

Cooperación internacional para el desarrollo humano en materia de educación superior. Estudio de caso cooperación colombo alemana a través del DAAD



Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales

Bogotá D.C., 9 de julio de 2018

Cooperación internacional para el desarrollo humano en materia de educación superior. Estudio de caso cooperación colombo alemana a través del DAAD



Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales

Bogotá D.C., 9 de julio de 2018

Lista de Siglas y Abreviaturas

BM	Banco Mundial
DAAD	Deutsche Akademische Austausch Dienst (Servicio de Intercambio Académico Alemán)
DESC	Derechos Económicos Sociales y Culturales
DH	Desarrollo Humano
DLR	Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt
EBP	Enfoque de Bienes Primarios
EC	Enfoque de la Capacidad
EDH	Enfoque del desarrollo humano
EMD	Enfoque de la mujer en desarrollo
FMI	Fondo Monetario Internacional
GATT	General Agreement on Tariffs and Trade
GIP	Germanistische Institutpartnerschaften
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IES	Instituciones de Educación Superior
ITT	Instituciones Técnicas y Tecnológicas
NBI	Necesidades básicas insatisfechas

PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
SES	Sistema de Educación Superior
SES	Sistema de Educación Superior Colombiano
SDG	Sustainable Development Goals

Tabla de contenido

Agradecimientos	6
I. Introducción	7
II. Planteamiento del problema	12
III. Marco Teórico	24
3.1 EDH y el EC	24
3.2 Enfoques predominantes en el plano internacional.....	26
<u>3.2.1 Desarrollo desde la lente igualitarista</u>	27
<u>3.2.2 Desarrollo desde la lente utilitarista y bienestarista</u>	27
<u>3.2.3 Desarrollo desde una lente rawlsiana</u>	29
3.3 ¿Por qué las oportunidades? El EDH y la centralidad de la agencia.....	30
3.4 La articulación del EDH con la democracia.....	32
3.5 Los medios para el desarrollo.....	35
3.6 La opacidad de la renta como métrica frente a la diferencia de condiciones.....	36
3.7 EDH y la justicia social a nivel global	38
3.8 Libertades en perspectiva normativa	40
3.9 El carácter vulnerable de la agencia y su reconocimiento desde el EDH	44
3.10 Las emociones políticas para una teoría estable	45
3.11 Educación para la ciudadanía democrática.....	49
3.12 Facultades democráticas: Imaginación empática, mirada cosmopolita y pensamiento crítico.....	51
3.13 Cooperación Internacional para el Desarrollo Humano.....	54
IV. Estudio de caso: Cooperación colombo alemana en educación superior en el marco de becas del DAAD	59
4.1 Inclusión-equidad en los programas de beca	60
<u>4.1.1 Cursos de civilización y lengua alemana</u>	63
<u>4.1.2 Posgrados en Argentina</u>	64

4.1.3 Programa IAESTE.....	64
4.1.4 Becas academia-empresa.....	65
4.1.5 Jóvenes Ingenieros.....	66
4.2 Educación para la ciudadanía democrática	67
4.2.1 Becas para artistas	68
4.2.2 Becas para arquitectos (artistas).....	69
4.2.3 Berliner Kuenstlerprogramm	69
4.2.4 Public Policy and Good Governance (PPGG).....	70
4.2.5 EPOS.....	71
4.2.6 Doctorados estructurados elegidos (GSSP).....	71
4.2.7 Doctorado completo (binacional) y Estadías de investigación doctoral y postdoctoral	71
4.3 Cooperación solidaria.....	72
4.3.2 EI DLR - DAAD Research Fellowships	74
4.3.4 DAAD-COLFUTURO.....	76
4.3.6 Subject-Related partnerships with Universities in Developing Countries	77
4.3.7 Programas de doble titulación	77
4.3.8 Red de Calidad de la Biodiversidad.....	77
4.3.9 CEMarin.....	78
4.3.10 Fact finding missions.....	78
4.3.11 DIES-Partnerships with Higher Education Institutions in Developing Countries	79
4.3.12 Viajes de docentes alemanes en Colombia.....	80
4.3.12 Docentes alemanes de corto plazo	80
4.3.13 PROCOL.....	80
4.3.14 DAAD e ICETEX	81
4.3.15 PRIME	81
4.3.16 Colegios de graduados bilaterales en (SDG).....	82
4.3.17 UNILEAD	82
5. Conclusiones	85
6. Recomendaciones	87
7. Bibliografía	88

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas con quienes compartí a lo largo de mi proceso de escritura. Al profesor, mi asesor, por su permanente escucha crítica e invitación al diálogo. A la profesora Ángela, por escuchar de manera crítica y receptiva mi lectura de Martha. A mi familia, quien convivió con mi ausencia y distancia durante este tiempo. La entrega de este escrito trae consigo la ilusión de recuperar espacios valiosos junto a ellos. Finalmente, a Andrea Páez por escucharme largas horas rodeando la palabra y el sentido. A Natalia Vallejo por ser testigo del devenir de mi escritura. Junto a estas personas he ampliado mi experiencia de la entrega, la constancia, la humildad, el amor y la amistad. Agradezco a Dios por darme la oportunidad de cruzarme con todos en este trayecto llamado vida.

I. Introducción

El presente trabajo de grado tiene como punto de análisis la cooperación para el desarrollo humano entre Alemania y Colombia en materia de educación superior. Dicho análisis se inicia a partir de un recorrido histórico que da cuenta de la triangulación entre la noción de desarrollo, la cooperación internacional y el papel de la educación superior en las primeras dos nociones. Asimismo, en esta parte se muestra cómo en la relación triangular previamente mencionada, la educación ha tenido la tarea de conducir el proyecto moderno de desarrollo democrático y material, de manera conjunta; por lo cual, en la esfera internacional adquiere un compromiso con la justicia global. En el primer apartado, se hace un recorrido desde la segunda posguerra hasta inicios del siglo XXI. La primera etapa, que comprende desde mediados de los años cuarenta hasta la década de los años sesenta, se caracteriza por teorías principalmente desarrollistas.

Como se ve en esta parte, el PIB representa el criterio principal para guiar las políticas internas y la cooperación internacional. Asimismo, la educación en relación con este enfoque desarrollista tiene énfasis en dar respuesta al aumento productivo más que en una formación para la democracia. La segunda etapa de este recorrido identifica la ampliación de las nociones de desarrollo y cooperación, con lo cual se identifica consecuentemente el papel de la educación. A partir de esta etapa se podrá identificar que las teorías desarrollistas son cuestionadas, en los albores de la década de los años setenta, frente a la distribución. El cuestionamiento por la relación directa entre crecimiento económico y desarrollo hacen parte del debate sobre la justicia.

Este recorrido histórico identifica de manera general, el viraje en la reconfiguración de la noción de justicia como equidad (Rawls, 1979); aporte que representa la base teórica para un enfoque de medición del desarrollo, a saber, el enfoque de NBI. Esta reconfiguración de la justicia señala el compromiso ético de la distribución equitativa de bienes básicos con los que debe contar todo ser humano. Desde el enfoque de NBI la

medición del desarrollo incluye aspectos tales como vivienda, agua potable y educación. Durante esta época, se fortalece el debate internacional por la consecución de la justicia social y a su vez por estrategias para cerrar las brechas de desigualdad, entre ellas la equidad de género, la sostenibilidad ambiental y la educación.

En cuanto a la década de los ochenta, pese a la proclamación del derecho al desarrollo como desarrollo humano (2003); desde el recorrido propuesto se identifica el panorama económico y político que obstaculiza la noción de desarrollo desde el enfoque de NBI y por lo tanto la cooperación desde dicha métrica. En los años noventa, como se ha de ver desde el primer capítulo, se retoma el debate iniciado en los años setenta con respecto a la justicia global. Dicho debate incluye la equidad de género, la sostenibilidad y la noción de desarrollo pasa de un planteamiento de equidad a ser planteado como libertad (Sen, 1999).

Ya desde el enfoque de NBI se tiene presente la pasividad y dependencia del ser humano para poder vivir; sin embargo, es a partir del EDH que el individuo también es concebido desde sus potencialidades. Aspecto que determina tanto el diseño de políticas públicas como los acuerdos de cooperación internacional, donde la educación es componente principal. En la última parte de este recorrido se estipulan retos y estrategias para la agenda del nuevo siglo mediante los ODM. Asimismo, se identifica el deber de la cooperación en educación a partir del Informe del Comité Internacional sobre la educación para el siglo XXI. El Informe parte de la identificación de los cuatro pilares de la educación: Saber, saber hacer, saber ser, saber vivir con otros; los cuales deben ser integrados para avanzar en materia de democracia (UNESCO, 1996).

De manera convergente con los retos propuestos por el Comité Internacional, expertos en cooperación en materia de educación ponen de manifiesto la urgente tarea de integrar la esfera social y la cultural a partir de programas de movilidad estudiantil. Esto con el fin de fortalecer valores democráticos desde la vía educativa (García de la Torre y González, 2011). Es así como desde el presente trabajo se formula la pregunta por cómo la cooperación entre Alemania y Colombia en educación superior, a través del programa de becas del Servicio Académico de Intercambio Alemán (DAAD) está contribuyendo al fortalecimiento democrático de este último país, según es dispuesto

por el paradigma de desarrollo humano, el cual orienta la cooperación para el desarrollo en el actual milenio. En este sentido, el segundo capítulo está dedicado al marco teórico, el cual da cuenta de los fundamentos del EDH frente a la promoción de justicia global y la pertinencia de la cooperación en educación en este objetivo.

Es así como el marco teórico reúne el aporte de dos autores pioneros en el EDH adoptado por el PNUD para construir globalmente un mundo más justo. La primera parte abarca los aportes de Amartya Sen. Este autor, como se ha de ver, sustenta que una medición apropiada del desarrollo debe evaluar y comparar la distribución de oportunidades reales con las que cada individuo debería contar para llevar, por ejemplo, una vida sana y longeva como condición para ejercer todo tipo de actividades y relaciones acorde a sus propios criterios y expectativas (Sen, 1979; 1999). Asimismo, se contrasta el EDH con otros enfoques predominantes en el plano internacional. Ejemplo de ello es el enfoque igualitarista, el cual tiene por métrica la suma homogénea de determinado ingreso. Aspecto que, no permite identificar quiénes se encuentran desprovistos de los medios para llevar una vida al margen de privaciones materiales, ambientales y culturales, las cuales configuran la vida de cada individuo en sociedad.

El segundo enfoque contrastado con el EDH, a saber, el utilitarista, tampoco reconoce la distribución para la medición del desarrollo. Este último se enfoca en identificar las preferencias de la mayoría para así juzgar el desarrollo en tanto proceso de mayor satisfacción para el mayor número de personas. Esto sin duda tiene un avance frente al enfoque igualitarista puesto que involucra a los individuos. No obstante, está muy lejano de ser un enfoque inclusivo desde el cual medir el desarrollo y por ende, la configuración de la noción de justicia social. El tercer enfoque, apoyado en la Teoría de la Justicia de John Rawls, sí toma en cuenta la distribución equitativa de una lista de bienes con los que toda persona debe contar—Enfoque de Bienes Primarios—.

Asimismo, este enfoque reconoce que cada individuo tiene una forma diferente de considerar el orden de prioridades, lo cual marca una considerable distancia frente a la visión utilitarista de desarrollo. Vale recordar que, desde el foco utilitarista, la satisfacción de preferencias mayoritarias es la métrica; mientras que el EBP mide el

desarrollo a partir de la población más desprovista de tales bienes. En este sentido, la métrica del desarrollo representa una ampliación. Sin embargo, desde dicho enfoque los derechos civiles y políticos tienen primacía frente a los derechos de segunda generación. En respuesta a ello, Sen señala la complementariedad de los DESC a los derechos políticos y civiles en el propósito de configurar instituciones socialmente justas.

Tal como lo demuestra el economista, existen poblaciones que registran periodos de hambruna sin ser directamente vulnerados sus derechos políticos (Sen, 1999). Como ha de verse a lo largo del marco teórico, la teoría de Sen pretende dar respuesta a la integración de ambas generaciones de derechos y asimismo traza teóricamente una guía para integrar las diferentes concepciones de vida buena con la que cuentan los individuos de toda sociedad. En esta línea, se verá entonces la relación planteada entre libertad en tanto ejercicio de la razón práctica; el ejercicio de la razón pública en tanto democracia y de esta forma, el desarrollo como libertad democrática.

La segunda parte del marco teórico está dedicada al aporte de Martha Nussbaum a la base teórica del EDH. La filósofa devela la dependencia entre el ejercicio de la razón en tanto democracia y la importancia de la educación para formar ciudadanía democrática. Es así como desde el EDH la educación es considerada el eje central para el avance hacia la justicia social. En esto, la autora perfila el tipo de educación que debe ser fortalecido y apoyado tanto nacional como internacionalmente para promover procesos de desarrollo humano, es decir procesos equitativos e inclusivos que permitan a cada ser humano llevar una vida acorde a su propio juicio y en un marco de condiciones dignas. La educación que se considera pertinente promover tiene un énfasis en artes y humanidades puesto que estas permiten el desarrollo de facultades cognitivo-emocionales, necesarias en la búsqueda de la justicia social.

El aporte de esta autora concierne a una teoría de la justicia que, complementa el E.DD.HH y las bases construidas por Sen. Para identificar la pertinencia de una educación con fines que van más allá del aumento productivo, Nussbaum pone en diálogo dos teorías epistemológicas con una teoría política, a saber, la aristotélica y la estoica, con la teoría política de John Rawls. Esta relación teórica le permite sustentar

que el deber del EDH es reconocerle a todo individuo las oportunidades de integrarse a la sociedad, para desarrollar la capacidad de afiliación y la capacidad de ejercer razón práctica (Nussbaum, 2008; 2010; 2012) pues de estas depende que todo individuo se forme moralmente y por ende sea un ciudadano respetuoso frente a los derechos humanos. De igual manera, desde el marco teórico se identifica el papel de la cooperación en educación en la búsqueda de estrategias para promover la justicia social a nivel global.

Una cooperación con este fin, como se ha de ver en el segundo capítulo, debe reconocer la asimetría de condiciones entre las partes del acuerdo para así poder reconocer desde las estructuras de este, oportunidades de afiliación y ejercicio de la razón de manera equitativa. A la luz de este marco teórico, en el tercer capítulo, se inicia el análisis de caso; a saber, la cooperación entre Alemania y Colombia a partir de los programas de beca ofrecidos por el gobierno alemán desde el Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD), por sus iniciales en alemán. Desde el EDH la cooperación internacional es el instrumento político que posibilita la consolidación de vínculos morales y, desde luego políticos para legitimar el umbral mínimo de principios de justicia, dentro de los cuales se encuentra la educación, en tanto derecho humano. Por ello, se puede sostener que la estructuración conjunta de sistemas incluyentes y equitativos en los Estados nacionales puede ser conducida con mayor eficacia desde el sistema internacional, a través de la cooperación para el desarrollo humano.

II. Planteamiento del problema

El problema que nos ocupa en la presente investigación se sitúa en el escenario de las dinámicas que configuran la cooperación internacional al desarrollo en materia de educación superior, y ello con respecto a sus objetivos principales según han quedado planteados en las Naciones Unidas¹. Si bien gran parte de la literatura señala la postguerra de la Segunda Guerra Mundial como la coyuntura en la que se origina la cooperación internacional desde un eje de *desarrollo*, no es posible concebir el desarrollo por fuera de la idea de modernidad. Vale recordar que la idea de desarrollo como herencia de la modernidad lleva consigo la afirmación de la razón como conductora de la ciencia y del pensamiento político²; sosteniendo con ello las ideas de autonomía, libertad y progreso de las sociedades. En este sentido, la educación representa una vía para promover la razón hacia procesos de autonomía sociopolítica y de progreso. Es decir, la educación ha tenido la tarea de conducir el proyecto moderno de desarrollo democrático y material de manera conjunta.

