p. 1).

The profound crisis facing the world today is not exclusively economic, nor is this dimension the most worrying, many authors point out. Because it is a civilizational crisis (Morin, 1999), that encompasses all dimensions of human life including politics, society and culture. For Nussbaum (2015) one of the most serious areas in which this global crisis is suffering is education. It is a crisis that puts the future of democracy in the world at risk, since it is affecting the formation of citizens who should give continuity,

improve, consolidate and defend existing democracies (Dewey, 2004).

“Thirsty for money, national states and their education systems are discarding without warning certain skills necessary to keep democracy alive” (Nussbaum, 2010, p. 20) says the American philosopher. These skills have to do with the development of critical thinking and sensitivity towards the needs of the other, as well as relating to the formation of a historical awareness and a solid and open intercultural vision.

The skills formulated by the author are those specifically developed by the Arts, the Humanities and the Social Sciences, which are the disciplines that, in the world of the global market and competitiveness, are considered little useful and therefore are being excluded or minimized in the curricula of all educational levels.

Besides the subjects related to art, with humanistic knowledge and with the vision and analysis of society being sacrificed instead of being magnified as affirmed by the French thinker Edgar Morin (2000), the undergraduate and graduate programs in these areas have been reduced to a minimum in their enrollment and the departments dedicated to the cultivation of this type of knowledge are also being reduced or merged and, in extreme cases, canceled in the organizational charts of public and private universities.

This phenomenon of transforming education into a simple technical and labor training aimed at competing in the labor market is called education for income by Nussbaum (2010). Its fundamental characteristics are the focus on teaching technical and administrative subjects, basic mathematical skills, development of a competitive mindset and the formation of attitudes of obedience and



uncritical adaptation to the current economic system.

These are the basic characteristics posed by the author as typical of an education for income:

1. Education for economic growth purposes.
2. Purely scientific or technical education excluding the humanities.
3. Required skills: literacy and mathematical competence.
4. Advanced knowledge in computer science and technology.
5. Elitist education.
6. Exclusion of critical thinking.
7. No freedom of thought, but obedience, training and operation.
8. Preponderance of nationalism over social justice.

Without denying the importance of this type of practical training and the need to train technicians and professionals capable of what an increasingly sophisticated, specialized and demanding market demands, it is essential to think that education must also be oriented to the formation of humanly integrated people and critically and responsibly committed citizens with the society in which they live.

Nussbaum challenges education for income with what she calls education for democracy and argues emphatically about the need to counter the deep global educational crisis by developing this type of more complete and complex training.

The following are the items that the author proposes as fundamental for a true education for democracy:

1. Own thought and imagination.
2. Ability to see others as human beings, not as objects or instruments of our interests.
3. Development of critical thinking.
4. Ability to transcend national loyalties and face global problems from a vision of citizens of the world.
5. Ability to imagine with compassion the difficulties of others.

The elements listed are fundamental for the integral formation of people capable of living a full human life and to live with others accepting differences and collaborating in the construction of the common good, beyond mere economic competition and the struggle for individual success.

These elements give rise to other skills of community and social reach that all education that seeks to train children and youth as citizens capable of living and regenerating democracy should possess, like the following:

- Ability to reflect on the political issues that affect the nation...
- Ability to recognize other citizens as persons with the same rights, even if they are of different race, religion, gender... and to contemplate them as ends in themselves and not as means...
- Ability to be interested in the lives of others, to understand the consequences that each policy implies for the opportunities of other citizens and people living in other nations...
- Ability to imagine a variety of complex issues that affect the plot of a human life...
- Ability to make a critical judgment on political leaders, but with a realistic idea and based on

the concrete possibilities that they have within their reach...

- Ability to think of the common good of the nation as a whole, not as a group reduced to local ties...

- Ability to conceive the nation itself as part of a complex world order in which different types of issues require intelligent transnational deliberation for their solution... (Nussbaum, 2010, pp. 48-49).

As it can be inferred from the review of the elements and skills of an education for democracy, these are aspects that are developed in a privileged way in the various artistic fields and in the disciplines that study human beings and society (Argüello, Cabeza, Cardona et al., 2012). Hence, as the author herself affirms, income education belittles and still has some fear for the cultivation of these disciplines that generate autonomy, proactivity, critical and purposeful thinking, solidarity and commitment in the people who study them.

This does not mean that these skills can be developed only in the study of the Arts and the Humanities, since as the North American philosopher clarifies, these are skills that can also be developed at work within the technical disciplines and in the natural or exact sciences. But this can only be achieved if the technical areas and sciences are impregnated with what Nussbaum calls "the spirit of the humanities", that is, from a vision of complexity and openness to the understanding of the mystery of the human world.

So, "Science, if practiced properly, is not an enemy but rather a friend of the humanities ..." (Nussbaum, 2010, p. 27). Education for democracy must include scientific and technical training, but from this broad vision based on the human desire to know (Lonergan, 1999) that is the fundamental element that moves human

beings in their relationship with the world and with others.

At the bottom of the proposal for education for income from Nussbaum there is a human development approach, the so-called capacity approach (Nussbaum, 2012). This approach has as its starting point the recognition of the inalienable dignity of all human beings, dignity that must be respected in all laws and promoted in the public policies of any democratic society.

An education based on this approach to human development, an education that prepares citizens to live in democracy must start from recognition and seek the promotion of human dignity, developing the central capacities for life, the effective freedom of each person and the search of a happiness project based on this effective freedom (Nussbaum, 2010, p. 48).

The author rightly points out that the school is single a part of the various factors involved in the education of children and that the family plays a fundamental role. However, school can and should reinforce what is promoted in the family or even try to modify the negative elements that the family environment can foster in children and young people.

The approach to education for democracy is complemented by two elements rescued by the author of Socratic pedagogy. They are, on the one hand, the need to develop students capable of examining their existence and social life, and on the other, the enormous importance of the ability to think critically and to argue in order to analyze the situations that life presents to make responsible decisions and act accordingly.

To finish this synthetic theoretical approach that supports the research work we

report, it is necessary to reiterate the relevance of the Arts and the Humanities in universities that really want to contribute to the formation of citizens capable of contributing to the construction and consolidation of democratic societies at this time change.

This importance has to do with what Nussbaum affirms in the conclusion of his book in this regard: "If we do not insist on the fundamental importance of the Arts and Humanities, they will disappear, because they do not serve to earn money. They only serve for something much more valuable: to form a world in which it is worth living..." (2010, p. 189).

Methodology

From the characteristics that Nussbaum establishes as typical of education for income and education for democracy, a research instrument was constructed that contemplated items in each of the characteristics of both types of education in two large dimensions: what the subjects consider to be happening in real professional training at present and what the same subjects think should happen. The instrument is entitled: Trends in the professional training of Arts and Humanities in the global world.

The questionnaire was consulted with experts and was applied as a pilot in a group specialized in web project design. Once the items were refined, they were applied to the undergraduate and graduate programs of the Arts, Humanities and Social Sciences areas of a particular university in the state of Puebla.

- *Subjects.* The questionnaire was answered by 35 graduate students who enrolled in the following programs: Master's in Education and Human Development, PhD in Education, Master's in Historical Studies, Master's in Sustainable Habitat, Master's in Work Psychology,

Master's in Design and Persuasive Communication, Master's in Orientation and Family Development, Master's in Housing, and in 6 other programs not specified.

- *Instrument.* As already mentioned, the questionnaire applied is entitled Trends in the professional training of Arts and Humanities in the global world. This is a questionnaire consisting of seven initial questions on demographic information (sex, age, training, program to which they belong as a teacher or student, etc.) and begins with an open question about the five traits considered fundamental to define a good professional, which is not analyzed in this article. Then come 45 closed statements to be answered according to a Likert scale of five options. They range from totally agree to totally disagree. Finally, three open questions are included that question the participating subjects on the tensions or difficulties detected for the application of the university's humanistic educational model to the professional training in each discipline and on the importance of the subjects of arts and humanities, or the technical-scientific subjects in the training of professionals today. This work also omits the analysis of the answers to these open questions and focuses on the responses obtained in the attitude scale.

- *Process.* The questionnaire was sent institutionally through the Directorate of Effectiveness of the university. Shipment was made by email, according to the databases of students and teachers of those areas, to respond in an electronic format. The area in charge of the delivery provided the research team with the answers to the questionnaires, eliminating the personal data of the respondents. Two weeks after a first shipment, a reminder was sent that helped increase the number of questionnaires answered.

Based on the responses received, the coding of the attitudes scale questions and the analysis of trends by frequency of response in each item was performed.

Results

As already mentioned, although the questionnaire was sent to students and professors of the undergraduate and graduate levels, this article reports the results of the graduate students from whom 35 responses were received.

Questions and dimensions

Regarding education for democracy 15 questions are reported in 7 dimensions (table 1):

The first of the 7 dimensions cataloged within the category of education for democracy refers to dimension 1 (figure 1). Here, only items

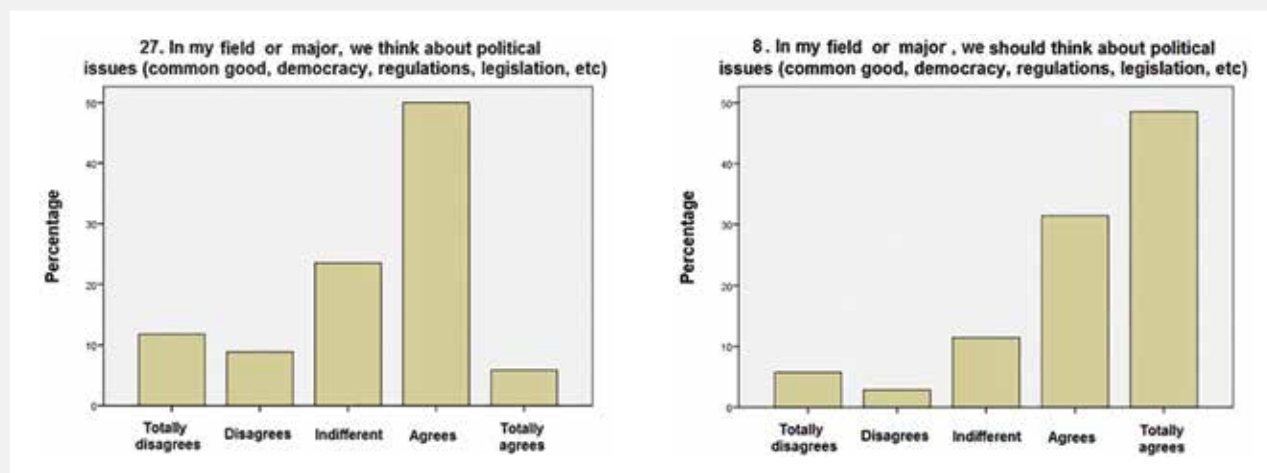
27 and 8 are analyzed, which refer to is-ought in the discipline. The results denote that, although in the discipline just over half (54.3%) perceive that they reflect on political issues, a higher percentage of students (80%) think that it should be done. This difference seems to indicate that 25.7% of students think that what discipline does is not enough.

In the dimension that refers to the ability to recognize the other as a person with the same rights, it can be seen in the following graphs (figure 2) that the perception of what happens, again does not seem to be enough. 77.2% of students perceive that their program encourages the recognition of the other as a person with the same rights while 88.6% feel that they should be encouraged. That is to say, a 11.4% more of students declare that it should be done.

Table 1. Questionnaire questions for each dimension in the education for democracy aspect

Dimension	Items number
1) Ability to reflect on political issues.	8, 19, 21 and 27
2) Ability to recognize the other as a person with the same rights.	1 and 15
3) Interest in the life of the other.	18 and 28
4) Assume the complexity of human existence.	3, 24 and 30
5) Aptitude of critical judgment on political leaders.	29 and 36
6) Think of the common good of the nation as a whole.	32 and 42
7) Ability to conceive the nation itself as part of a complex world order	20 and 37

Figure 1. Graphs corresponding to items: 27 and 8



When asked about being interested in the life of the other, figure 3 shows, again, that the majority of students (74.3%) perceive that the program encourages the recognition of the other as a person with the same rights as the respondent, and a higher percentage (82.8%) declare that such an attitude should be promoted in the program. More students (8.5%) think that the subject or discipline should take place.