Se supone, entonces, que la cooperación internacional para el desarrollo en materia de educación representa una vía idónea para fortalecer el mencionado propósito tanto en la esfera doméstica de cada nación cooperante como en el ámbito internacional. En este sentido, la educación y la cooperación internacional convergen en el Derecho al Desarrollo, el cual apela por la justicia social a nivel global³. No obstante, democracia y progreso, aunque compatibles teóricamente, plantean en el plano práctico una encrucijada que distorsiona el objetivo de la cooperación internacional para el

¹ En los albores del siglo XXI, en el marco de la ONU se plantea una lista de Los Objetivos del Milenio (ODM) con el propósito de configurar un mundo *más pacífico, más próspero y más justo*, en la cual se incluyen los objetivos de fomentar una alianza mundial para el desarrollo y asimismo de fortalecer la educación a nivel global. Para más información (Cfr. UN, 2000).

² Es a partir de la Revolución Científica y de los Derechos Humanos que se constituye el periodo moderno de la historia.

³ Dentro de los elementos principales de este derecho colectivo, se considera su carácter derecho- síntesis, representando la integración de los derechos políticos y civiles en complementariedad con los derechos económicos, sociales y culturales; dando a la cooperación internacional elementos jurídicos y teóricos para ampliar la concepción de desarrollo respecto a procesos democráticos (Gómez, 2003).

desarrollo en materia de educación superior. Esto se debe principalmente a la relación entre la noción de desarrollo y la educación para promover un desarrollo acorde a tal noción. En otras palabras, el tipo de educación que se apoye internacionalmente estará determinado por el modelo de desarrollo que se persiga, cuyo sentido puede representar un camino disyuntivo entre progreso económico y democracia.

Aunque este panorama plantea un grado de complejidad difícilmente dócil para ser confinado en tan pocas páginas, la guía del presente trabajo es la pregunta acerca de cómo la cooperación entre Alemania y Colombia en educación superior, a través del programa de becas del Servicio Académico de Intercambio Alemán (DAAD) está contribuyendo al fortalecimiento democrático de este último país, según es dispuesto por el paradigma de desarrollo humano, el cual orienta la cooperación para el desarrollo en el actual milenio. Esta pregunta de investigación implica recorrer en clave de historia conceptual la triangulación *desarrollo /cooperación internacional/ educación superior* desde el término de la segunda postguerra hasta nuestros días. Dicho recorrido identificará las relaciones dinámicas e interdependientes de los tres descriptores del problema, y su avance hacia estándares de justicia social. Un aspecto importante en este recorrido es la puesta en relieve de la relación entre las nociones de desarrollo y sus formas de medición, pues la métrica empleada para el desarrollo incide mínimo sobre tres elementos:

- 1) La visión o noción misma que se tenga sobre el desarrollo, es decir, como mero crecimiento o como justicia social, haciendo énfasis en los valores de la igualdad y la libertad.
- 2) El criterio que se asuma para la toma de decisiones por parte de los Estados en cuanto al gasto público y el rumbo que han de tomar sus políticas públicas en materia social y económica.
- 3) El esquema de cooperación internacional al desarrollo que se asuma por los Estados, especialmente el establecimiento de prioridades y la destinación de recursos en los acuerdos de cooperación.

La cooperación para el desarrollo se da en la agenda internacional a partir de la segunda postguerra, mediante acciones comprendidas bajo el concepto de *ayuda*, dado el contexto que enfrenta Europa. Esta ayuda está encabezada por Estados Unidos mediante el Plan de Reconstrucción de Europa, conocido como Plan Marshall, desde 1948, el cual es considerado por muchos como el primer ejemplo de programa de Cooperación Internacional para el desarrollo⁴ (Tassara, 2013). Este primer Plan de Ayuda conocido como Plan Marshall, opera bajo un marco netamente económico y la noción de ayuda externa lidera dinámicas de ahorro e inversión para la modernización, categorizando al “subdesarrollo” como estado de bajo nivel de riqueza e infraestructura, señalado por el presidente Harry S. Truman en el 4° punto de su discurso de posesión, el 20 de enero de 1949 (Sotillo, 2011).

Ya desde 1945 se encuentran establecidos el Fondo Monetario internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM)⁵, paralelamente acompañados por el *General Agreement on Tariffs and Trade* (GATT), acuerdo a partir del cual se concede prioridad a la producción industrial dentro de la liberalización del comercio internacional, mediante la reducción de aranceles. Ello tendrá “una influencia en la especialización productiva de un Norte industrial y un Sur productor de materias primas” (Tassara, 2013, p. 35). Esto permite ver por una parte que, desde instituciones como el GATT, fiel a la época histórica en que es diseñado, se le concede mayor valor al producto de la ciencia frente al producto no intervenido por la razón humana. Por otra, que la idea de desarrollo para la época descansa en la mera relación de tipo comercial entre países.

El carácter económico que representan estas instituciones desde mediados de los cuarenta tiene concordancia con las teorías sobre el desarrollo que dominaron desde entonces hasta finales de los años sesenta. Aunque la obra de John M. Keynes

⁴ No obstante, también es señalado que las economías de la Europa en reconstrucción no se encuentran articuladas a las economías de los países de África, Asia y América Latina dentro del mismo Plan Marshall (Cfr. Unceta y Yordi, 2000).

⁵ Organismos internacionales que facilitarán la articulación del flujo de capital para la cooperación al desarrollo y cuya presencia apunta a trazar vértices para generar crecimiento económico y promover la estabilidad financiera (Cfr. Tassara, 2013) y (Cfr. Unceta y Yordi, 2000). En cuanto al Banco Mundial, además de representar la entidad encargada de la dotación de préstamos a países en desarrollo, cuenta con un Departamento de Estudios, encabezado por académicos de diferentes disciplinas con el fin de identificar y hacer análisis de políticas de desarrollo en relación con los resultados en los países miembros de Naciones Unidas (Cfr. Unceta y Yordi, 2000).

defiende la necesidad de intervención estatal para impulsar políticas sociales que garanticen mejoría en el nivel de vida, ciertas interpretaciones favorecen un marcado acento en incrementar la actividad económica y el empleo; siendo el incremento del PIB el criterio principal que es teórica y pragmáticamente tomado en cuenta por la cooperación internacional, para gestionar la transferencia de capital y de tecnología (Unceta y Yordi, 2000).

Un momento importante lo representa la teoría de Ragnar Nurske, quien advierte sobre un movimiento circular negativo de la economía, una suerte de *círculo vicioso de la pobreza*, constituido por un bajo nivel de ingresos que limita la inversión en productividad y tecnología. Se apunta así a la necesidad de intervenir el círculo a través de inversión extranjera, punto que va a quedar comprendido en este marco institucional como equivalente a la cooperación (Unceta y Yordi, 2000). Una influencia semejante tendrá la teoría de Rostow, quien adjudica al desarrollo etapas evolutivas que culminan en el alto consumo de masas y hacen de la cooperación el impulsor económico por excelencia a partir de los intereses del país donante. Estas ideas desarrollistas despiertan críticas durante la década de los sesenta. Críticas lideradas por sectores intelectuales del Tercer Mundo, agrupados principalmente en torno a lo que se conocen como los enfoques de la dependencia (Sotillo, 2011).

En este contexto histórico, la educación, pese a haber quedado establecida como un derecho fundamental en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, será considerada en el marco de la teoría desarrollista de forma restrictiva sólo como un motor de la producción. En este sentido, el fundamento de la educación en la sociedad será considerado meramente como el *saber hacer*, en tanto instrumento acelerador de procesos de modernización, según se concibe el objetivo principal del desarrollo en el marco entonces dominante, esto es, el objetivo sostenido es el incremento de riqueza. Desde esta mirada, para dicha época se considera necesaria aquella inversión en educación que sostenga y contribuya a avances en industria y tecnología, por tratarse de los sectores que mayor impacto tienen en modelos de desarrollo centrados en el incremento del PIB.

Este énfasis en el *saber hacer*, de corte netamente productivo, será concebido como capital humano, teoría postulada por los laureados premios Nobel Schultz y Becker (Martínez, 2009). La cooperación internacional en materia de educación superior se ve entonces vinculada políticamente desde la tarea asistencial de transmitir conocimientos. Aspecto que, desde esa óptica, dejará por fuera su relación con el fortalecimiento democrático, esto es, no posibilitará su articulación con políticas inclusivas ni equitativas de educación en la esfera nacional de los países receptores, ni siquiera admitirá un enfoque en educación superior; pues son solamente ciertos sectores los que merecen relativa atención para el aumento de riqueza.

En 1969, esto es, ya *ad-portas* de los setenta, se publica por encargo del entonces presidente del Banco Mundial, MacNamara, antiguo secretario de defensa estadounidense durante la Guerra de Vietnam, el análisis de las primeras dos décadas del desarrollo. Este informe conocido como el Informe Pearson, pero cuyo título es «El desarrollo, empresa común», expone un balance bastante negativo respecto de las políticas de desarrollo. Las políticas que mayor discusión generaron en este Informe conciernen a las de cooperación internacional. Allí, pese a no incluirse la importancia de promover la democracia, se muestra la nula articulación de programas adecuados para generar empleo y garantizar condiciones de bienestar. Por primera vez se cuestiona, con este informe, la relación directa entre crecimiento económico y desarrollo.

Si bien el carácter del análisis se centra en evaluar la cooperación internacional dentro de un marco económico, sus resultados dejan sobre la mesa fallas de la economía distributiva frente a otros aspectos que promueven el desarrollo. El Informe evalúa negativamente la falta de relación, a nivel mundial, entre el crecimiento del PIB y el aumento de población desprovista de recursos básicos y condiciones garantes de calidad de vida. Esta apreciación contenida en el Informe incentiva el debate sobre la igualdad, conduciendo a la idea de la consecución de justicia social como el objetivo central del desarrollo.

Es así como el Informe Pearson devela las falencias en el planteamiento de políticas distributivas en el marco del desarrollo como meta nacional e internacional. En este

sentido, los estudios empíricos sistemáticamente analizados y en los cuales se apoyó el Informe Pearson terminan por refutar, contrariamente a las hipótesis dominantes y a los resultados esperados, el binomio conceptual “mayor riqueza” / “mayor nivel de vida”. Según muestra el Informe, pese al considerable aumento de las cifras de riqueza tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo, las dinámicas de cooperación existentes desde la época de postguerra hasta la fecha de su publicación habían contribuido a acentuar la brecha de desigualdad social y material existente, enfrentando así autonomía sociopolítica con progreso material.

La pregunta por la utilidad y viabilidad de la cooperación llegaría incluso a ponerse en duda por parte tanto de los países donantes como de los países receptores, como lo expone el Informe (Pearson, 1970)⁶. El análisis suscita la discusión en torno a la justicia social, que a lo largo de este análisis había sido respondida de manera positiva, aunque preventiva. Es decir, para el inicio de los años setenta se ve posible el avance hacia la justicia social a partir de la reducción de brechas de desigualdad siempre y cuando se integre el respeto por los derechos humanos y la flexibilidad frente a las necesidades de los países en vía de desarrollo, en las políticas de cooperación internacional. Otro aspecto puntualmente señalado por la comisión del Banco Mundial mediante el documento en cuestión fue la exigencia de que la cooperación internacional trascendiera la voluntad coyuntural de los gobiernos y pasara a ser una política de Estado sostenida en el largo plazo.

Aunque no se instaba al uso de ningún instrumento jurídico, se sugería como estrategia la planeación de una política exterior por parte de cada Estado que se mantuviera vigente en cuanto a la cooperación internacional. Esto en razón a que, durante las dos primeras décadas de la cooperación al desarrollo no se había logrado un impacto al margen del detrimento del desarrollo social, estando de este modo lejano de traducirse como mejoría de nivel de vida. Para la década de los setenta, el desarrollo es planteado como equidad frente al reto de promover la justicia social. A tono con esta nueva perspectiva figura la publicación de una de las teorías políticas contemporáneas más relevantes, *Teoría de la Justicia* (1979). Se trata de un aporte del

⁶ (Cfr. UNESCO, 1970).

filósofo John Rawls que se enfoca de manera significativa en la cuestión de la desigualdad, problemática que se incorporará a partir de allí en el conjunto de todas las ciencias sociales. La teoría es la fundamentación de dos principios de justicia que afectan lo que Rawls denomina la estructura básica de la sociedad, posibilitando entonces que sus instituciones sean justas. El primer principio, es un principio de equidad que establece que “cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás” (Rawls, 1979, p.67).

Este conjunto comprende las libertades que son reconocidas como fundamento del Estado liberal de derecho, a saber: la libertad política (derecho al voto y a ejercer un cargo público), la libertad de expresión y asociación, la libertad de conciencia y pensamiento, la integridad personal, la libertad frente a la agresión física y psicológica, y la libertad frente al arresto arbitrario (Rawls, 1979). El segundo principio, denominado por Rawls *principio de diferencia*, está relacionado con la distribución de la renta y el ingreso. Implica que las desigualdades existentes a la luz de estos parámetros son admisibles sólo en la medida en que beneficien en términos absolutos —y no meramente relativos— a los menos favorecidos socialmente.

“Las desigualdades sociales y económicas habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se separe razonablemente que sean ventajosas para todos, b) se vinculen a empleos y a cargos asequibles para todos” (Rawls, 1979, p. 68). La teoría de la justicia de Rawls desemboca en un conjunto de bienes primarios, formado por derechos, libertades, oportunidades, salario y riqueza. Son primarios, porque de su distribución equitativa, cuando no igualitaria, dependen las expectativas de cada individuo y su realización dentro de una sociedad que pueda considerarse justa (Rawls, 1979).

En 1974, un equipo de investigadores vinculados en su mayoría al Banco Mundial, en consonancia con el aporte de John Rawls, identificó como objetivo del desarrollo la redistribución para la satisfacción de necesidades prioritarias, lo cual condujo a la adopción del paradigma de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Paradigma sustentado bajo el deber de mejorar las condiciones sociales (como alimentación,

vivienda, vestuario, consumo de agua, salud, educación y nivel de ingresos) de los menos favorecidos (Boni y Pérez-Foguet, 2006) y (Tassara, 2013). Este enfoque que aboga por la distribución equitativa en los sectores más vulnerables, se ve paralelamente acompañado por el enfoque de la Mujer en Desarrollo (MED). Este último tiene como objetivo prioritario la erradicación de la pobreza en el sector de mujeres con estado de carencia absoluta. La estrategia antipobreza se centra en el papel productivo de las mujeres, para así incrementar los ingresos y las posibilidades de los hogares de escasos recursos (Unceta y Yordi, 2000).

Si bien la década de los setenta inicia con avances positivos en infraestructura, comunicaciones e industrialización, dos son los factores que reducen y evidencian la debilidad de la cooperación internacional para el desarrollo. El primero atañe al recorte de presupuesto para la Cooperación al Desarrollo, debido a la crisis del petróleo y el derrumbe de los acuerdos de Breton Woods (Sotillo, 2011). El segundo, atañe al manejo y distribución de la cooperación internacional en los países en vía de desarrollo. Es así como para esta década la cooperación internacional se verá sujeta a condiciones de restricción económica, por una parte, mientras que, por otra, se la considerará como un instrumento carente de respuestas frente a la demanda de articulación entre progreso económico y estabilidad social en los países en vía de desarrollo.

Los desafíos se verán entonces en la aceleración del crecimiento demográfico, el aumento del desempleo y subempleo, los desequilibrios comerciales y, consecuentemente, las crecientes necesidades de financiamiento externo (Tassara, 2013). Problemas que no pueden ser desarticulados del declive democrático que durante esta época atraviesan algunos países de América Latina bajo dictaduras, específicamente en el Cono Sur⁷. Dos elementos determinantes en la cooperación internacional para el desarrollo se dan en esta década: el reconocimiento en el plano

⁷ En este contexto de dictaduras se da en educación la llamada corriente crítica con figuras como Paulo Freire, cuyo aporte enfatiza en la educación para la emancipación y libertad políticas. Su contribución fue el eje de la educación sostenido por las ONGD a partir del *Enfoque crítico y solidario en educación*; no obstante, la educación no hace parte de la agenda prioritaria de los gobiernos para esta década (Cfr. Boni, 2011).

normativo de un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI)⁸ y la “Estrategia internacional del desarrollo”⁹. Esta última incorpora un componente dedicado a la educación en materia de ciencia y tecnología, haciendo de la cooperación una dinámica de asistencia y transferencia. Asimismo, se establecen metas de concentración del PIB por sectores de la economía para ser invertidos en infraestructura y dotación de recursos, dentro de acuerdos de cooperación internacional que integrarían los derechos sociales, económicos y culturales: “Los países en desarrollo deberán continuar aumentando sus gastos en investigaciones y desarrollo y se esforzarán en alcanzar para finales del decenio un nivel mínimo medio equivalente al 0,5% de su producto bruto” (Párrafo 61 citado en García, 2007).

Como se advierte en el párrafo citado, el énfasis se pone en la educación entendida en términos de transferencia de conocimientos técnicos y científicos, noción que aparece anclada en un concepto de desarrollo como crecimiento económico; esto es, indiferente a todo lo que implica el mundo de los valores de los cuales debe necesariamente estar dotado el individuo en aras de poder gestionar un desarrollo sujeto a parámetros de justicia social. La proyección de una educación técnico- científica dentro de la cooperación internacional encuentra su contexto de justificación en el crecimiento económico, dejando por fuera de todo tratamiento y consideración qué estrategias tomar para promover la estabilidad social y la justicia social. Es, sin embargo, en la UNESCO donde la atención se centra en una educación orientada a los valores de los derechos humanos, la paz y la justicia, lo cual se da con la publicación en 1974 del informe *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la*

⁸ Siendo firmada la Resolución 3281 (XXIX) del 12 de diciembre de 1974, bajo el título: “Carta de los Deberes y Derechos Económicos de los Estados”, en la cual se estipula la preferencia a los países en vía de desarrollo como medida para cerrar brechas y acelerar el crecimiento económico. Instrumento que influye en la conducta de los Estados con respecto al trato preferencial, de No-Reciprocidad, con países en vía de desarrollo; constituyendo un gran aporte práctico para la comprensión de la justicia social internacional (Cfr. Pastrana, 2005).

⁹ En el 25º período de sesiones de la Asamblea General de la ONU, en su Resolución 2626 del 24 de octubre de 1970, se establecen metas y objetivos para reconocer institucionalmente los derechos sociales, económicos y culturales; comprometiendo así dinámicas de la cooperación internacional para el desarrollo (Cfr. García, 2007).

*Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*¹⁰.

En los años ochenta, acontecimientos como la implosión de la Unión Soviética, la crisis económica y al aumento de las brechas en la esfera interna de países del Sur, hacen girar la brújula de la cooperación internacional hacia caminos teóricos por la vertiente neoliberal. Aspecto que se vio favorecido por la medición del desarrollo en términos del incremento del PIB¹¹ en menoscabo de otras concepciones de medición como el enfoque de NBI. La baja eficiencia del sector público es reemplazada por una esperanza en el sector privado y por la liberalización de mercados sin tener en cuenta las realidades sociales. Se populariza así la expresión de «década perdida para el desarrollo» para referir al retroceso que hubo en América Latina en su marcha hacia el desarrollo (Unceta y Yordi, 2000). Luego, la concepción del tiempo a raíz de la crisis económica mundial que tiene repercusiones sociales de gran magnitud condujo a enfatizar la cooperación para el desarrollo como ejecución inmediata de reformas para refrenar la crisis, dejando de lado la concepción de largo plazo, tal como lo representa el gasto público en el sector educativo (Unceta e Ibarra ,2011).

Durante la década de los noventa, la noción de desarrollo experimenta un viraje estructural en términos teóricos y metodológicos para su medición, conocido como el Enfoque de Desarrollo Humano (EDH); enfoque que será abordado con mayor detenimiento desde el marco teórico del presente trabajo, por estar directamente ligado a la educación para la promoción de justicia social y a la recuperación de los interrogantes de la cooperación internacional planteados en la década de los setenta. Temas como la desigualdad, el medio ambiente y la mujer en desarrollo, encabezan la lista de asuntos por discutir que amplían el compromiso de la cooperación para el

¹⁰ Cfr. UNESCO, 1974.

¹¹ Asimismo, despidiendo la década de los ochenta, se da el «Consenso de Washington» (1989) como propuesta y acción neoliberal para atender la situación de países de América Latina que surge como consecuencia de las medidas restrictivas tomadas para poder hacer frente a la deuda externa. *Grosso modo*, en este Consenso es formulado un conjunto de medidas de política económica para orientar a los gobiernos de países en desarrollo y a los organismos internacionales, Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo (FMI, BM y BID), buscando a su vez mantener la estabilidad económica. No obstante, los efectos para la década que se avecina no son los proyectados en materia de crecimiento económico, reducción de la pobreza, redistribución del ingreso y condiciones sociales (Cfr. Ffrech-Davis, 2007)

desarrollo¹². En este sentido, la apertura de prioridades en la agenda del desarrollo sitúa a la educación para el desarrollo como un fin en sí misma (Ortega, 2007, p. 131) y a la cooperación internacional educativa para el desarrollo como vía privilegiada para dicho propósito. Ejemplo de ello es el reconocido Informe a la UNESCO del Comité Internacional sobre la educación para el siglo XXI, que fue presidido por Jacques Delors.

El Informe parte de la identificación de los cuatro pilares de la educación: *Saber, saber hacer, saber ser, saber vivir con otros* (UNESCO, 1996). El Comité consideró imperativo la integración de estos cuatro pilares en las políticas educativas de cada Estado-nación; puesto que conducir procesos económicos únicamente mediante *el saber hacer* pasa por alto la construcción de procesos democráticos de justicia social. Caracterizó, además, a la cooperación internacional educativa como la vía idónea para responder a los retos que traería consigo la globalización en el siglo XXI, entre ellos una deuda pendiente en materia de justicia social. Saldar esta deuda, según el Comité, implica fortalecer la democracia en tanto capacidad de asimilar física, psicológica y ambientalmente el avance tecnológico, en virtud de la tensión que los procesos de interconexión acarrearán entre la competencia de mercados y la igualdad de oportunidades (UNESCO, 1996).

Como desafío intelectual y político del siglo XXI se estipula formular nuevas finalidades, vías y medios de cooperación internacional frente a un desarrollo durable (UNESCO, 1996). La educación representa, en dicho desafío, un papel central en la disminución de la exclusión social, en el reconocimiento de la equidad de género y en el reconocimiento de la pluralidad a partir de la diversificación de oportunidades educativas dirigidas a una población heterogénea en necesidades y aptitudes (UNESCO, 1996). De conformidad con el ya adoptado EDH, el Comité señala el deber de darle a cada individuo los medios para realizarse en su proyecto de vida,

¹² Ejemplo de ello son las Cumbres Internacionales tales como: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro en 1992, la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena 1993; la Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing 1995 y los Objetivos del Milenio fijados en el año 2000.

concibiendo la educación como un proceso a lo *largo de toda la vida* y la cooperación internacional como vía para *educar a la aldea planetaria* (UNESCO, 1996).

Asimismo, expertos en cooperación educativa para el desarrollo arguyen que el desafío de la democracia mundial es encontrar bases de diálogo para construir un contrato social internacional. Se trata, entonces, de un fortalecimiento en valores democráticos, que re-significa el papel y el lugar de la cooperación para el desarrollo en materia educativa (Martínez, 2009). En este sentido, frente al fortalecimiento de valores democráticos, la cooperación en educación para el desarrollo humano no puede dejar de lado la incorporación de las dimensiones sociales, culturales y políticas de la inmigración estudiantil, a través de programas y proyectos conjuntamente diseñados y aplicados en universidades de los países cooperantes (García de la Torre y González, 2011).

Estos expertos identifican estrategias enmarcadas desde el desarrollo humano, señalando la importancia de las universidades en la construcción de este objetivo social, político, cultural y económico para dotar la esfera pública de mejores condiciones de calidad de vida. Entre las estrategias propuestas se esgrimen las siguientes: i) Formación de profesorado de los países acorde a las necesidades de los países de destino. ii) Creación de redes universitarias que promuevan no sólo flujo de conocimiento, sino población estudiantil. iii) Elaboración de informes conjuntos para evaluar el impacto de las políticas y programas de cooperación educativa (García de la Torre y González, 2011).

Estos objetivos trazados para la cooperación internacional en educación encuentran mayores posibilidades a partir de una concepción del desarrollo más amplia, que involucre directamente la educación con la democracia. En este sentido, si el fortalecimiento de la democracia depende de la educación y esta a su vez depende del modelo de desarrollo que se persiga internacionalmente; el reto actual de la cooperación descansa en la promoción del desarrollo humano. Es este modelo el que permite la construcción conjunta de progreso democrático (autonomía y estabilidad sociopolítica) y progreso material (industria y tecnología).

III. Marco Teórico

3.1 EDH y el EC

Aunque en la década de los años setenta la concepción del *desarrollo como equidad* (Rawls, 1979) vincula las acciones de los Estados con el propósito de promover la justicia social, en los noventa el desarrollo tiene un viraje que transita de la equidad a la libertad, cuyo pionero es el economista bengalí Amartya Sen. En el prólogo de *Desarrollo y Libertad*, Sen comienza por señalar el listado de logros del siglo XX que, en contraste con las épocas precedentes, trajo en economía, ciencia y tecnología y que han contribuido a facilitar la satisfacción de necesidades básicas. A ello añade el sistema de gobierno democrático participativo y el enfoque de derechos humanos en tanto constitutivos de un modelo superior de organización política (Sen, 1999). Sin embargo, destaca que en un mundo que reporta una “opulencia sin precedentes”, persisten, como antaño, la pobreza, las hambrunas y la violación de libertades básicas, entre otras (Sen, 1999).

Esta paradoja interpela a la economía en tanto disciplina desde una esfera primordialmente ética, y plantea a las organizaciones internacionales la tarea de reconsiderar y reorientar sus acciones de cara al desarrollo. Tanto este panorama como el compromiso ético que Sen ve implicado en el desarrollo, le conducen a postular que la economía, en diálogo con otras disciplinas y bajo un marco de justicia social, debe hacer una *evaluación comparativa* del desarrollo; pues, contrariamente a la medición del PIB, una evaluación comparativa de justicia social permite analizar en qué medida los gobiernos están contribuyendo al desarrollo nacional e internacionalmente (Sen, 1979).

Tal análisis involucra necesariamente dos escenarios, el de las políticas sociales en el ámbito doméstico y el de la cooperación para el desarrollo en el ámbito internacional, teniendo en cuenta que, desde la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo (1986), la cooperación internacional en materia de desarrollo había pasado a ser considerada un derecho de parte de los países en vía de desarrollo y una obligación, al menos moral, de parte de los más desarrollados. El IDH y los análisis

llevados a cabo por el Reporte anual de DH en el marco del PNUD animan el debate internacional acerca de logros, desaciertos y desafíos que permiten ser tomados como referentes mutuos para orientar los objetivos de la cooperación.

Ya en su conferencia titulada: *Equality of What?* (Sen, 1979), punto de partida de lo que llegaría a ser el Enfoque de la Capacidad (EC)¹³, Sen aborda la cuestión de la medición del desarrollo y, para ello, parte de un desacuerdo crítico con otras métricas o formas establecidas para su medición.¹⁴ Para Sen, una medición apropiada del desarrollo debe evaluar y comparar la distribución de oportunidades reales con las que cada individuo debería contar para llevar, por ejemplo, una vida sana y longeva como condición para ejercer todo tipo de actividades y relaciones acorde a sus propios criterios y expectativas. Dado que no basta con una suma total o específica de renta y salario, como se hace desde enfoques predominantes en economía (Sen, 1979), este enfoque dirige la mirada a indagar qué sucede empíricamente en el plano social, identificando factores de desigualdad que no son tenidos en cuenta dentro del análisis y medición del desarrollo desde otros enfoques.

El EC desarrollado por Sen serviría de base teórica al paradigma del desarrollo humano, elaborado más tarde por el economista Mahbub UI Haq para ser aplicado en el marco del trabajo del PNUD. Por su anclaje en el EC de Sen, la concepción del desarrollo humano lleva justamente el nombre de ambos economistas: Sen y Mahbub UI Haq. Sin embargo, este aspecto ha sido un factor de confusión entre ambos conceptos. Muchas veces se emplean indistintamente las expresiones “enfoque de la capacidad” y “enfoque o propuesta de desarrollo humano”, si bien ambas son distintas. Dubois (2008) aclara que el primero es el núcleo o fundamento teórico del segundo, al cual habría que considerar como un enfoque de análisis y medición empleado por el PNUD en la producción de sus informes, que precisamente llevan el nombre de Informes de Desarrollo Humano. Más allá de las diferencias entre uno y otro, lo que

¹³ O también *Capability Approach*, constructo teórico de base para la creación del enfoque alternativo de medición del desarrollo.

¹⁴ como son el utilitarismo, por basarse en una perspectiva subjetiva sobre el bienestar que no permite lidiar con lo que Sen denominará “preferencias adaptativas”, y el igualitarismo, perspectiva contraria a la anterior —objetiva— que mide el desarrollo a partir de un parámetro, el PIB, pero que oculta la desigualdad (Sen, 1979).

importa tener en cuenta para nuestro estudio es que ambos, el Enfoque de la Capacidad, como sustrato teórico, y el Enfoque de desarrollo humano, como propuesta conceptual y política no sólo aparecieron con el propósito de ser una “alternativa a la concepción dominante del desarrollo” (Dubois, 2008, p. 5), sino que se constituyeron como un paradigma en el tema de la cooperación internacional para el desarrollo.

3.2 Enfoques predominantes en el plano internacional

Aunque los conceptos de desarrollo y distribución estimulan en el plano internacional dinámicas que conciernen principalmente a la economía, éstos integran debates acerca de la justicia, que teóricamente descansan en la filosofía política y moral (Robeyns, 2016). La cuestión, entonces, del desarrollo afecta esencialmente a la justicia, que, en lo que concierne al ámbito de las relaciones internacionales, correspondería a lo que se ha denominado actualmente con el concepto de justicia global. En este sentido, al momento de medir el desarrollo, cada enfoque de medición toma como muestra las variables o base de información de determinada población, acorde a la concepción teórica de justicia que se tenga (Sen, 1999).

Históricamente se encuentran tres principales enfoques de medición del desarrollo que operan a la luz de tres teorías de la justicia; a saber, el igualitarismo, el utilitarismo - bienestarismo y, la teoría de Bienes Primarios de John Rawls. Con base en el análisis crítico de sus ventajas y desventajas, Sen establece el EC como alternativa complementaria a los enfoques precedentes, sin ser ella misma una síntesis de estos. En otras palabras, a la hora de medir y evaluar el desarrollo, este nuevo enfoque identifica y evalúa la relación entre los medios trazados institucionalmente y los fines del desarrollo expresados en la oportunidad de tener una calidad de vida tanto individual como colectiva. Conviene ver, entonces, cada uno de dichos enfoques a fin de revelar el telón de fondo sobre el cual se justifica el EC.

3.2.1 Desarrollo desde la lente igualitarista

Tener como base de información la suma de renta permite sin duda una medición objetiva en términos matemáticos, pero pasa por alto la cuestión de la distribución, es decir, guarda silencio acerca de quiénes carecen de necesidades básicas y de oportunidades para sobrevivir dentro de una sociedad opulenta (Nussbaum & Sen, 1993). Al medir el desarrollo a través de tal indicador, se deja de lado el aspecto inclusivo en el momento de la medición y, desde luego, se obvian aspectos particulares que atañen a las facilidades o dificultades de cada individuo para que determinado monto de renta equivalga a calidad de vida. Asimismo, tomar la renta como criterio de evaluación del desarrollo deja un gran espacio a la arbitrariedad; incluso, cuando se registra el mismo nivel de ingresos, no se tiene en cuenta la relación de la renta respecto de las limitaciones o aspectos heterogéneos que pueden alejar la renta del objetivo principal, que es enriquecer la vida humana.

La renta juega y siempre habrá de jugar un papel relevante dentro del desarrollo como proceso y objetivo. No obstante, obturar la lente evaluadora a una suma total no permite un acercamiento práctico a los obstáculos en determinado Estado, que pueden ser tratados a través de políticas públicas con el fin de reducir fenómenos de injusticia. Entre estos, la muerte prematura a causa de escasa o nula asistencia sanitaria, la falta de acceso a diversas esferas que contribuyen a trazar un plan de vida, como lo son la laboral y la académica. Una lente obturada repercute, entonces, en la concepción y la forma de medición de la desigualdad. El EC invita a discernir entre el necesario e instrumental valor monetario y el valor fundamental, la libertad, que enriquece la(s) vida(s). Basar el cálculo del desarrollo en una cifra de riqueza acumulada no indica qué tan capaz es un Estado de garantizar estabilidad social ni condiciones para valorar el tipo de vida que se está llevando.