For the assume-the-complexity-of-human-existence dimension, 3 questions were designed (figure 4). The perception of 74.3% of students is that the training provided by their discipline does allow them to focus on aspects

of human existence. However, fewer students (68.5%) feel that training should increasingly specialize in these aspects. This difference represents 5.8% less students.

To complement this with the complexity of the existence of the human being, question 3 was designed to ask about their perception in relation to including art and literature in their professional training as a factor of inefficiency and resistance to authority. The majority of students say they disagree (31.4%) or strongly disagree (54.3%) with this proposal, which means a large majority of 85.7% of the total respondents.

Figure 2. Graphs corresponding to the items: 15 and 1

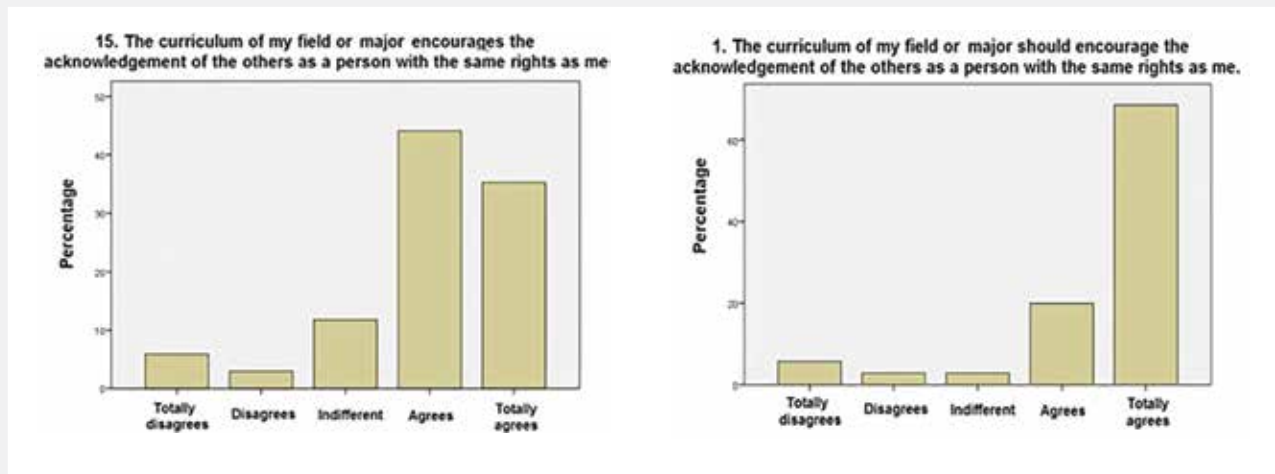


Figure 3. Graphs corresponding to items: 18 and 28

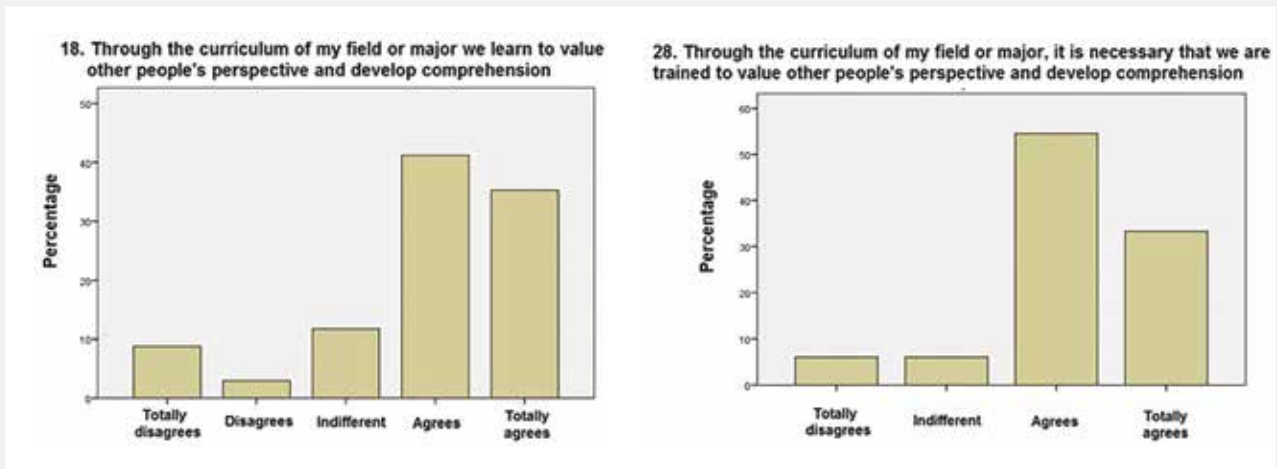
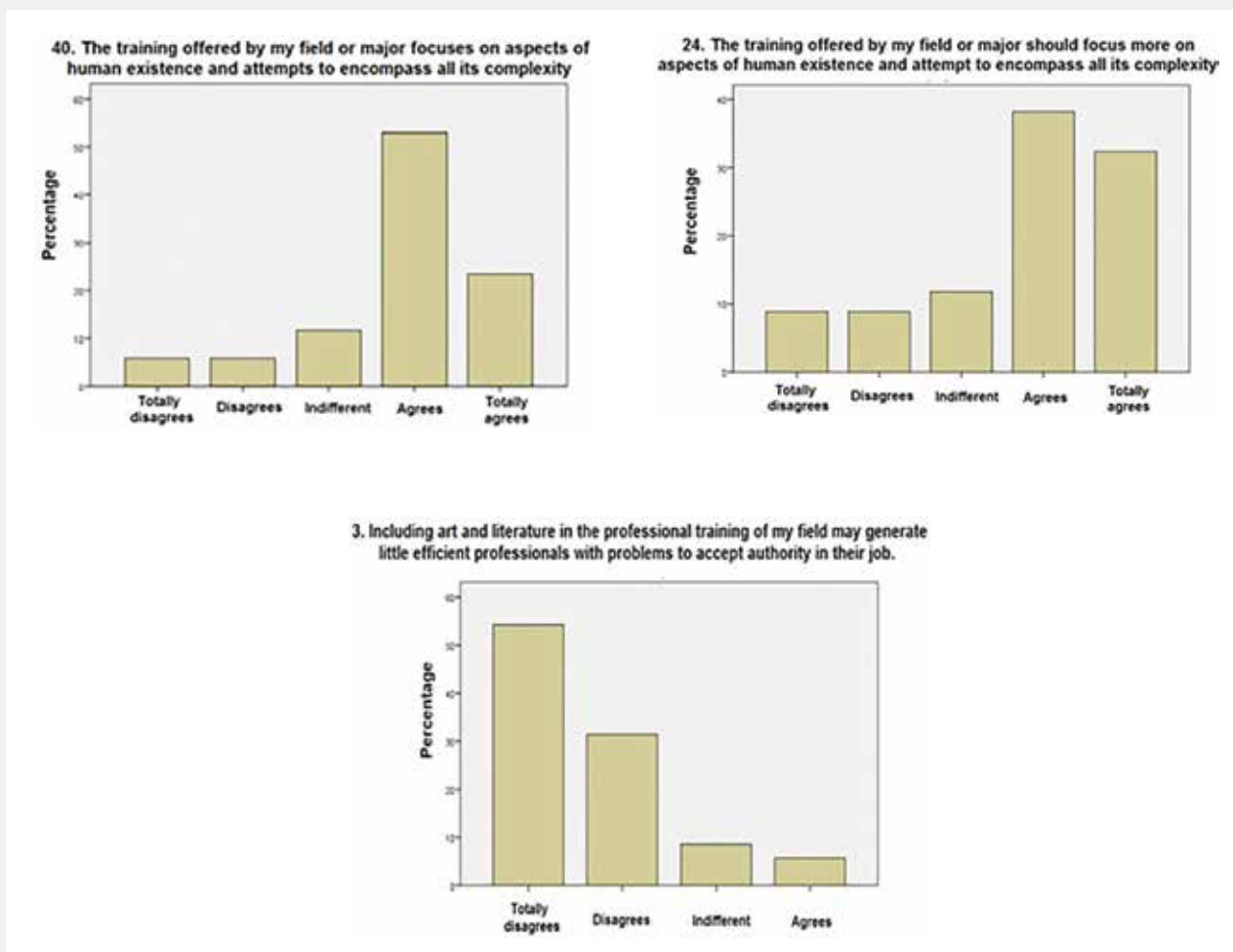