3.2.2 Desarrollo desde la lente utilitarista y bienestarista

Según el enfoque utilitarista, se juzga una sociedad como justa en la medida en que haya mayor placer o felicidad para el mayor número de personas (Sen, 1999). A la luz

de este punto de partida, el enfoque utilitarista mide y evalúa la satisfacción de placeres mediante la representación numérica de las preferencias de las personas, entendidas como utilidades (Sen, 1999). Es así como este economista articula una triple crítica al enfoque utilitarista. La primera atañe a la indiferencia hacia la distribución, pues basta con la suma total de preferencias que tenga una sociedad hacia determinada variable (bien o servicio) para indicar que esa es la que representa la mayor utilidad; dejando de lado, en este sentido, los contextos que fuerzan determinadas preferencias. La segunda crítica pone de relieve el desinterés por derechos y libertades que no reportan utilidad, lo cual deja de lado la importancia de las necesidades en sentido moral; pues la utilidad de la mayoría no involucra la de los más desprovistos en una sociedad. La tercera se relaciona con los factores que inducen a determinadas utilidades — adaptación y condicionamiento mental — Lo que no es tenido en cuenta, apunta Sen, es que algunas utilidades no son elegidas por deliberación entre más opciones, sino como única alternativa para conservar la vida (Sen, 1999).

La preocupación fundamental de Sen se centra en el divorcio que suele manifestarse entre los derechos (considerados como libertades negativas) y el bienestar; divorcio que implica la paradoja de dejar la justicia social por fuera del desarrollo. Sen (1982) había criticado a los “bienestaristas” (*welfarists*) por no reconocerle a los derechos humanos, o sea, a las libertades, sino un valor instrumental, así como a los que denomina partidarios de la noción deontológica de los derechos como constreñidores de la acción (*constraint-based deontological view*), por no ver tampoco en los derechos sino unos principios inviolables que sirven de pauta para evaluar las acciones, pero independientes a su vez del bienestar humano. Esto mismo lo expresa el autor en los siguientes términos:

Ambos enfoques, el instrumental bienestarista (en el que cabe incluir, *inter alia*, el utilitarismo tradicional) y el deontológico basado en el constreñimiento, son inadecuados en importantes sentidos. Más aún, sus respectivas inadecuaciones están relacionadas con un fundamento común: negar que la realización y el fracaso de los derechos debe figurar en la evaluación de los mismos estados de cosas y han de utilizarse en el análisis consecuencialista de las acciones (Sen, 1982, pp. 5-6).

3.2.3 Desarrollo desde una lente rawlsiana

De igual forma, en lo que respecta a los elementos teóricos y de medición de la justicia distributiva planteada por Rawls, Sen guarda prudente distancia, al tiempo que se esfuerza por complementar lo que considera son sus aciertos más importantes. Por una parte, se distancia de la primacía de las libertades políticas y, por otra parte, complementa la idea de pluralismo razonable (Sen, 2009).

i) Primacía de las libertades políticas

El primer principio de justicia, dentro de la teoría de Rawls, concibe las libertades personales y los derechos políticos con acento superior respecto a la ventaja económica. Por ningún motivo, como lo sostiene Rawls, la libertad de cualquier individuo puede ser violada en beneficio del fomento de la riqueza (Sen, 2009). Se trata de un argumento que no es obviado de ninguna manera desde el EC, si bien, como lo indica Sen, tal prioridad no es garantía de justicia, pues se han presentado hambrunas sin haber sido violados los derechos políticos de los individuos (Sen, 1999). Aspecto que no logra ser captado si se mide la justicia por el patrón de libertades personales igualmente distribuidas. Por ello la asimetría de reconocimiento de las oportunidades económicas dentro del proceso distributivo será un elemento por tomar en serio desde el EC.

ii) El pluralismo razonable

Ahora bien, el precursor del EDH complementa el aporte de Rawls desde el cual se arguye que todo ser humano tiene tanto la “capacidad de concebir una idea del bien como la capacidad de tener una intuición de justicia” (Rawls citado en Sen, 2009, p. 62). Desde Rawls, toda persona razonable valora tener un conjunto de bienes primarios, no obstante, la posibilidad de hacer la conversión de bienes, ya sea una libertad o un salario, varía acorde a dimensiones y complejidades que componen la vida de la persona (Sen, 1999). En este sentido, el EDH propone el diseño diversificado de los bienes primarios, es decir, integrando las diferencias de distinto orden que pueden alterar la conversión de los bienes en ventaja absoluta (Sen, 2009, pp. 62-71).

3.3 ¿Por qué las oportunidades? El EDH y la centralidad de la agencia

Llegados a este punto conviene señalar que el EDH y su fundamento teórico, el EC, se nutren de una reflexión filosófica que concibe la libertad como medio y fin del desarrollo (Sen, 1999 y 2009). Tomando el riesgo de simplificar el valioso aporte teórico del economista, cabría decir que la diferencia entre “ser bueno”, como condición moral, y “estar bien”, como condición de sanidad, equivalen de alguna forma a la distancia que media entre *Welfare*, como concepto de la economía que se preocupa por evaluar el bienestar, y *Well-Being*, como propuesta de integrar la condición moral al bienestar (Sen, 2009). Esto implica, entonces, la necesidad de ampliar el interés por dotar de determinados recursos a una sociedad, incluyendo así la pregunta acerca de cómo formar sociedades para la democracia.

En tanto modelo de emancipación moral y material conjunta, este enfoque supera la rígida división de los derechos de primera y segunda generación, alegando su indivisibilidad teórica y su interconexión funcional en el plano social. La libertad de *ser* y de *hacer* aquello para lo cual se tienen razones para valorar, según reza la formulación acuñada por Sen, expresa la preocupación por articular el desarrollo con el hecho de que los individuos cuenten con opciones institucionales reales que atiendan simultáneamente a servicios económicos y bienes sociales pero que también garanticen libertades políticas. De esto se sigue que, a diferencia de la noción de *Welfare*, que concibe al individuo sólo como un receptor de bienes, el EDH enfatiza el *Well-Being*, donde la elección por sí mismo o la auto-realización, importa por cuanto concibe a los seres humanos como agentes de su propia vida en sociedad (Sen, 1979 y 1999). Si bien las necesidades de alimento, vestido y salud conforman un carácter básico y deben ser atendidas por el Estado, en la perspectiva asumida por el EC los seres humanos debe ser también concebido desde sus potencialidades: imaginar, desear, proyectar; en general, de crear sentidos, como conductor de las *razones para valorar aquello que eligen* (Sen, 1999).

A esta forma más amplia de concebir a los seres humanos, se la identifica mediante el concepto de *agencia*, desde el cual se sostiene la capacidad de acción de todo individuo guiada por valores y objetivos (Sen, 1999). La agencia es un componente

conceptual de la base teórica del EDH, es decir, del EC. Esta tiene dos implicaciones, una individual y otra colectiva. En su dimensión individual, la agencia, que es ejercida mediante la elección combinada de oportunidades, disminuye e incluso supera toda relación de dependencia (Sen, 2009). En otras palabras, poder acceder a un sistema de educación, a un sistema de salud, a un crédito y a un empleo, le permite a un individuo eliminar las relaciones que perpetúan prácticas de dominio en el ámbito familiar o laboral.

Para ilustrar la dimensión colectiva de la agencia, Sen toma como referente la equidad de género, mostrando cómo en el caso de las sociedades cuyas mujeres se encuentran excluidas del acceso a determinado bien primario, ya sea a la salud, a programas de educación o a oportunidades de empleo; tal diseño institucional repercute en el aumento de la tasa de fecundidad. El efecto colectivo de esta situación evidencia que no solamente las priva de llevar la vida que tendrían razones para valorar, sino desprovee a sus hijos de condiciones adecuadas de manutención y cuidado en general (Sen, 1999).

Para Sen, medir y evaluar el desarrollo debe comprometer la justicia social, que no está lejana del término *calidad* de vida. Etimológicamente incluso, su raíz latina *qualitas* entraña el encuentro de condiciones y valores, dando así un carácter de complejidad intrínseco en la vida de todo humano. Complejidad que desde el EC debe ser reconocida para encaminar acciones de reducción de pobreza y desigualdad mediante la construcción de oportunidades reales de acceso en el plano económico, político, social y cultural, de manera conjunta. El contar con oportunidades reales permite que las personas puedan auto-realizarse como tales. Por eso, para Sen, el “bien-estar” (welfare) es trascendido por el concepto de *Well-Being* (que implica la agencia y auto-realización).

En este sentido, la oportunidad es concebida bajo el término *capacidad*, que puede ser comprendida como aquella relación de correspondencia entre el respeto reconocido a cada individuo en tanto agente y los múltiples valores que conforman sus elecciones, actividades y relaciones en diversos aspectos de su vida. Contrariamente a la asignación de qué debe ser valorado (ya sea determinada suma o determinada

canasta de bienes), se trata de la remisión a un destinatario que, haciendo uso de su razón práctica, pueda encontrar conjuntamente en diversos aspectos de la sociedad (salud, educación, empleo, participación política, entre otros) posibilidades reales de acceso al plano sociopolítico, económico y cultural de la sociedad y, con ello, sentidos que enriquezcan su vida.

La correspondencia se sitúa entre la *gama de opciones* representadas institucionalmente que se le ofrecen al ciudadano y la *elección combinada* que éste haga de las mismas; de manera que participar material y moralmente, implica poder elegir y tomar decisiones respecto de sí mismo y en relación con otros. Por ello se propone la distribución de oportunidades y no la asignación homogénea de determinada suma. Cada individuo está en libertad de hacer o no hacer uso efectivo de sus oportunidades (Sen, 1999). El carácter de oportunidad a diferencia de una suma o lista de bienes establecidos tiene como argumento central la importancia de la conciencia y la responsabilidad de cada individuo respecto a sus estimaciones y acciones.

3.4 La articulación del EDH con la democracia

En el planteamiento del EDH, la justicia social se encuentra estrechamente relacionada con la democracia y el reconocimiento de los derechos humanos. Importa destacar que, más allá de si se tiene un sistema electoral o no, se entiende por democracia *el ejercicio de la razón pública*¹⁵ (Sen, 2009). Esta a su vez se da en la sociedad cuando hay, por una parte, reconocimiento institucional y, por otra, hay un ejercicio de los derechos humanos constitutivos en la vida de cada individuo. De tal manera que aquello que se evalúa como modelo de desarrollo es la acción ética que las sociedades están ejecutando para procurarse calidad de vida a sí mismas, en la esfera nacional y mutuamente en la esfera internacional. Punto que posesiona el deber de la cooperación internacional para el desarrollo humano dentro del compromiso ético de reconocer de manera inclusiva y equitativa los derechos humanos a sus ciudadanos.

¹⁵ Desde el individuo, el uso de sus facultades sin impedimentos, se considera uso de la razón práctica. Ahora bien, la razón pública refiere a la libertad en sentido colectivo, en cuanto a procesos democráticos.

No obstante, históricamente se ha concebido la democracia como independiente o, mejor, como alternativa disyuntiva de la idea de desarrollo bajo la pregunta latente: “¿quiere democracia o más bien desarrollo?, decídase” (Sen, 2009, p. 346); como si el desarrollo no estuviera conducido por la facultad de razonamiento práctico. La razón práctica y la razón pública se fortalecen mutuamente en la formación de concepciones del bien, es decir, en el proceso público y abierto de ofrecer razones para valorar determinados bienes sociales y materiales que procuran la calidad de vida tanto individual como colectivamente. Ejemplo de ello en este fortalecimiento, es la prensa libre que apoya procesos democráticos puesto que permite visibilizar a quienes sufren condiciones asimétricas de garantías y oportunidades y, asimismo, convoca a la ciudadanía a exigir condiciones sociales y materiales dignas.

El espacio abierto para el debate y la diferencia implica la toma de posiciones morales, proporcionando asimismo el lenguaje (entiéndase la argumentación en términos de razón práctica) para formular exigencias de justicia (Sen, 2009). En otras palabras, la libertad de los medios de comunicación visibiliza a los más desventajados en una sociedad, cuyas exigencias de justicia no han sido escuchadas ni atendidas por los gobiernos. En este sentido, el modelo de desarrollo propuesto desde el EC conduce al papel de la educación como vía idónea para fortalecer la capacidad de hacer exigencias morales. Tras seguir estudios de carácter histórico, teórico y empírico, Amartya Sen postula que jamás se ha dado una hambruna dentro de sociedades que tengan una democracia funcional, por muy pobres que sean; pues, por una parte, se reconoce el derecho a la protesta y, por otra parte, los gobernantes tienen razones para atender las exigencias de la oposición y demás personas (Sen, 1999, pp.160-188).

El ejercicio de la razón pública es entonces un ejercicio democrático y un ideal para promover la justicia social. Protestas, movilizaciones, cese de actividades, entre otras, son muestra de ello y evidencian su transversalidad entre los aspectos económicos, sociales y políticos que dan funcionamiento a una sociedad. Ello conduce a afirmar que los derechos humanos son constitutivos del desarrollo (Sen, 1999 y 2009) entre los cuales se encuentra el derecho a la educación. En este sentido, la idea de democracia en tanto “gobierno por discusión”, en el sentido de que comprende la participación

política, el diálogo y la interacción pública, requiere de una educación que promueva las capacidades de discusión. Promover el desarrollo humano requiere fortalecer la capacidad de expresión y escucha de las exigencias morales de justicia que manifiestan los miembros de una sociedad (Sen, 2009).

Ahora bien, contar con un sistema electoral es una muestra, entre muchas otras, de la forma en que está siendo ejercida la razón pública, pero de ello no se deduce que la ausencia de sistema electoral implique necesariamente ausencia de ejercicio de la razón pública. (Sen, 2009). Esto permite que los países que no tengan un sistema electoral también puedan asumir el EDH como guía en la formulación de políticas sociales que incrementen su atención a componentes del desarrollo humano, tales como mayores oportunidades a salud y educación. La razón pública como realización democrática permite trascender el PIB hacia una riqueza de sentidos. Por una parte, porque se hacen efectivos los derechos para acceder a esferas que componen una vida humana y, por otra, porque aquellos que eligen cómo llevar una vida de la manera que tienen razones para proyectar, se hacen responsables en su oportunidad de elección.

En resumidas cuentas, el argumento de Sen consta de tres componentes necesarios para promover conjuntamente progreso democrático y progreso material: primero, el desarrollo tiene como contenido la calidad de vida; segundo, ésta, a su vez, no es pensable sin libertad de elección; y tercero, todo ello conduce a un punto en el que el desarrollo tiene que pensarse en términos de libertad de elección y condiciones para ejercer esa libertad, lo cual implica concebir el desarrollo como un marco para el ejercicio de la razón práctica, o dicho de otro modo, desde una perspectiva moral. Para Sen, desarrollo y calidad de vida son conceptos indisolubles, y como no puede haber calidad de vida humana sin libertad de elección, aquella implica vincular economía y política en el diseño de oportunidades que incentiven a cada individuo a explorar *qué es capaz de ser y de hacer* (Sen, 1999).

3.5 Los medios para el desarrollo

Si reducir niveles de injusticia implica reducir la falta de acceso a oportunidades, entonces se plantea la cuestión acerca de los medios o instrumentos para reducir la desigualdad o injusticia en cada Estado-nación. Tomar la riqueza de renta como equivalente a riqueza de vida, sin discernir entre el fin al que se aspira y los medios a tomar en cuenta, sería restar capacidad a la política para pensar la sociedad. Perfilar teóricamente la construcción de un modelo de desarrollo humano, requiere replantear la relación entre fines y medios para tener resultados que no dejen de lado al ser humano (PNUD, 1990). Vale recordar que ya el Informe Pearson había evidenciado que, entre mayor riqueza, en el plano internacional, mayor la brecha de desigualdad y, por ende, menor la posibilidad de fomentar calidad de vida en cada Estado-nación (Pearson, 1970).

Sen identifica un conjunto de medios que, admitiendo la libertad individual como un fin último, desempeñan un papel instrumental y complementario para construir institucionalmente un espacio más amplio de oportunidades a las cuales los individuos tengan acceso real para disfrutar y enriquecer sus vidas. Cuando se hace énfasis en oportunidades reales —capacidades, en el lenguaje de Sen— entra en cuestión el diseño de políticas, equivalentes a las libertades instrumentales, categorizadas así: *1) libertades políticas 2) servicios económicos 3) oportunidades sociales 4) garantías de transparencia 5) seguridad protectora* (Sen, 1999).¹⁶ Acorde al planteamiento del economista bengalí, entre más oportunidades institucionales y económicas, mayor interacción en la esfera social, siendo esta la condición para el ejercicio de la razón pública. Recordemos, entonces, que la razón pública es la que constituye los procesos democráticos y estos, a su vez, permiten un desarrollo indisoluble entre progreso económico y justicia social.

¹⁶ Elementos que no deben ser tomados como una prescripción para el desarrollo, empero, son señalados como punto de inicio para ser debatidos y consensuados dependiendo cada Estado y sus contextos de orden político, social y económico. Pues, la democracia no ha de entenderse como el mero funcionamiento de un sistema electoral, sino como la oportunidad de ejercer el uso de la razón práctica en sociedad (Sen, 2009).

3.6 La opacidad de la renta como métrica frente a la diferencia de condiciones

Es así como el modelo de evaluación comparativa se apoya en un liberalismo político, puesto que el cálculo medio de preferencias no traduce las necesidades y ventajas para cada persona de una sociedad. Esto atañe también al carácter adaptativo y condicionamiento mental que los más desaventajados o marginados en una sociedad puedan presentar respecto a su situación; siendo este un impedimento para hacer exigencias de justicia (Nussbaum & Sen, 1993). Se requiere por ello diversificar el diseño de políticas en los ámbitos sociopolítico, económico, ambiental y cultural que permitan elecciones desde el uso de la razón práctica, es decir, elecciones guiadas por razones para ser valoradas.

La riqueza material (como lo puede ser la renta, el salario y bienes necesarios para la subsistencia) y la riqueza de sentidos que cada persona brinde a sus experiencias y relaciones con su entorno, son dos aspectos que se encuentran simultáneamente en una relación de cercanía y de distancia. La posible cercanía o lejanía está influenciada por factores que, aunque no son tomados en la medición desde enfoques dominantes del desarrollo, juegan un papel preponderante en las realidades sociales. Desde este enfoque se reconoce la heterogeneidad de circunstancias sociales e individuales de carácter contingente, que pueden obstaculizar o facilitar la conversión de renta y bienes en ventaja para cada individuo (Sen, 1999). Esto es, al momento de hacer efectivo determinado conjunto de derechos y servicios que contribuyan a hacer posible llevar un plan de vida que se tenga razones para valorar. Para su inclusión en la medición y evaluación del desarrollo, el economista identifica cinco categorías de contingencias presentes en cualquier sociedad (Sen, 1999), las cuales representan la desigualdad de condiciones para convertir determinada lista de bienes o suma de riqueza en ventaja individual. Con ello el autor hace una crítica a la inconveniencia del PIB como parámetro de medición y evaluación del bienestar y, con él, del desarrollo.

La primera de ellas consiste en que las características de una persona varían acorde a su edad, sexo, proporciones físicas y habilidades cognitivas. Luego, si se tiene como parámetro de medición una determinada canasta de alimentos con la que dos personas cuentan, la ventaja individual queda ensombrecida, y por ende no se

podría juzgar ningún tipo de desigualdad, de no tenerse presente, por ejemplo, que una de ellas tiene serios niveles de desnutrición que requieren ser tratados con una cantidad y tipo de alimentos particulares que compensen dicho estado. En segundo lugar, influye también la *diversidad medioambiental*; escapando del control total de un individuo al momento de traducir a calidad de vida determinada suma de bienes. Los desastres naturales pueden impedir que la suma que posea un individuo cubra aspectos allende a la reparación de los daños ocasionados por la naturaleza.

En tercer lugar, si bien, las contingencias medio ambientales no pueden ser erradicadas por el hombre, tanto las instituciones como el tejido social pueden dar mayor o menor respuesta al infortunio. Este tipo de contingencias, se clasifican como *diferencias de clima social* que atañen a bienes públicos, como presencia o ausencia de delincuencia, presencia o ausencia de epidemias, presencia o ausencia de aire puro y la presencia de instituciones que provean seguridad social (Sen, 1999). En cuarta instancia, las perspectivas y costumbres sociales pueden influir en la conversión de renta y recursos de un individuo. Esta *diferencia en perspectivas relacionales* puede influir en las tendencias de conversión, dando más valor social a ciertos artículos o aspectos sociales que a otros, dependiendo de la cultura. Por último, *la distribución dentro de la familia* es la quinta contingencia identificada por el enfoque de la capacidad, puesto que, en muchas familias, hay desventaja de conversión de la misma canasta o de una determinada suma, entre sus miembros (Sen, 1999).

En este sentido, el enfoque para medir umbrales de justicia social en las naciones toma como método las *comparaciones interpersonales* para tener una idea más aproximada en cada Estado-nación de quiénes están afrontando niveles de desigualdad y qué tipo de desigualdad (Sen, 1979). Pues desde otros enfoques, la distinción mayoría-minoría, deja fuera de la lente de evaluación el diverso tipo de condiciones que desfavorecen la calidad de vida de cada ciudadano. Aspecto que distancia el análisis de los fenómenos del plano social que deben ser atendidos; pues los altos niveles de riqueza no implican la disminución de desigualdad, empero, esta última sí puede obstaculizar el incremento de riqueza en un Estado-nación (Sen, 1999). En pocas palabras, EDH plantea la libertad como componente *sine qua non* del

desarrollo. Esta libertad requiere, por una parte, la *promoción inclusiva* de políticas (libertades instrumentales) siendo equivalentes a oportunidades reales de llevar una vida rica en sentidos. Por otra parte, este enfoque propone una medición que incluya las heterogeneidades que se presentan en las sociedades, haciendo visible la necesidad de un *diseño equitativo* en las políticas públicas. Propuesta que sitúa al EDH como parte de la discusión a nivel global sobre la justicia social, planteada internacionalmente como un Derecho Humano¹⁷.

3.7 EDH y la justicia social a nivel global

Al igual que Amartya Sen, la filósofa estadounidense Martha Nussbaum ha contribuido a configurar teóricamente la noción de desarrollo humano. Aquí se desarrollarán dos de sus principales contribuciones que posteriormente serán vinculadas con el papel de la cooperación internacional para el desarrollo humano en materia de educación superior. Para introducir el primer aporte de Nussbaum es preciso señalar que desde el EC de Sen, se identifica como deber de cada Estado- nación implementar políticas públicas o libertades instrumentales para que las personas tengan calidad de vida. Ahora bien, la filósofa señala que, aunque el EDH propone la garantía de oportunidades socioeconómicas, políticas y culturales; estas pueden quedar sin ser efectuadas (elegidas) por sus ciudadanos. Aspecto que estaría dejando a mitad de camino el proceso de desarrollo propuesto por este enfoque (Nussbaum, 2012, pp.37-65).

Frente a este obstáculo, la filósofa defiende la postulación de determinadas libertades o capacidades en primacía sobre otras para así obtener una mayor correspondencia entre las oportunidades ofrecidas y las capacidades de cada individuo para hacer uso de ellas (el ejercicio de su agencia). En este sentido, el primer aporte atañe al carácter normativo del EDH. Dicha normatividad, por una parte, representa

¹⁷ Tal como es establecido en la Declaración del Derecho al Desarrollo de 1986 en su primer artículo: "El derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar de él" (ONU, 1986).

una teoría de la justicia (Nussbaum, 2003; 2007; 2012) y por otra, es una propuesta de ser adoptada por el derecho constitucional de los Estados que apoyen este modelo de desarrollo (Nussbaum, 2012, p.92)¹⁸. Se trata de una lista de Capacidades Centrales (CC) la cual, tiene como guía conceptual la *dignidad humana*. En otras palabras, las CC son un bosquejo para determinar qué facultades humanas deben desarrollarse mediante el apoyo político y económico de los gobiernos. Aspecto que desde luego representa una estrategia para promover conjuntamente democracia y progreso material.

La dignidad humana, en tanto guía conceptual de las CC, se entiende desde la autora como aquel esfuerzo del sujeto por vivir. Esto refiere a los anhelos, motivaciones y deseos del individuo (Nussbaum, 2012, p.92). Concepto que se irá elaborando una vez se haya presentado la lista en cuestión. De momento basta con decir que la postulación de las CC reviste el deber político de proteger ámbitos de libertad que, de ser amenazados, eliminarían los esfuerzos por vivir. Este deber político trazado desde el EDH da un horizonte más claro tanto a las políticas internas de cada Estado como a las políticas de cooperación internacional en la búsqueda de estrategias para promover la justicia social, es decir, de promover el respeto por la dignidad humana.

Antes de abordar el contenido de las CC, es preciso señalar que esta tiene cercanía al enfoque de los Derechos Humanos (EDD.HH). La cercanía se puede interpretar como un papel complementario, tal como lo señala su autora: “Puede ser utilizada como una fuente de principios políticos durante un periodo de diseño constitucional o, en un momento posterior, como fuente para la interpretación de dicha constitución” (Nussbaum, 2012, p.97). La lista en cuestión señala el papel central de los derechos de segunda generación en la comprensión de los derechos de primera; pues muy difícilmente, en privación o estado de miseria, pueda una sociedad ser autónoma y estable en términos sociopolíticos (Nussbaum, 2008 y 2012). En otras palabras, las relaciones entre los individuos y sus aspiraciones a una vida realizable atendiendo a

¹⁸ Por tratarse de una autora doctorada en Derecho y Ética que ha desempeñado gran parte de su vida académica en facultades de derecho, la filósofa Martha Nussbaum concibe imperativo hacer patente la relación entre derecho constitucional y construcción nacional (Nussbaum, 2003 y 2012).

sus concepciones del bien, se verán malogradas de no ser tomado el papel central de los derechos sociales económicos y culturales (DESC).

3.8 Libertades en perspectiva normativa

Aunque el desarrollo se conciba como equivalente a la libertad real de cada individuo, la calidad de vida puede verse afectada por la falta de un marco normativo que dé prioridad a libertades requeridas para mantener la democracia y la vida en común (Nussbaum, 2003). Se puede tener la libertad de elegir determinadas actividades y se puede, asimismo, tener razones para valorar la elección tomada, pero muchas veces se incurre en afectar los derechos y libertades de otros. El ejemplo en el contexto internacional, por antonomasia, es el debate del Derecho al Desarrollo, que dio pie en un determinado contexto a la concepción del desarrollo como proyecto de industrialización y con ello posibilitó un escenario de menoscabo de los derechos de primera y segunda generación (Gómez, 2003). En este sentido, dado que los individuos tienen diferentes concepciones de qué es una vida buena, se requiere de un esquema de libertades protegido constitucionalmente (Nussbaum, 2015).

La autora, al igual que Amartya Sen, aboga por la configuración de un modelo de desarrollo que no ponga en tensión el objetivo de vivir bien con aquel de formar ciudadanos moralmente buenos. Sostiene que el EDH debe reconocer tanto la carencia permanente del ser humano hacia bienes externos (materiales y/o cognitivos), como su permanente capacidad para vivir con otros y formarse moralmente (Nussbaum, 2007). Por ello, considera pertinente reconocer el valor propio y único de cada capacidad a partir de una lista de aspectos abstractos que no permiten ser compensados entre sí (Nussbaum, 2002); pues, mientras los gobernantes buscan exclusivamente el crecimiento económico nacional, los ciudadanos buscan cómo llevar una vida con multiplicidad de valores para sí (Nussbaum, 2012). Dicho esto, en la lista son planteados diez ámbitos de la libertad que se deberían promover a nivel global:

1. Vida. Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.
2. Salud física. Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar apropiado para vivir.

3. Integridad física. Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección de cuestiones reproductivas
4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento y hacerlo de un modo “verdaderamente humano”, un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos esté limitada a) la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.
5. Emociones. Poder sentir apego por cosas o personas externas a nosotras y nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad significa defender, a su vez, ciertas formas de asociación humana que pueden demostrarse cruciales en el desarrollo de aquella).
6. Razón práctica. Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida (Capacidad que entraña la libertad de conciencia y de observancia religiosa).
7. Afiliación. a) Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social, ser capaces de imaginar la situación de otro u otra. (Proteger esta capacidad implica proteger instituciones que constituyen y nutren tales formas de afiliación, así como proteger la libertad de reunión y de expresión política.)
b) Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos; que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás. Esto supone introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de raza, sexo orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional.
8. Otras especies. Poder vivir una relación próxima, respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.
9. Juego. Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
10. Control sobre el propio entorno. a) Político Poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación. b) Material. Poder poseer propiedades tanto muebles como inmuebles y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás, estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. En el entorno laboral, ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras (Nussbaum, 2012, pp. 53-55)¹⁹.

Si bien esta lista de CC interpela la adopción jurídica de principios procedimentales de justicia globalmente compartidos, no representa una prescripción a la que todo Estado deba someter sus políticas y economía sin escrutinio previo (Nussbaum, 2003, 2007 y 2012). Esta lista constituye una forma de *liberalismo político* en donde se

¹⁹ La lista no equivale a un check list de realizaciones que toda persona deba ejecutar para ser visto como ser humano; pues cada persona tiene la libertad de elegir si lleva a buen término la oportunidad de acceso, empero, no ofrecerlas en un modelo político, es no tomar a cada persona como fin en sí mismo (Nussbaum, 2012). Por ello el liberalismo político evita el paternalismo, respetando la capacidad de desear y elegir.

exponen principios estrictamente políticos para una sociedad pluralista; es decir, se abstiene de señalar a la gente qué doctrina religiosa o metafísica deben concebir en su noción de una vida buena (Nussbaum, 2012, p.91-123). La autora postula una normatividad al EDH de forma bastante abstracta, de manera que cada Estado tenga la libertad de ampliar de conformidad con su contexto sociopolítico y económico. Asimismo, para este propósito se requiere que las personas conciban la efectiva exigencia de sus derechos; esto es, conciencia del valor de sus derechos como titulaciones fundamentales que todo Estado democrático debe salvaguardar y promover jurídica e institucionalmente (Nussbaum, 2003 y 2012).

Ya desde Sen, el EDH sostiene la importancia de reconocer la pluralidad mediante un diseño tal que permita a cada individuo acceder a oportunidades sociopolíticas, económicas y culturales para realizarse en diferentes ámbitos de su vida, según su propia concepción del bien. No obstante, surge un primer interrogante sobre la relación directa entre contar con oportunidades y constituirse como un agente moral de cara a la democracia. Este interrogante es comparado por Nussbaum con el interrogante que guiaba la tarea política en la antigua Grecia; esto es, el interrogante acerca de cómo llevar una vida virtuosa (Nussbaum, 2015). En otras palabras, el interrogante que surge frente al EDH es acerca de cómo formar individuos que efectúen sus libertades sin detrimento de las libertades de los demás.

Los seres humanos, a diferencia de los animales, conducen sus acciones bajo creencias y deseos. Actuar bajo creencias y deseos es actuar respecto de lo que cada sujeto considera el bien para sí mismo (Nussbaum, 1978). En este sentido el comportamiento humano tiene un carácter de voluntad e intencionalidad (Nussbaum, 2015), que permite ser explicado a partir de razones y no por causas (Nussbaum, 2015, pp.343-372). Aspecto que presupone un papel esencial en la deliberación moral con relación a lo que el individuo considera bueno para sí mismo. A la luz de estos argumentos epistemológicos, de carácter aristotélico, se entiende que deliberar entre fines y medios hacen de la vida humana una vida ética (Nussbaum, 2015). Esto tiene repercusiones en el terreno político dado que para permitir deliberación moral conforme

al respeto por los DD. HH requiere promover simultáneamente concepciones del bien junto con los medios para tales fines deseables en sí mismos.