Figure 4. Graphs corresponding to items: 40, 24 and 3



In the case of the dimension called “think about the common good of the nation as a whole” (figure 5), the majority of students (74.2%) perceive that training in their field is oriented towards the common good and not only to professional success. While 71.5% think that it should. The difference only represents 2.7% less students.

The last of the dimensions referred to in the category of education for democracy refers to the ability to conceive the nation itself as part of a complex world order (figure 6). 62.9% of the students perceived that the discipline or profession enables them to solve local problems with a global vision of reality. Contrary to this perception, 14.2% more students, that is,

77.1% stated that in the discipline they should be trained to develop that aptitude.

With these answers it is possible, then, to declare that between 54.3% and 77.2% of students (table 2) think that attitudes towards democracy are encouraged in their discipline. That is, the tendency of these disciplines is inclined towards an education for democracy. However, on average, a higher percentage of students, 78.08% (table 2), think that such attitudes should be encouraged. This makes it possible to assume that students in these disciplines consider that what it is being done is not enough. This inference can be consistent since they are graduates of the Arts and Humanities area.

It should be noted that in 4 of the 6 dimensions analyzed, the responses declare that such promotion is necessary. Although it can be deduced that students perceive the remaining two dimensions as less important (them being assuming the complexity of human existence

and thinking of the common good of the nation as a whole). The answers seem incongruous due to the nature of that university, in which the humanistic approach and, thus, human existence and the common good, become more relevant.

Figure 5. Graphs corresponding to items: 32 and 42

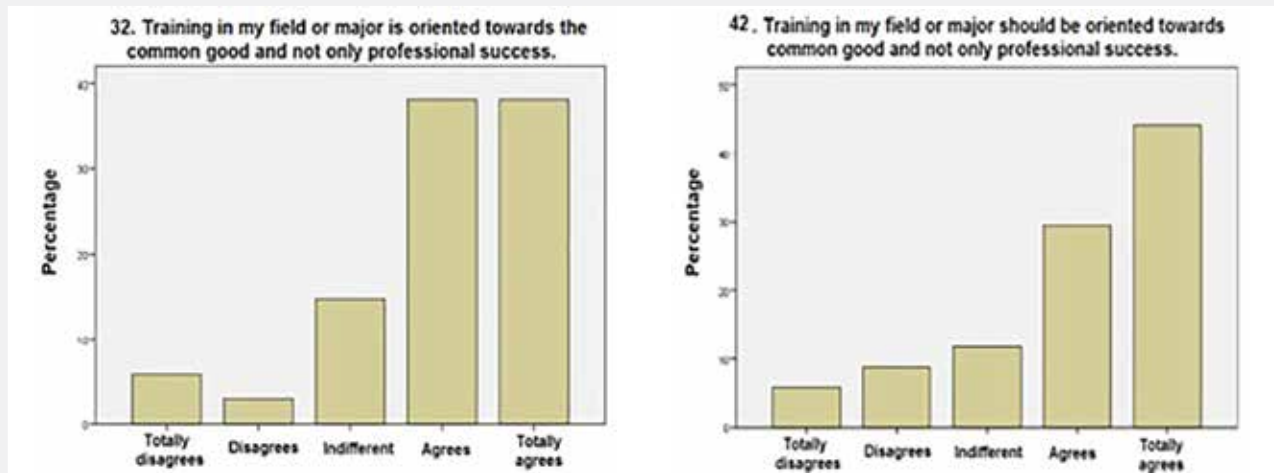


Figure 6. Graphs corresponding to the items: 20 and 37

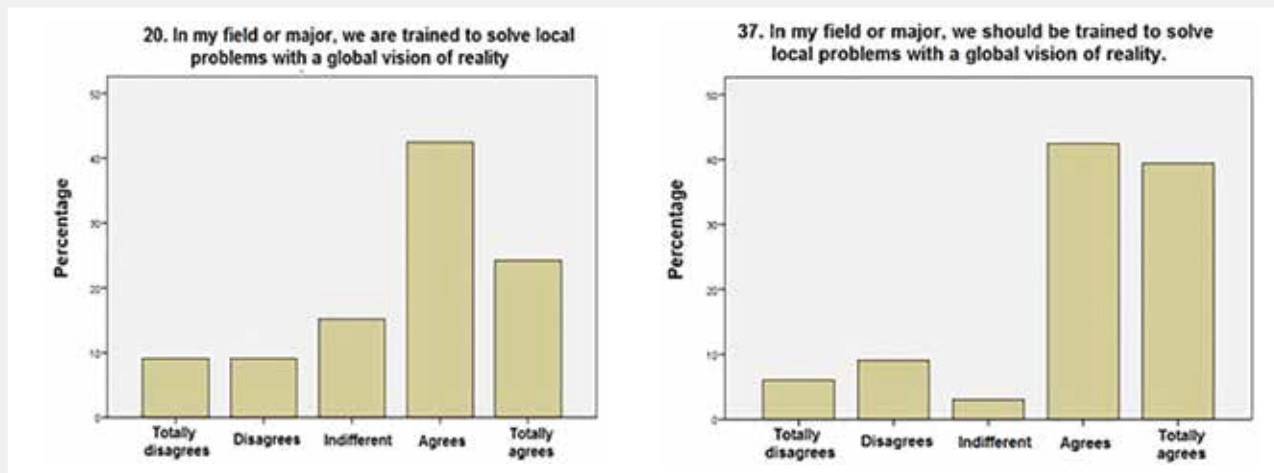


Table 2. Comparison of results in education for democracy in the values of "totally agree" and "agree".

Dimension	Is	Ought
Assume the complexity of human existence.	74.3%	68.5%
Think of the common good of the nation as a whole.	74.2%	71.5%
Ability to conceive the nation itself as part of a complex world order.	62.9%	77.1%
Ability to reflect on political issues.	54.3%	80%
Be interested in the life of the other.	74.3%	82.8%
Ability to recognize the other as a person with the same rights.	77.2%	88.6%
Average	69.53%	78.08%

In regards to education for income, the results of 7 dimensions are presented here (table 3). With the intention of addressing the big picture, the results of a couple of items for each dimension are presented here.

The first of the 7 dimensions categorized within education for income refers to the purpose of education for economic growth purposes (figure 7). From this, only items 2 and 38 that refer to is-ought in the university program are analyzed. The results show that in the discipline, just over half (57.1%) perceive that the main motivation to study is to be competitive, while a higher percentage of students (61.7%) think that personal and family economic growth should not be the main motivation. This result allows us to infer that there is a ten-

dency, not overwhelming, in which students agree that the motivation to study is neither nor should it be related mainly to economic growth.

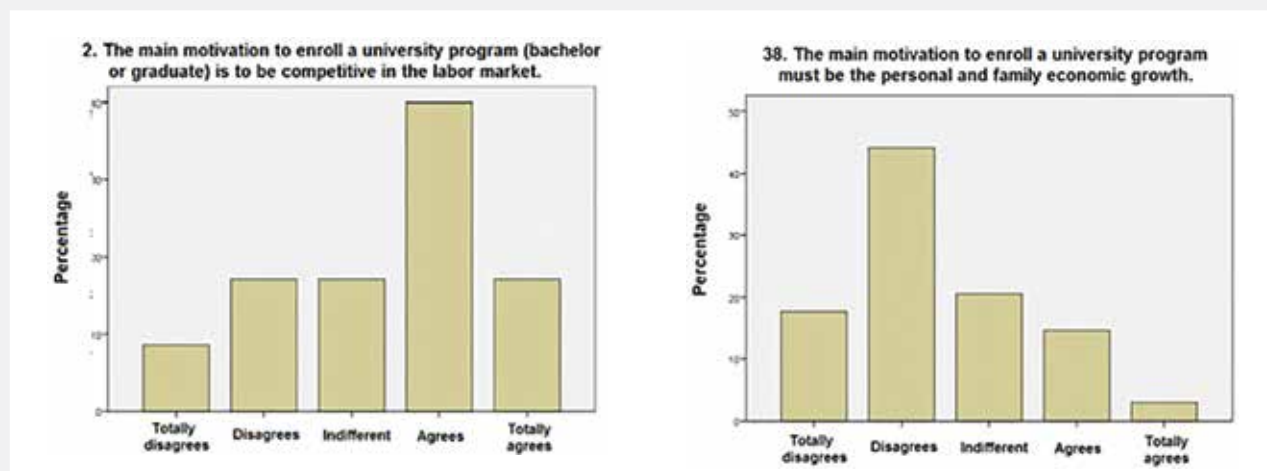
The next dimension, within the education for income, refers to purely scientific or technical education, excluding the humanities (figure 8). This is analyzed items 44 and 6. The results express that the perception regarding the content of the program, for the majority of students (66.7%) is not primarily scientific or technical. Similarly, for most students (88.6%) in the profession, humanistic training is necessary.

This result allows us to infer that students agree that education must be humanistic.

Table 3. Questionnaire questions for each dimension in the education-for-income aspect

Dimension	items number
1) Purpose of education for economic growth purposes.	2, 9, 12, 16, 38, and 43
2) Purely scientific or technical education, excluding the humanities.	6, 13, 33 and 44
3) Required skills: literacy and mathematical skills.	17 and 25
4) Advanced knowledge in computer science.	4 and 22
5) There is no freedom of thought in the student, but obedience, training and operation.	11 and 35
6) Preponderance of nationalism over social justice.	5, 10, 23 and 39
7) Contempt (and fear) for art and literature.	30, 34 and 45.

Figure 7. Graphs corresponding to the items: 2 and 38



With regard to the dimension that refers to the necessary skills: literacy and mathematical competences (figure 9), the data corresponding to items 17 and 25 are shown. In these, the results state that for 79.4% of the students the basic aspects necessary to train in their discipline are not exclusively reading, writing and mathematics. In fact, 85.3% disagree with the position regarding a basic education focused exclusively on literacy and mathematics.

Both responses make it possible to assume that graduate students seem to agree that liter-

acy and mathematics are not, nor should they be, the basic focus of primary education.

The next dimension refers to advanced knowledge in computer science (figure 10). The results of items 22 and 4 show that half of the students think that the curriculum includes a solid training in computer technology, although 68.5% think that it should include it.

This is a dimension in which students seem to have a slight inclination to education for income.