Merece ser dicho que el propósito del EDH en la formación de ciudadanos buenos no es imponer determinadas concepciones del bien sino desarrollar en cada individuo sus facultades innatas para concebir los valores que hacen de una vida digna, una vida buena. Nussbaum parte de los aportes de Aristóteles en epistemología, ética y política para identificar un tipo de valores sin los cuales una vida humana no sería humanamente digna. Se trata de los *valores relacionales* dentro de los cuales se ubican la amistad, el amor y la política (Nussbaum, 2015). Valores sin los cuales todo proyecto de vida desfallecería. Desde la teoría de la justicia de Nussbaum, si estos bienes se fortalecen mediante políticas públicas que permitan la interacción de todos los ciudadanos en las diferentes esferas de la sociedad, estos desarrollarán una percepción más aguda para la deliberación de fines y medios tanto en su vida personal como en la vida pública.

Ahora bien, en la búsqueda por llevar una vida buena, el problema persiste en equiparar los procesos democráticos con el progreso material. En razón de ello el EDH apunta al empoderamiento ciudadano que no es otra cosa que promover el ejercicio de la razón práctica y la razón pública. Precisamente, arguye Nussbaum, se requiere de un marco normativo que guíe las exigencias de justicia de los ciudadanos. Sin embargo, esta exigencia de derechos como titulaciones fundamentales, puede ser ensombrecida por la falta de información (Nussbaum, 2003), es decir, por factores como la falta de tutela constitucional de los mismos o, allí donde figuran como titulaciones protegidas, por la influencia de lo que Sen denomina “preferencias adaptativas”, esto es, preferencias de los individuos que con frecuencia son moldeadas por injustas condiciones de trasfondo. La acción de estos factores hace que la agencia, aunque inherente a todo ser humano, puede no ser ejercida para exigir cambio (Nussbaum, 2002 y 2012).

3.9 El carácter vulnerable de la agencia y su reconocimiento desde el EDH

Nussbaum sitúa como eje de toda su obra el concepto aristotélico de *vulnerabilidad* en tanto característica constitutiva de toda vida humana. Reconocer la vulnerabilidad, es afirmar que el ser humano es potente —capaz— de concebir sentidos y de guiar sus acciones, pero es simultáneamente carente puesto que para concebir sentidos y para deliberar moralmente sobre sus acciones requiere de otros. En pocas palabras la vida humana no se puede dar de forma aislada sin dejar de ser humanamente rica en sentidos, es decir, digna. (Nussbaum, 2008, 2012 y 2015). Asimismo, el ser humano pese a ser capaz y dominar en gran parte su entorno mediante el uso de la razón, no puede anticipar del todo y menos aún eliminar el infortunio (Nussbaum, 2015). Ello lo hace vulnerable y por lo tanto con derecho a ser protegido por estructuras legales e institucionales.

La filósofa nos recuerda que ya en debates de antaño, la filosofía moral y política había planteado el interrogante de cómo poner a salvo del infortunio el proyecto de llevar una vida buena tanto individual como colectivamente. Asimismo, nos recuerda que hubo dos corrientes que dieron respuesta a dicho interrogante que perdura en nuestros días. Por un lado, se encuentra la postura racionalista liderada por Platón, desde la cual se identifica a la razón humana como vía predilecta para ponerse a salvo del infortunio y por otra, se encuentra la postura Aristotélica. La primera, sostiene que la razón y por lo tanto la personalidad de cada ser humano son determinantes en la consecución de una vida virtuosa, es decir, una vida buena (Nussbaum, 2015). La segunda, también sostiene el papel de la personalidad y por ende de la razón, empero, reconoce que esta puede ser afectada por las condiciones materiales y sociales donde transcurre la vida del individuo. Por esta razón el EDH reconoce la interdependencia de las generaciones de derechos humanos.

La deliberación pertinente de fines y medios depende tanto de las condiciones materiales que hagan posible la acción como de la personalidad del sujeto (Nussbaum, 2015). Vale aclarar que para Aristóteles la vida humana está compuesta de valores de carácter inconmensurable (Aristóteles, citado por Nussbaum, 2015, p.377) y por ello, el carácter ético ideal para la vida pública es la prudencia (sabiduría práctica o *phronesis*).

Al prudente se le elogia por su aprehensión de particulares, o si se quiere, por su capacidad de apreciar los atributos o detalles de cada situación que se le presenta; esto es, la ponderación de *lo que es justo aquí y ahora*. Ahora bien, Nussbaum identifica que las teorías políticas modernas, en la línea racionalista de Platón, dividen la razón de su componente emocional intrínseco, el cual es precisamente fuente de la deliberación moral (entre fines y medios). Para dicho argumento, es pertinente retomar las palabras de la autora, quien señala:

La elección es una capacidad fronteriza entre lo intelectual y lo pasional que comparte la naturaleza de ambos: se puede caracterizar como deseo deliberativo (...) La elección propiamente virtuosa exige la combinación de la elección correcta y la reacción pasional adecuada. Sin la recta pasión, una misma elección y una misma acción dejan de ser virtuosas. La pasión es un aspecto constitutivo de la virtud y la bondad de la elección, al hacer de esta algo más que puro autocontrol (Nussbaum, 2015, p.392-393).

A este tenor, la deliberación moral depende de la experiencia; es un constante ejercicio entre los individuos, quienes frente a sus condiciones con límites humanos, aprenden a procurarse el bien a sí, con relación a los otros. Por esta razón, el EDH juzga imperativo el carácter inclusivo en el diseño de políticas públicas; pues solamente en instituciones inclusivas, los hombres aprenden por hábito a regularse en sus acciones y verse y a tratarse como iguales (Nussbaum, 2006). En este sentido, las oportunidades de tener una experiencia en la vida pública (sociopolítica, económica y culturalmente) estimula en cada individuo su capacidad para tener percepciones del bien y deliberación moral acordes a lo que se espera.

3.10 Las emociones políticas para una teoría estable

En la tarea de formar individuos que hagan una deliberación moral en el uso de sus libertades, Nussbaum pone de relieve la pertinencia de apoyar el desarrollo emocional, por ser las emociones el radar de los valores²⁰. Desde la teoría de la justicia que enriquece al EDH, se pretende incentivar la comprensión de los valores significativos con los que debe contar toda vida humana. Aspecto que requiere promover el desarrollo de emociones fértiles para la democracia. El desarrollo emocional es el suelo

²⁰ “Las emociones, así postuladas, son esenciales para el desarrollo de la razón práctica y del sentido del yo; que causan problemas a la vida moral, pero que también ofrecen recursos considerables sin los cuales la vida sería drásticamente incompleta” (Nussbaum, 2008, p. 234).

para lograr el empoderamiento ciudadano (Nussbaum, 2006, 2008 y 2014) y este equivale al ejercicio de la razón práctica y pública, en sentido colectivo. En suma, el EDH busca fortalecer la capacidad de hacer exigencias de justicia y con esto permite fortalecer conjuntamente democracia y progreso material.

Recordando que el juicio moral se da en perspectiva, la pregunta se dirige a enriquecer—a mejorar cualitativamente— las condiciones de percepción moral en una sociedad. A mayor percepción de valores plurales y garantías de acceso institucional de diferente gama, mayores oportunidades de desarrollar sentido de una vida deseable en su realización. Nussbaum retoma aquí a J. S. Mill (1956), quien, siguiendo a los griegos, sostiene que la naturaleza humana aspira a su propio florecimiento. Metáfora que advierte sobre el sentido particular que cada persona da a su entorno y se da a sí misma con otros, respecto de conseguir su auto-realización como ser humano. Como lo expresa la autora, “así como el árbol, [la persona] necesita crecer y desarrollarse por todos lados” (Nussbaum, 2002, p. 198). Contrariamente al utilitarismo, no se trata de utilizar las preferencias para configurar instituciones que se guíen por estas, sino de diseñar políticas humanizantes que modelen las instituciones para garantizar acceso material y social a cada individuo; permitiendo que cree sentidos mediante el uso de su razón junto a otros.

Una vez señaladas las facultades morales como factor universal en la vida humana, se identifica a la *compasión* como emoción normativa en la formación de una ciudadanía democrática (Nussbaum, 2008). Esta emoción, a modo de radar, indica sobre la comprensión de los valores significativos o juicios evaluativos que concibe el individuo con respecto al florecimiento humano (Nussbaum, 2008, p. 403). Reconocer determinados valores significativos para la realización humana, conlleva a desearlos; por lo menos, individualmente. Ahora bien, la pregunta por cómo desearlos colectivamente, evidencia el papel normativo de la compasión. Desde el aporte de Nussbaum al EDH, la comunidad política (leyes, instituciones, gobernantes y ciudadanía) debe concebir al ser humano como carente y, asimismo, como potencialmente apto en talentos y destrezas.

En otros términos, un sistema cuyas políticas aseguren la satisfacción de necesidades básicas y diseñen oportunidades de acceso equitativo a los planos sociopolítico, económico y cultural es un modelo que le está diciendo a los ciudadanos que todo ser humano es tanto capaz, como carente. Citando a Rousseau (1979), la filósofa nos recuerda que la fragilidad une a los hombres (Nussbaum, 2008, p. 410), y así defiende que la compasión es el suelo epistemológico de la solidaridad (Nussbaum, 2008, p. 449)²¹. La compasión es la conciencia de la pérdida de un valor intrínseco — conciencia del sufrimiento—. Dando mayor solidez a su argumento sobre el papel de la compasión en la vida política y la ciudadanía democrática, Nussbaum (2008) identifica los juicios evaluativos que dan lugar a esta emoción. El primer juicio que se requiere por parte del sujeto espectador es un juicio de gravedad respecto al valor significativo que está siendo atropellado.

El segundo es un juicio de inmerecimiento de quien padece la pérdida o privación de determinado(s) valor(es) y no controla las circunstancias de su sufrimiento. El tercero es un juicio de carácter eudaimonista, esto es, respecto de su círculo de intereses o apegos (Nussbaum, 2008). La experiencia de la compasión trae de forma implícita que los reveses de la vida pueden dañar los componentes significativos de la misma. En este sentido, las CC son abstractas y de permanente apertura; constituyen la oportunidad de estructurar constitucional e institucionalmente las percepciones de componentes significativos de una vida humana. De esta identificación surge el interrogante acerca de cómo ampliar en las sociedades el círculo de intereses hacia las personas más lejanas, en aras de concebirlas como igualmente humanas y, asimismo, tener actitudes — acciones —solidarias, es decir, compasivas.

La autora de las CC señala que la psiquis humana tiene tanto los recursos como los obstáculos en el proyecto de emancipar emociones democráticas y para sustentar dicho argumento retoma de los aportes del psicoanálisis moderno el estudio de las etapas del desarrollo cognitivo-emocional de todo ser humano. En este sentido, nos advierte que los primeros años de vida de todo individuo, son de relevante determinación en la formación de la noción del yo y del desarrollo de facultades que le

²¹ Vale recordar que la solidaridad es el fundamento del derecho al desarrollo en tanto derecho humano (ONU, 1986).

permitan de manera acertada hacer uso de su razón práctica en sociedad y, por ende, procurar (se) un entorno socialmente estable (Nussbaum, 2008).

La primera etapa cognitivo-emocional del ser humano se da en un *estado de indefensión* durante los primeros años de vida (Nussbaum, 2006 y 2008) y, el primer contacto del bebé con el mundo se basa en la constante dependencia de necesidades básicas para vivir; tal como lo reconoce el NBI predominante en la década de los setenta como concepción de desarrollo. Las necesidades del bebé lo relacionan con su cuidador de manera instrumental; no obstante, la complejidad humana también se encuentra presente. El bebé, quien necesita apoyo instrumental para vivir, también inicia un vínculo afectivo con su cuidador. El llanto del bebé no es solamente una querrela por alimento; su llanto expresa la necesidad de atención, seguridad y estabilidad en su entorno. Estas necesidades traen las primeras emociones de la vida humana: angustia y miedo (Nussbaum, 2008).

En la segunda etapa, el narcisismo primigenio mueve al niño únicamente hacia sus necesidades e intereses inmediatos, que de no ser logrados generan frustración. En este estado de indefensión el niño no reconoce si la dificultad proviene de una causa interna (incapacidad propia) aspecto que trae la *vergüenza primitiva* como emoción. De ser la frustración proveniente de una causa externa (el mundo no se mueve al acomodo de su voluntad) la emoción que surge es la ira. Esta etapa es identificada desde la psicología moderna como etapa de ambivalencia al no poder dirimir entre necesidad instrumental y necesidad de vínculo afectivo con respecto a la misma persona, en este caso su cuidador.

En el manejo de esta frustración, sugiere la filósofa, se requiere de un ambiente facilitador (Nussbaum, 2008) que permita desarrollar confianza en el niño para comprender que no es omnisciente, pero puede ampliar su concepción del bien, incluyendo la narrativa del otro y, asimismo, reconocerse como un ser no omnipotente, pero con la capacidad de escuchar y apropiarse de los sentidos creados junto a otros. En esta etapa se llega a la capacidad de diferenciar las necesidades instrumentales de las necesidades de construir lazos morales: *interdependencia madura*. Las emociones que se dan, de contar con un ambiente facilitador, son curiosidad (dado que no hay un

control por el entorno) y “de gratitud a medida que cobre conciencia de que los otros promueven sus esfuerzos por vivir” (Nussbaum, 2008, p. 223).

Si bien estas etapas son presentadas por la autora de manera secuencial, en la vida práctica los individuos pueden quedar presos en cualquiera de las dos etapas iniciales, de no contar con un ambiente facilitador. Con relación al miedo y a la angustia, estas emociones en la vida democrática, aduce la filósofa, conducen al individuo ya adulto a relacionarse con los demás de manera predominantemente instrumental debido a su bajo desarrollo de aptitudes y habilidades (Nussbaum, 2006). Asimismo, este individuo no hará efectución de sus libertades y tampoco respetará las libertades de los otros. En cuanto a la vergüenza, destaca Nussbaum, promueve la exclusión social, dado que está vinculada a creencias de un estado de perfección del ser humano (Nussbaum, 2006 y 2008).

En la sociedad, quienes tienen mayores posibilidades materiales asumen su condición como canon ideal —perfección— proyectando vergüenza en el grupo de las que no cuentan con las mismas condiciones, quienes a su vez también se sienten avergonzados. Asimismo, esta emoción niega la vulnerabilidad humana desde la que se construyen vínculos morales recíprocos (Nussbaum, 2008). En este sentido, el compromiso ético y político del EDH debe garantizar la construcción de un ambiente facilitador que, mediante políticas legales e institucionales, promueva el acceso para todos sin requerir estados de perfección. El paradigma de ello es el sistema de educación, cuyas exigencias se basan en estados de completitud²², dejando de lado a quienes no cuentan con el desarrollo de aptitudes requeridas.

3.11 Educación para la ciudadanía democrática

Antes de abordar el segundo aporte es preciso retomar que el primer aporte de Nussbaum al EDH es, *grosso modo*, de carácter normativo y atañe a la lista de CC desde la cual se garantiza un ámbito de libertad en el desarrollo de facultades físicas,

²² “Lo que se propone, de hecho, es algo que creo nunca lograremos plenamente: una sociedad que reconozca su propia humanidad y que no nos oculte de ella ni a ella de nosotros; una sociedad de ciudadanos que admitan que tienen necesidades y son vulnerables, y que descarten las grandiosas demandas de omnipotencia y completitud que han permanecido en el corazón de tanta miseria humana, tanto pública como privada” (Nussbaum, 2006, p. 30).

cognitivas y emocionales de cada ciudadano. Los recursos y a su vez impedimentos para dicho propósito descansan en la personalidad humana (etapas del desarrollo cognitivo-emocional). Asunto por el cual se requiere de una educación que atienda esta condición humana. El segundo aporte concierne a la *Educación para la ciudadanía democrática*. A manera de introducción, partiremos de la declaración de la autora, quien asegura de forma conclusiva que la crisis del desarrollo es, a nivel mundial, la crisis de la educación (Nussbaum, 2010). Aunque la educación ha hecho parte correlativa de los procesos de desarrollo, la pregunta es si el mismo tipo de educación para reconocer valores monetarios prepara ciudadanos que reconozcan otro tipo de valores requeridos para llevar una vida humana significativa. Nussbaum no sólo responde negativamente a esta cuestión, sino que ve en la reducción que implica su afirmación un factor decisivo hacia la deshumanización y la pérdida del horizonte democrático:

Sedientos de dinero, los Estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo, en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (...) Parece que olvidamos lo que significa acercarnos al otro como a un alma, más que como un instrumento utilitario o un obstáculo para nuestros propios planes (...) Con la urgencia de la rentabilidad en el mercado global, corremos el riesgo de perder ciertos valores de importancia enorme para el futuro de la democracia, sobre todo en una época de preocupaciones religiosas y económicas (Nussbaum, 2012, p. 20. 24-25).