Figure 8. *Graphs corresponding to items: 44 and 6*

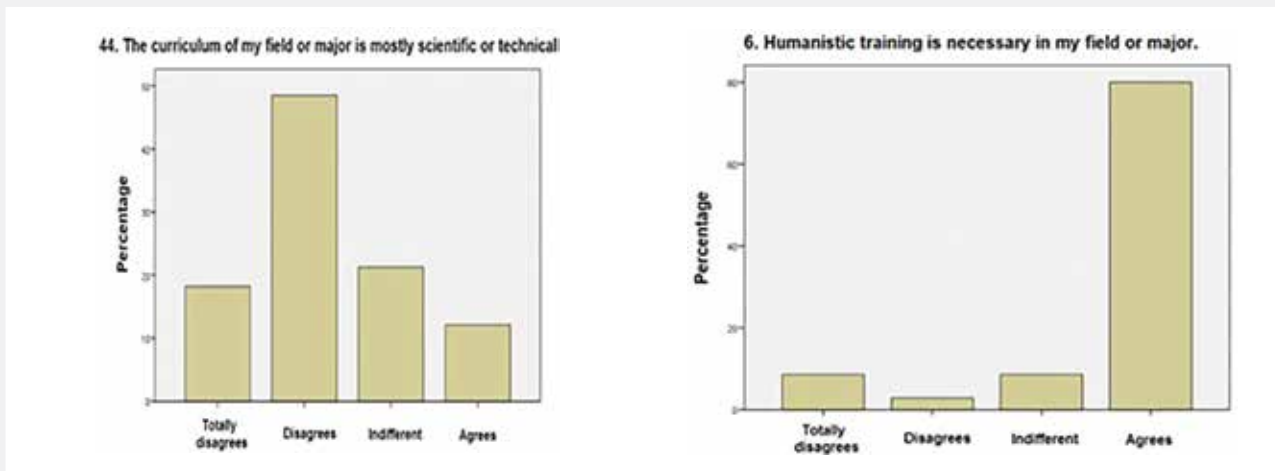
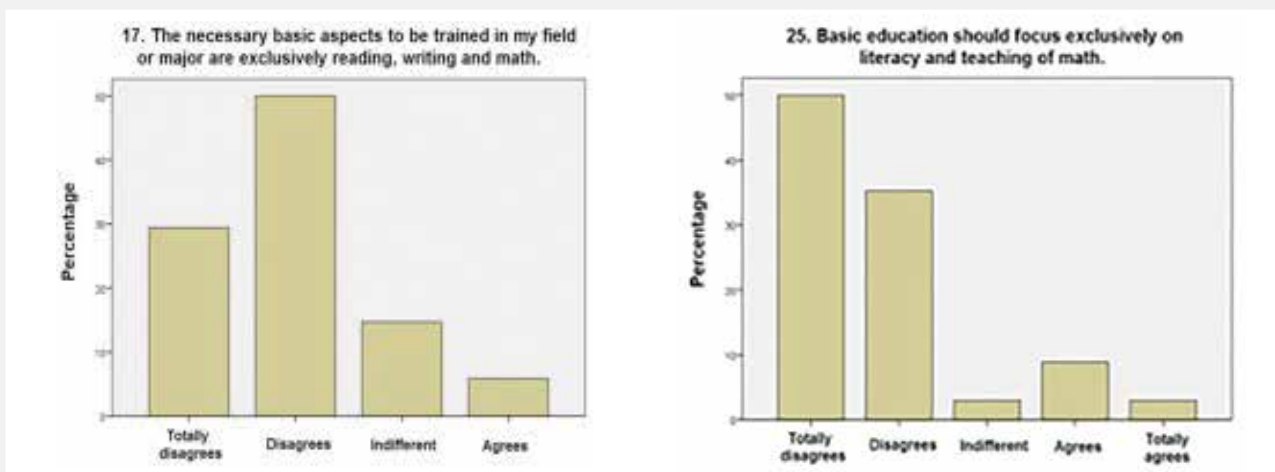


Figure 9. *Graphs corresponding to items: 17 and 25*



With respect to the dimension that refers to the fact that there is no freedom of thought in the student, but obedience, training and operation (figure 11). Items 35 and 11 show that almost half (47.1%) of the students think that the curriculum is not intended to train operators capable of following instructions, although 35.3% think that it is. While 40% think that discipline should not be aimed at forming operators, although 25.7% think that it should. The high percentage of indifferent responses is striking, in which there is no clear position.

In this dimension, the results denote a division of opinion, coupled with the indifferent

positions with a high percentage of is-ought (34.4%). What is not consistent with graduate studies in which the autonomous exercise of the profession should be sought.

The penultimate dimension refers to the preponderance of nationalism over social justice (figure 13). The results (of items 23 and 10) reveal that the majority (88.2%) of the students think that the formation of the profession is oriented to generate social welfare and, almost, the same percentage (88.3%) thinks that it should be oriented to train for this same purpose.

Figure 10. Graphs corresponding to items: 22 and 4

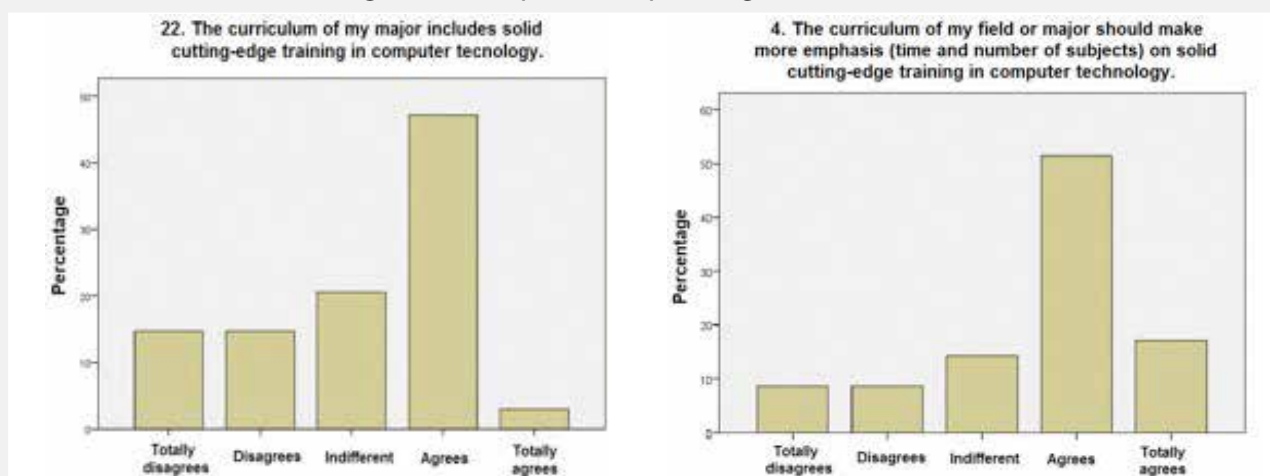
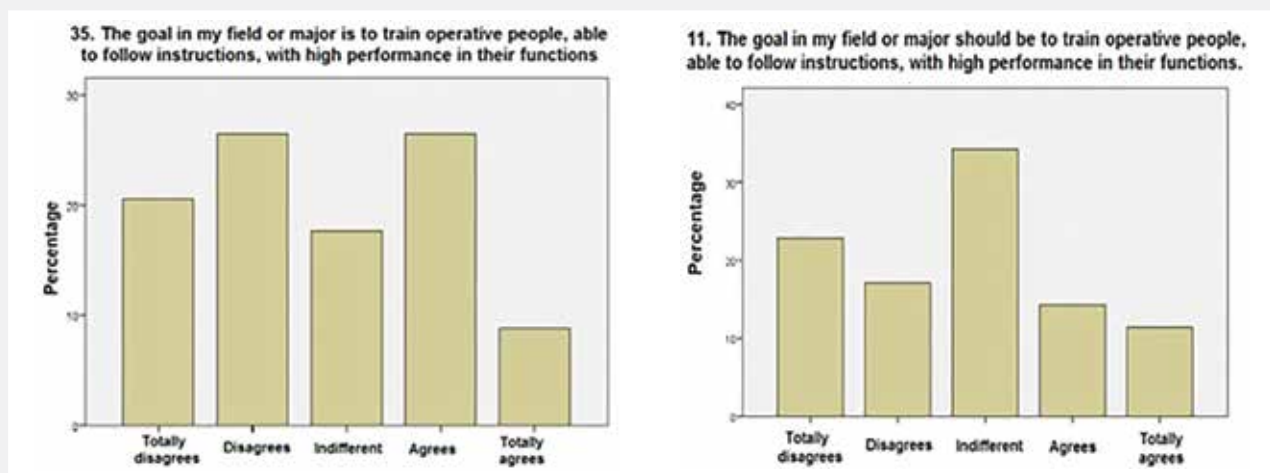


Figure 11 Graphs corresponding to the items: 35 and 11



This result indicates that the programs are indeed oriented to the generation of social welfare, which is congruent with education for democracy and contrary to education for income.

Finally, in the dimension that refers to contempt (and fear) for art and literature (figure 14) it is possible to know that the majority, 64.7%, of the students disagree with the idea that Art and Literature are useless for the training of a professional (item 30). Added to this, only 8.8% think that Art and Literature should be eliminated from professional training (item 34).

As you can see, students agree that art and literature should be part of the training of a professional in the disciplines that are studied and, at the same time, they consider them useful.

With the answers regarding education for income, it is possible to declare that between 59.0% and 88.2% of the students (table 4) think that, in their discipline, attitudes of what Nussbaum calls education for income are encouraged. Although the average is 38.7%, that is, less than half think so. On the other hand, between 8.8% and 85.6%, that is, 44.11% on average, think that such attitudes should be encouraged, which allows us to assume that students in these disciplines tend to education for democracy, since only about 40% (on average) of students think attitudes for education for income are or should be encouraged in the training of their discipline.