Es así como su voz y su pluma denuncian una crisis silenciosa (Nussbaum, 2010) en el trasfondo de la inestabilidad económica y política amenazante de las condiciones de calidad de vida, a nivel mundial. Teniendo presente que las emociones, y la facultad de percepción de todo ser humano, son la base del juicio moral y, por ende, del desarrollo moral (Nussbaum, 2008 y 2014), la filósofa juzga necesario el fortalecimiento de una educación que dote de lenguaje moral y estimule el razonamiento crítico. En este sentido, hace un llamado por promover a nivel mundial una educación cognitivo- emocional que fomente instituciones respetuosas de los derechos humanos. A tal propósito resalta la importancia de las artes y las humanidades puesto que estas áreas aportan al desarrollo de tres facultades humanas que permiten construir sociedades democráticas (Nussbaum, 2010).

3.12 Facultades democráticas: Imaginación empática, mirada cosmopolita y pensamiento crítico

Las tres facultades necesarias para la configuración social de la democracia son: *la imaginación empática, el pensamiento crítico y la mirada cosmopolita* (Nussbaum, 1997 y 2007). La importancia de la imaginación empática radica en el puente cognitivo emocional que teje entre individuos cuya comprensión de mundo se da en perspectiva. Dado que el individuo no cuenta con la capacidad omnicomprendiva de la realidad, siempre queda información de lado que tiene consecuencias en la forma en que los individuos se relacionan entre sí. La facultad humana de imaginar empáticamente permite hacer de aquella distancia un puente de posibilidad para comprender al otro. En el desarrollo de esta facultad, las artes tienen todo por aportar en los SES de toda sociedad que plantee políticamente un desarrollo principalmente humano.

En el caso de la literatura como creación, ésta forma al sujeto en el sentido de dotar de profundidad cada vida humana. La narración profundiza la mirada en cada personaje, identificando la particular relación entre pensamientos, emociones, personalidad y comportamiento; todas en conjunto, relacionadas a su vez con las particularidades del contexto (lugar, época, cultura, etc.). Esta capacidad en relación con la vida democrática implica la formación de individuos con la apertura de concebir diferentes formas de desenlace —de acción — ante el azar.

Por otra parte, tal como se ha identificado desde el psicoanálisis moderno, dentro de las etapas del desarrollo cognitivo- emocional de todo ser humano, hay un dominante estado narcisista al momento de la acción (Nussbaum, 2006, 2008 y 2010). En este sentido, la literatura, en su carácter descriptivo conduce al lector a convivir con formas de vida diferentes, abriéndole la posibilidad de alejarse de su narcisismo o interés inmediato. Esto para la vida democrática implica la formación de ciudadanos con un círculo de intereses más amplio, pues el sujeto de la experiencia estética está en permanente (re) configuración.

La noción del yo que abriga el lector va al encuentro de sí mismo en algunos personajes, pero no siempre logra encontrarse. Podría considerarse que la experiencia

literaria permite que el sujeto se dibuje a manera de *self-portrait*, puesto que la obra lo invita a perderse —debatirse—entre sus concepciones de mundo y el relato presentado, aspecto que le permite saber más de sí mismo a partir de sus emociones. (Nussbaum, 2010). Por último, en relación con las emociones estimuladas por la obra literaria y las artes en general, el sujeto despierta su concepción de valores significativos, como el amor o la amistad, y su vulnerabilidad ante el infortunio; ante la muerte o la enfermedad. Esto concierne al desarrollo de una concepción de mundo o mirada cosmopolita, esto es, un círculo más amplio de intereses frente a los demás. Aspecto que permite a cada individuo hacer parte y reconocerse dentro de la comunidad moral (Nussbaum, 2008 y 2010). Es por ello que, el EDH hace distinción radical entre globalización y cosmopolitismo. Para la construcción de procesos de desarrollo en un mundo globalizado que reconozcan la dignidad humana se requiere una mirada más amplia, cuyo carácter es moral. Luego el cosmopolitismo es el continuo desarrollo moral que debe ser apoyado por sistemas políticos que promuevan las CC por y sistemas de educación que protejan las áreas que facilitan el desarrollo de facultades democráticas.

En cuanto a las humanidades, estas forman en el sujeto la capacidad de detenerse analíticamente en las relaciones sociales a través de la caracterización de cómo se da la *vida-en-sociedad*, es decir, identifica cómo se dan las relaciones entre los seres humanos, desde diferentes marcos de la comprensión (clase, raza, y género, etc.). Asimismo, las humanidades forman la capacidad de dialogar con la historia y de ofrecer respuestas para el futuro. En suma, reflexiona sobre el infortunio en las sociedades (pobreza, desigualdad, exclusión, entre otras) e invita a la pregunta por la acción; aspecto que, por una parte, ofrece más información al sujeto de deliberación moral —al ciudadano—pues fortalece la noción del yo (Nussbaum, 2008), le dota de la capacidad de situarse desde esos marcos de la comprensión con relación a otros. Tarea para la cual también se requiere del estímulo de un pensamiento crítico. El razonamiento crítico prepara al intelecto para ejercer de manera activa y permanente su habilidad de reconocer la estructura de los argumentos a los que se enfrenta, interpretando sus implicaciones en lo práctico, en lo sociopolítico y económico. En palabras de la autora,

la persona desarrolla un estado de alerta ante la pérdida del valor (Nussbaum, 2010, p. 97).

El pensamiento crítico, apoyado en la lógica argumentativa y en el diálogo como método, fomenta la capacidad de lo que la autora denomina examen autocrítico, esto es, la responsabilidad personal (Nussbaum, 1997). El estímulo del pensamiento crítico hace a los individuos curiosos y atentos ante el hilo argumentativo, sin caer fácilmente en la trampa de la distracción por la fama o el prestigio del orador (Nussbaum, 2010, p. 79) y, por otra parte, forma personas con la capacidad de ver a los demás como interlocutores válidos. Pues el pensamiento crítico permite discernir entre la igualdad moral de quienes debaten y la diferencia en posiciones asumidas, en otras palabras, permite ver al otro como un semejante al cual confrontar en la palabra y no como aquel que debe desaparecer.

A partir de lo anterior, no es disonante afirmar que el aporte de Nussbaum al enfoque del desarrollo humano propone, sin salirse de la modernidad, retomar la antigüedad en dos sentidos: i) Replantear la pregunta acerca del quehacer político en torno a cómo llevar una vida buena, la cual requiere ii) resumir el carácter estético de la percepción moral. Una mirada hacia la antigüedad configura la tarea política a partir de la pregunta por la vida buena, a diferencia de la pregunta que guía la tarea política en la modernidad, a saber, la identificación de dispositivos de orden. Como ya se ha afirmado, el ciudadano difícilmente ve en el aumento del PIB de su país una guía para el ejercicio de la elección de sus alternativas moralmente significativas, esto es, de la razón práctica, en cambio se guía por cómo llevar una vida rica en sentido. Su racionalidad práctica tiene un elemento emocional desde el cual se hacen posibles los vínculos morales y la vida con otros. Este elemento emocional tiende a ser dejado de lado desde teorías políticas y económicas; empero, como ya se ha visto, esta separación no existe en la vida humana. Así, nos recuerda la autora:

Los elementos no intelectuales poseen una aguda sensibilidad a la belleza... en personas de buenos hábitos y correctamente educadas, la respuesta sensual y apetitiva suscita pasiones complejas de respeto, veneración y temor, las cuales, a su vez, desarrollan y forman la personalidad en su conjunto, volviéndola más juiciosa y receptiva (Nussbaum, 2015, p. 286).

La filósofa defiende el papel de la educación en artes, humanidades y pensamiento crítico como el puente que vincula el propósito de llevar una vida virtuosa, sin contradecir de plano el papel que la política adjudica al orden y al papel de las instituciones (Nussbaum, 2010). Asunto que implica el ineludible carácter inclusivo de políticas distributivas de acceso educativo de calidad para la formación de una ciudadanía democrática. Artes y humanidades representan una oportunidad de crecer en umbrales de la comprensión y de la sensibilidad para atender al entramado de cada situación en particular que se da en la vida pública. En otras palabras, este tipo de educación es la vía por excelencia para el desarrollo de facultades fértiles democráticamente: imaginación empática, pensamiento crítico y mirada cosmopolita (Nussbaum, 2010).

3.13 Cooperación Internacional para el Desarrollo Humano

Nussbaum ha presidido el *Comité para la Cooperación Internacional* y el *Comité para la Situación de la Mujer*, de la *Asociación Americana de Filosofía*, de manera que no ignora en absoluto el papel de la cooperación internacional en la construcción de un mundo menos desigual a partir de bases teóricas y constitucionales que se dirijan al fomento de los derechos humanos. Es así como cuestiona la poca claridad teórica con la que cuenta el quehacer de la cooperación, pese a la significativa y extensa literatura que cabe encontrar sobre el tema. El tratamiento teórico le permite advertir la influencia de Cicerón en la teoría política de occidente y en el derecho internacional en lo atinente a una concepción de justicia que conceptualiza asimétricamente dos tipos de deberes, a saber, los deberes de justicia y los deberes de ayuda material, primando el deber moral de abstenerse de hacer daño a los otros sobre el compromiso de asistencia material (Nussbaum, 2000).

La primera salvedad hecha por Cicerón frente a las condiciones de la ayuda material atañe a su pertinencia con los cercanos, dado que con estos se tienen vínculos por gratitud y por compartir instituciones en común, tales como lengua, cultura y sistema político. La segunda salvedad refiere a la posibilidad de la ayuda material a quienes no comparten tales vínculos, a los extranjeros, sólo si la ayuda no representa pérdida para

el donante, trazándose así una línea de distinción entre “ellos — *the needy ones* — y nosotros” (Nussbaum, 2000, p. 181). Sin embargo, la réplica de Nussbaum enfatiza el papel de ayuda material para la construcción de justicia; puesto que no hay institución que funcione sin presupuesto para ello y porque la formación de la agencia moral requiere de condiciones materiales acordes a una vida humanamente digna (Nussbaum, 2000 y 2015).

Si bien podría suponerse que la justicia descansa en una cuestión de ahorro sumado al buen carácter de los gobernantes, por una parte, debe tenerse presente el papel del infortunio; la vulnerabilidad al daño se mantiene en diferentes esferas desde la individual (física y psicológica) a la colectiva, institucional y ambiental (Nussbaum, 2007). Por otra parte, los países no son homogéneos en su esfera interna, de manera que la pobreza, desigualdad y exclusión no descansan en el buen ahorro. La ayuda, desde el planteamiento del umbral mínimo de justicia, radica en el reconocimiento de la vulnerabilidad humana como rasgo común. Aspecto que amplía el supuesto marcado por Cicerón entre los cercanos y los foráneos.

A partir de esta afirmación de peso teórico y consecuencias empíricas, se puede sostener que la cooperación internacional es el instrumento político que posibilita la consolidación de vínculos morales y, desde luego, políticos, para legitimar el umbral mínimo de principios de justicia, dentro de los cuales se encuentra la educación, en tanto derecho humano. Por otra parte, se puede sostener que la estructuración conjunta de sistemas incluyentes y equitativos en los Estados nacionales puede ser conducida con mayor eficacia desde el sistema internacional, a través de la cooperación para el desarrollo humano.

En su detenido análisis sobre el reconocimiento de la vulnerabilidad en el ámbito internacional, Nussbaum recuerda que hay dos tipos de guía para la cooperación, una que se rige por el lado estrictamente económico y otra que involucra la teoría económica política y moral a través del contrato social (Nussbaum, 2007). Dado que el presente trabajo apunta a analizar la cooperación entre Alemania y Colombia en educación superior para el desarrollo humano, se abordará sucintamente la crítica

constructiva que hace Nussbaum a la estructura teórica del contrato social como guía de la cooperación internacional.

Grosso modo, la autora sostiene que el contrato social que vincula a los países en el sistema internacional presenta deficiencias teóricas para responder a: i) la discapacidad, ii) la desigualdad en la esfera interna del estado nación, y iii) los animales no humanos, siendo estos problemas principales de justicia global. Asimismo, el contrato social promueve la autopercepción de sociedades como autosuficientes, negando la interdependencia constitutiva con otras sociedades. Para sostener lo anteriormente dicho, la filósofa identifica en el contrato social los supuestos necesarios para la cooperación, las características de los cooperantes, y la finalidad de la cooperación (Nussbaum, 2007). El primer elemento identificado atañe a las circunstancias de la justicia, las cuales están fundamentadas en la discusión de objetividad y subjetividad.

Las circunstancias objetivas de la justicia se dan a partir de condiciones de escasez moderada, haciendo tanto posible como necesaria la cooperación entre los individuos del contrato social (Rawls, 1971, citado por Nussbaum, 2007, p.46). En este sentido, la abundancia de recursos hace inútil la cooperación, mientras que la extrema precariedad o escasez la hace imposible. En lo que respecta a las circunstancias subjetivas, se requiere que los intereses de las partes sean similares; no obstante, deben diferir en el diseño de planes para así restar posibilidades de conflicto entre ellas (Nussbaum, 2007).

De estos dos tipos de circunstancias se derivan las características de las partes: libres, iguales e independientes. La condición de libertad autonomía entre las partes, es decir, nadie es dueño de nadie y por lo tanto cada parte está en su libre ejercicio de seguir sus aspiraciones de realización sin interferir en el proyecto o realización de los otros. La condición de igualdad concierne a las capacidades racionales que tienen las partes para suscribir el contrato y, finalmente, la independencia supone la separabilidad entre las aspiraciones de las partes. Esta estructura rawlsiana desconoce, en el caso del ámbito doméstico de un Estado-nación, a determinados sujetos de justicia, como son los grupos marginados y la población discapacitada, por no contar con igualdad de

capacidades ni independencia en el logro de sus proyectos de vida. De este modo —y en ello consiste la crítica de Nussbaum al filósofo de la justicia—, queda negada a ambos sectores la libertad y el estatus de primeros sujetos de justicia en el contrato social (Nussbaum, 2008).

El contrato social, trasladado ahora al ámbito internacional, asume la figura del Estado-nación como unidad, cuando desde luego no lo es; pues la unidad moral por definición es el individuo (Nussbaum, 2008). Al tenerse al Estado-nación como unidad mínima, este es concebido teóricamente como estructura homogénea. Luego, la forma en que está planteado el contrato social no permite que, desde la esfera internacional, la cooperación atienda directamente a los sujetos de injusticia. El problema que representa la estructura del contrato social atañe a su imposibilidad de transformar estructuras internas que perpetúan la exclusión y distribución asimétrica de oportunidades para llevar una vida digna.

La premisa del carácter fijo e inalterable de los Estados en el contrato aplicado al ámbito internacional distorsiona la distribución justa, puesto que la esfera interna mantiene la desigualdad. La analogía entre personas y Estados ignora la individualidad, puesto que el Estado no es punto de partida moral (Nussbaum, 2007). A criterio de la filósofa, la falta de precisión radica en la diferencia entre quienes diseñan el contrato (iguales, libres e independientes) y aquellos para quienes está diseñado (Nussbaum, 2007).

A escala global, la estructura vigente del contrato social desconoce a los países con desventaja económica, industrial y tecnológica, similar a lo que ocurre con los discapacitados, no incluidos directamente en el contrato a escala doméstica, esto es, de Estado-nación. Estos países, al no contar con igualdad de recursos y poder, así como estar desprovistos de fines independientes, pasan a un plano ulterior de la cooperación, que es concebido en términos de caridad (Nussbaum, 2007). Por otra parte, postular que la justicia a nivel internacional se resuelve mediante reformas fiscales, es subestimar el papel del mercado global, de las empresas, multinacionales y del sistema económico global en el debilitamiento del poder y la autonomía de los

países, papel que impacta a los grupos excluidos en el ámbito doméstico de los estados (Nussbaum, 2007).