Figure 12. Graphs corresponding to items: 23 and 10

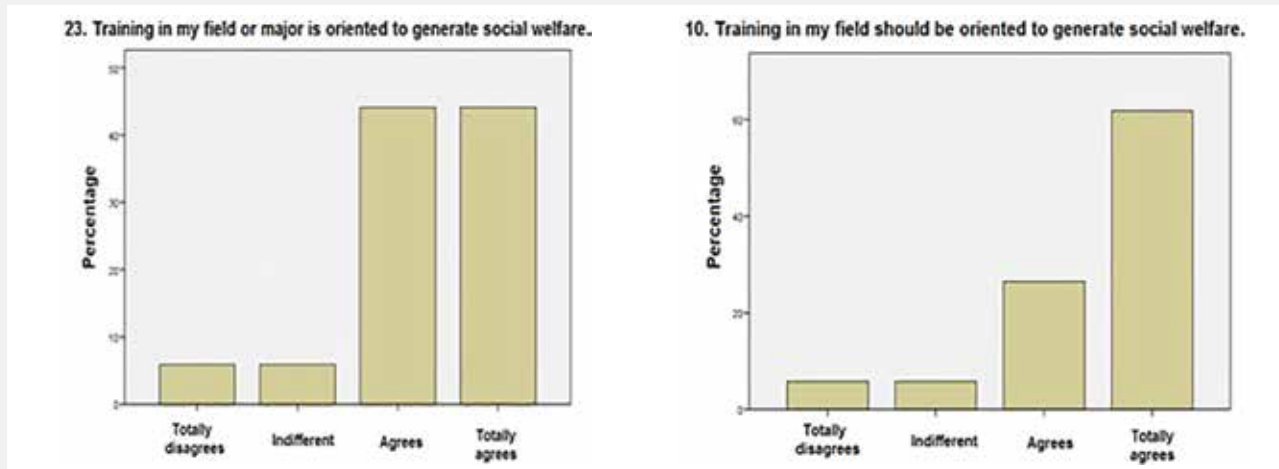


Figure 13. Graphs corresponding to the items: 30 and 34

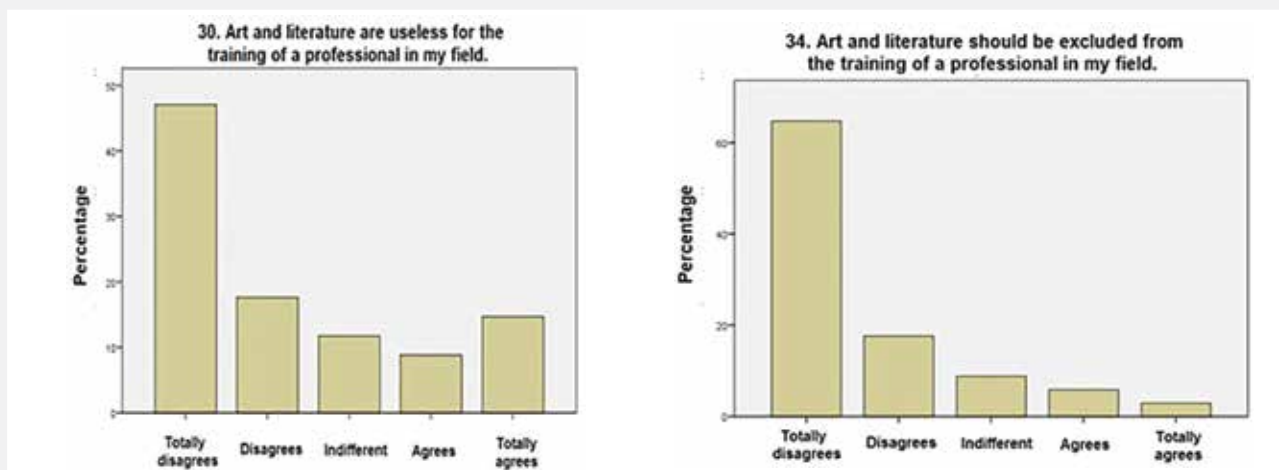


Table 4

Comparison of results in education for income in the values of “totally agree” and “agree”

Dimension	Is	Ought
Purpose of education for economic growth purposes.	57.1%	17.2%
Purely scientific or technical education, excluding the humanities.	12.1%	88.6%
Required skills: literacy and mathematical skills.	5.9%	11.7%
Advanced knowledge in computer science.	50.0%	68.5%
There is no freedom of thought in the student, but obedience, training and operation.	34.3%	25.7%
Preponderance of nationalism over social justice.	88.2%	88.3%
Contempt (and fear) for art and literature.	23.5%	8.8%
Average	38.72%	44.11%

Conclusions

Given the threat posed by the international trend for converting education into a simple training tool for increasing productivity and improving the GDP of countries, it is essential to reflect on the relevance of an education that trains students for democracy, in which the Arts and the Humanities have a fundamental role.

To help reverse the trend towards education for income, it is pertinent to generate knowledge about the way in which university education is being lived, both at the undergraduate and graduate level, level at which for having mostly adult students, that are already inserted in the labor market, the tendency towards oriented formation is manifested with greater intensity to efficiency and productivity.

This article provides an instrument that can be useful to generate knowledge in different institutions of higher education in the country and other nations.²

In the application made with graduate students at a particular university in central Mexico in the research reported here, there seems to be encouraging results, although the tension

between education for income and education for democracy that arises in the work of the American philosopher on which this project is based continues to manifest.

As can be seen in the results, in general terms, there is a perception of the actual formation in which the features of an education for democracy predominate and an agreement in most of the answers about what should be the formation of graduates must continue to strengthen this type of training.

This results, however, are largely explained because the sample belongs to graduate programs in disciplines of arts, humanities and social sciences. These programs belong to an institution that declares itself as a humanist and is concerned for the formation of leaders that transform society from this perspective focused on the dignity of people and the search for equity and social justice.

It is striking that the coincidence in perceptions is more marked when talking about training features more directly related to the individual and changes even more oriented towards the vision of education for income in aspects related to social, as is the case with the orientation of formation towards the construction of the common good.

² The instrument can be consulted at: http://www.educacionpersonalizante.com/wp-content/uploads/2019/08/Cuestionario-investigacio%CC%81nRenta-o-democracia_final.pdf

The team that conducted this research considers it highly recommended to deepen these first empirical results, derived from the application of the instrument from a more qualitative perspective in which the explanations for these contradictory elements are sought, as well as the way that the actors are experiencing the tension between education for income and education for democracy in their own professional contexts and feel this same tension inside the university where they do their graduate courses.

On the other hand, it is also highly recommended to contrast these results with the application of the instrument in programs of disciplines of other areas of knowledge that are not related to the Arts and the Humanities, such as business and engineering or even health sciences.

The work would also be enriched if the instrument were applied in other universities, both private and public, with different orientations in its mission and institutional vision.

References

- Alanís, J.F. (2014). *Marketing and agency in non-formal continuous training for teachers of private universities*. Case study (unpublished doctoral thesis). Cuernavaca: Autonomous University of the State of Morelos.
- Argüello, A., Head, O., Cardona, R. et. al. (2012). From the economic development model to the human development paradigm: a commitment to the role of art and humanities in the thinking of Martha Nussbaum. *Complutense Education Journal*, 2. 3 (two), 401-425. Madrid: Complutense University.
- Brunner, J.J. (2006). *University markets: Ideas, constructions and six theses in t you are in conclusion*. Santiago: FON-DECYT.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Madrid: Morata.
- Latapí, P. (2000). We succeeded. In Garza, J.G. (Ed. . *Values for professional practice* (pp.125-127). Monterrey, NL, Mexico: Monterrey Institute of Technology and Higher Education.
- Lonergan, B. (1999). *Insight. Study on human understanding*. Salamanca: Sígueme. Iberoamerican University.
- Morin, E. (1999). *We are in a Titanic*. Document included in the Digital Library of the Inter-American Initiative on Social Capital, Ethics and Development. Recovered on September 14th 2015 from www.iadb.org/etica
- Morin, E. (2000). *The well-organized mind*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2001). *The seven skills necessary for the education of the future*. Buenos Aires: Nueva Vision
- Nussbaum, M. (2010). *Nonprofit: Why democracy needs the humanities*. Spain: Katz.
- Nussbaum, M. (2012). *Build capacity*. Madrid: Spain.
- Nussbaum, M. (2015). Speech upon receiving the Honorary Doctorate at the University of Antioquia. Medellín. Recovered from <http://www.parqueexplora.org/visitenos/noticias/discurso-de-martha-nussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-udea/>
- Puiggrós, A. (1996, Nov-Dec). Neoliberal education and educational breakdown. *New Society*, No. 146, 90-101. Retrieved on September 20th 2015 from (<http://invexped.udistrital.edu.co:8080/documents/40587/88535/educacion+neoliberal+y+quiebre+educativo.pdf>).