Sin desconocer el papel que el beneficio mutuo de las partes desempeña como finalidad de la cooperación en el marco de la teoría institucionalista neoliberal, la autora identifica un obstáculo estructural de esta teoría, a saber, que no reconoce simétricamente el deber de ayuda material en tanto *deber* de justicia (Nussbaum, 2007). El beneficio mutuo tiene como supuesto que las personas tienen algo en su vida que no tendrían viviendo por separado y en este sentido el bien resulta en la maximización de su propia versión del bien, sin ser transformado por el bien de las otras partes de la cooperación.

Sin embargo, entre los bienes externos de los que precisa el hombre se encuentran las relaciones o vínculos morales, los cuales no versan sobre este tipo de maximización independiente; pues solamente desde estos se da la *solidaridad*. Como bien lo señala la autora, se trata de “una rara especie de equilibrio y armonía en cuanto a hacer el bien desinteresadamente” (Nussbaum, 2015, p. 443). Al respecto, es pertinente la posibilidad que representa la cooperación en educación superior, dado que permite la experiencia conjunta entre ciudadanos de diferentes nacionalidades, dándose así una expansión de umbrales culturales.

Es así como la integración de la solidaridad al beneficio mutuo como finalidad de la cooperación, permite reconocer a los grupos excluidos en calidad de sujetos primeros de justicia. Se llega así a un objetivo que se hace pragmáticamente posible desde la cooperación internacional en educación superior. Por una parte, se trazan vías solidarias para la realización de quienes no cuentan con oportunidades en el ámbito doméstico del Estado-nación y, por otra, se abre la posibilidad de contribuir a la formación de una ciudadanía democrática, mediante el fomento de las artes, humanidades y pensamiento crítico en tanto aliadas del desarrollo humano. En resumen, la cooperación internacional, al posibilitar la configuración en un plano pragmático (no sólo teórico) de las CC, contribuye de forma eficaz a la configuración de una noción de justicia global como base para la consolidación del Derecho al Desarrollo.

IV. Estudio de caso: Cooperación colombo alemana en educación superior en el marco de becas del DAAD

Es importante recordar que el objetivo general del presente trabajo es examinar desde una perspectiva crítica cómo el diseño de los acuerdos de cooperación colombo-alemana en educación superior que sustentan el marco de los programas de becas ofrecidos por el DAAD, contribuyen al propósito del desarrollo humano. El propósito general de dicho enfoque, como ya se ha enfatizado, es promover globalmente la justicia social. En primer lugar, señala la pertinencia de estructurar instituciones inclusiva y equitativamente y, en segundo lugar, pone de relieve la necesidad de promover la estabilidad sociopolítica a partir de una educación para la ciudadanía democrática, es decir, se trata de promover la formación de ciudadanos con mayor disposición para respetar los derechos humanos. Estas dos vías convergen en un tercer punto que atañe al compromiso internacional con el derecho al desarrollo, que tiene como fundamento la solidaridad y cuyo instrumento por excelencia es la cooperación internacional (Gómez, 2003). La solidaridad como se ha visto en el marco teórico del presente escrito hace parte de los postulados del EC en tanto base teórica del EDH.

Dicho esto, el análisis será llevado a cabo a partir de tres focos que corresponden a los tres aspectos previamente nombrados que representan los pilares del desarrollo humano. Recuérdese que los pilares en cuestión son: i) la inclusión-equidad; ii) educación para la ciudadanía democrática, y iii) cooperación solidaria; se trata de focos que estructuran las estrategias para avanzar en justicia social. En la consecución del objetivo expuesto, el presente trabajo se sitúa metodológicamente en un enfoque de análisis hermenéutico a partir de la recolección de información sobre las becas ofrecidas por el gobierno alemán a Colombia a través del DAAD.

El DAAD y sus objetivos

El Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD), por sus iniciales en alemán, es una organización fundada desde 1925, cuyos miembros son las universidades y

comunidades estudiantiles alemanas. Dicha asociación se encuentra respaldada económicamente por fondos federales de distintos Ministerios de Alemania tales como el Ministerio Federal para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Ministerio de Relaciones Exteriores, entre otros. Asimismo, el DAAD cuenta con fondos provenientes de la Unión Europea, empresas, organizaciones y gobiernos extranjeros; representando una gran capacidad de oferta en materia de educación superior en alrededor de 100 países. En Colombia, el DAAD tiene oficinas desde el año 2005 en Bogotá, Cali y Medellín.

Sus objetivos pueden ser comprendidos desde dos puntos, principalmente. En primer lugar, su tarea es dar a conocer mundialmente el sistema de educación superior alemán para establecer redes de cooperación con instituciones de educación superior en los países con los cuales se tiene convenio u oficinas de información y atención. En segundo lugar, promueve la cooperación para el desarrollo a través del financiamiento de programas de beca tanto parciales como completos. En Colombia hay una oferta de alrededor 40 programas que comprenden cursos cortos de cultura y lengua alemana, viajes grupales, y programas tanto completos como parciales de maestría, doctorado y estancias de postdoctorado.

4.1 Inclusión-equidad en los programas de beca

Como ha sido mencionado en líneas precedentes, cada enfoque evalúa y mide el desarrollo acorde a su noción de justicia (Sen, 2009). En el caso del EDH la noción de justicia concierne al acceso real a determinado bien desde las diferencias que enmarcan la vida de cada individuo. Cabe recordar que estas diferencias o contingencias, en términos de Sen, pueden obstaculizar o facilitar la conversión absoluta de este bien como equivalente a la realización de la vida que cada persona desea para sí; aspecto por el cual la promoción de justicia, desde el EDH, requiere del diseño inclusivo de políticas dirigidas a una sociedad heterogénea. Si bien el acceso a la educación superior supone un bien con el que toda sociedad debe contar, una cifra ascendente en términos de acceso no basta si la cobertura no es acompañada de la inclusión de contingencias que reconozcan la educación como un bien plural. En otras palabras, no basta la oferta de un bien, como es el caso de la educación superior, si no

se cuenta con un diseño diversificado que permita la cobertura inclusiva de una población estudiantil heterogénea en términos geográficos, de entorno social y de habilidades, como lo destaca Sen (1999).

Para la primera parte del análisis de los programas de beca ofrecidos por Alemania, el presente texto toma como referencia el análisis de la diversificación presente en el Sistema de Educación Superior Colombiano (SESC), llevado a cabo por el sociólogo colombiano y experto en educación Víctor Manuel Gómez, quien identifica sus consecuencias en relación con la construcción de procesos democráticos (2015). Tal como se ha visto, el EDH involucra el diseño de oportunidades de participación convergente en los aspectos sociopolítico, cultural y económico de un país con el objetivo de promover el fortalecimiento democrático y el progreso material de manera conjunta. En este análisis el sociólogo identifica, en la esfera global, dos modelos presentes en la diversificación de los sistemas de educación superior: i) *diferenciación piramidal* ii) *diferenciación funcional horizontal* (Gómez, 2015).

Desde el segundo modelo, en los países que lo tienen en su SES, se reconoce la pertinencia de todo tipo de institución, a partir de sus objetivos y enfoque característico; por lo tanto, se le reconoce a cada tipo de institución su contribución a la sociedad y se le otorga un estatus social de igual valía, como es el caso de los *institutes of technology* y los *technical colleges* (Gómez, 2015). En este sentido, el autor identifica la correspondencia promovida por este tipo de modelo *funcional horizontal* entre las necesidades de un país y las capacidades de su gente. Aspecto que permite contar con la pertinencia de IES diferentes a la universidad clásica. Se puede hablar de una correspondencia entre los tipos de saberes, los objetivos propuestos en sus respectivos programas curriculares y la población heterogénea a la cual se dirigen, sin que el acceso a tales instituciones de educación superior dependa del estatus social o de la poca capacidad económica para acceder a la universidad clásica (Gómez, 2015). En este sentido, la estructura funcional del SES que adopte este modelo contribuye a una democracia más sana, porque integra a las personas cualitativamente y, por ende, a la esfera económica.

En el caso de Colombia, en donde se presenta el primer modelo mencionado, esto es, el de *diferenciación piramidal*, la universidad clásica se ubica en la cúspide, seguida por las instituciones o corporaciones universitarias y, en menor nivel se ubican las instituciones técnicas y tecnológicas (Gómez, 2015). En este sentido, la diferencia no se encuentra en la formación de determinadas capacidades, acorde a diferentes tipos de saberes, sino en términos de calidad, prestigio y valor ocupacional (Gómez, 2015). Este aspecto marca y condiciona una brecha de desigualdad social de oportunidades en el SESC, la cual actúa en detrimento de la democracia.

Esta división piramidal desvirtúa, por una parte, la pertinencia de las instituciones que no hacen parte de la universidad clásica, como se evidencia en la destinación asimétrica de recursos, factor que aumenta más la brecha social desde el mismo SES. Contrario a lo que plantea este esquema, según lo sostiene el sociólogo: “La educación no universitaria representa la posibilidad de importantes innovaciones educativas. El principal reto es conferirles alta calidad para que no se conviertan en opción de segunda mano” (Gómez, 2015, p. 31). Por otra parte, la indicada asimetría distributiva frustra las posibilidades de movilidad al no permitir homologación y demás opciones que den continuidad a la formación de la *aldea planetaria* (Delors, 1996). A este tenor, el carácter terminal de las instituciones técnicas y tecnológicas (ITT) configura las aspiraciones de quienes no cuentan con el presupuesto para acceder al ideal de la universidad clásica en Colombia.

Por el panorama expuesto, se partirá desde el primer pilar *inclusión- equidad*, para indagar si a partir de los programas de becas ofrecidos por Alemania a Colombia, se apoya la diversificación de la educación en tanto medida inclusiva de un bien plural, es decir, de la educación como bien cuya conversión de ventaja absoluta se relaciona con las contingencias de la población estudiantil. En otras palabras, es pertinente identificar si las becas ofrecidas por DAAD en Colombia están diseñadas de manera tal que las ITT y sus estudiantes puedan concursar para su obtención, con el fin de incrementar en calidad, prestigio y valor ocupacional por los cuales se sitúan asimétricamente en la sociedad colombiana.

En relación con la diversificación educativa para el aumento de oportunidades de progreso democrático y material, conjuntamente, se han identificado siete (7) programas de beca que permitirían dicho propósito. Sin embargo, parte de su diseño aleja el objetivo de fortalecer la democracia como componente del desarrollo. Una de las ofertas del DAAD escogidas para ser vista desde el foco inclusivo-equitativo es el programa de beca parcial de civilización y lengua alemana, desde el cual se ofrece la posibilidad de afianzar el dominio del idioma alemán y, en relación con ello, de ampliar las oportunidades de consecución de estudios y de acceso al empleo.

4.1.1 Cursos de civilización y lengua alemana

Este programa está dirigido a estudiantes colombianos de pregrado o maestría de todas las disciplinas que continúen matriculados en sus respectivas universidades y que quieran mejorar su nivel de idioma con un curso intensivo en Alemania durante temporadas de invierno o verano con una duración máxima de seis semanas. Para concursar se requiere certificar por medio de un examen oficial un nivel intermedio de alemán (B1). El DAAD cubre un monto único de 850 € para cubrir los derechos del curso que, dependiendo del curso seleccionado, podrían ser utilizados también como apoyo para los gastos de manutención. Adicionalmente, cubre un monto global de 1400 € para los gastos de viaje (vuelos Colombia - Alemania - Colombia) y seguro médico, incluido seguro contra daños a terceros (DAAD Colombia, S.f).

Mediante este tipo de becas se está comunicando que el aprendizaje de otra lengua es un bien valioso en sí mismo y por ello, a través de su diseño se le está indicando a la población universitaria de Colombia que puede desear este bien por ser valioso para la vida de calidad—rica en sentidos—. La cooperación a través de este programa amplía las oportunidades del becario para desarrollar en mayor medida sus capacidades intelectuales, así como sus capacidades de ciudadanía cosmopolita, puesto que tiene la posibilidad de convivir en una sociedad con normas y cultura diferentes a la suya. Es sin duda un aspecto que posibilita la apertura hacia formas de comprensión de la diferencia.

No obstante, este notable rasgo de inclusión, la segunda parte de su diseño no representa una oportunidad inclusiva para el SESC puesto que está dirigido solamente a estudiantes de la universidad clásica. Pese a las capacidades cognitivas y al interés cultural de todo ser humano, la otra parte del diseño indica que infortunadamente la beca es un lujo permitido por la relación entre capacidad económica y estatus social en el SESC. Aspecto que influye en la configuración de preferencias o aspiraciones de los estudiantes de ITT.

4.1.2 Posgrados en Argentina

La Universidad Nacional de San Juan, en Argentina, ofrece un programa de maestría en el área de Ingeniería Eléctrica y dos programas de doctorado: uno en Ingeniería Eléctrica y otro en Ingeniería de Sistemas de Control. La convocatoria se dirige específicamente a estudiantes graduados de países en vía de desarrollo y no se requiere experiencia profesional. El DAAD financia estos tres programas de posgrado con becas completas (DAAD Colombia, S.f). Aunque el programa solamente está dirigido a estudiantes de posgrado en Ingeniería Eléctrica y en Ingeniería de Sistemas de Control, el diseño de beca ofrecido por el DAAD promueve las oportunidades de acceso real para colombianos de esas áreas puesto que en primera instancia quita la barrera lingüística y en segunda medida cubre la totalidad de los gastos. Pese a que esta oferta no puede ser revisada desde el foco inclusivo-equitativo debido a la especificidad de los programas establecidos en la Universidad Nacional de San Juan en Argentina, sí se puede identificar su relación a la promoción de libertades puesto que la beca completa reduce obstáculos para el individuo que puedan amenazar sus aspiraciones o proyecto de vida.

4.1.3 Programa IAESTE

Otro de los programas ofrecidos se enmarca en la Asociación Internacional para el Intercambio de Estudiantes por Experiencia Técnica (IAESTE) por sus siglas en inglés)²³; desde la cual se otorgan becas para la realización de prácticas estudiantiles en empresas, institutos de investigación y centros de educación superior en Alemania.

²³ International Association for the Exchange of Students for Technical Experience.

Las posibilidades de beca están dirigidas a estudiantes de las universidades miembros de esta asociación y las prácticas pueden desarrollarse en alemán o en inglés, dependiendo de las especificaciones de las plazas disponibles. Los programas académicos donde se ofertan las opciones de prácticas con beca del DAAD son: Ciencias Naturales, Ingeniería (todas sus ramas), Agricultura y Silvicultura (DAAD Colombia, S.f).

Desde su diseño, este programa puede contribuir al fortalecimiento democrático dado que apoya la diversificación del SESC, como se advierte en el hecho de que IAESTE en Colombia tiene como miembros no solamente universidades clásicas, sino corporaciones y fundaciones universitarias, tales como la Corporación Universitaria Alexander von Humboldt, la Corporación Universitaria del Huila y la Fundación Universitaria Agraria de Colombia²⁴. Aspecto que representa una vía para cerrar la brecha social en oportunidades de participación. Los becarios no solamente incrementan su potencial laboral o su saber hacer, sino sus umbrales culturales y amplían sus concepciones del bien mediante la experiencia de convivir con personas de otra cultura.

4.1.4 Becas academia-empresa

Para continuar con este foco inclusivo-equitativo, se han seleccionado dos programas institucionales que también pueden aportar en la reducción de la brecha socioeconómica que estructura el modelo de educación superior en Colombia. IES con empresas - DAAD²⁵ es un programa de beca que busca mejorar en las instituciones de educación superior de países en vías de desarrollo los vínculos entre la academia y el sector económico. Estas becas son otorgadas para financiar proyectos de cooperación de las instituciones de educación superior socias del programa *Praxispartnerschaften* y

²⁴ En cuanto a las universidades miembros de IAESTE en Colombia, tanto universidades públicas como privadas integran la lista: Unicatólica, Universidad Minuto de Dios, Universidad San Buenaventura, Universidad EAFIT, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Santo Tomás, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales UDCA, Universidad de Ibagué, Universidad del Atlántico, Universidad Javeriana, Universidad del Magdalena, Universidad del Quindío, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de la Sabana y, Universidad Católica (Cfr. IAESTE Colombia).

²⁵ El programa del DAAD "Praxispartnerschaften" - "Cooperación entre Instituciones de Educación Superior y empresas en Alemania y en países en vía de desarrollo"

que tengan como objetivo el mejoramiento del enfoque práctico en las universidades. Los proyectos de cooperación deben establecerse en colaboración con actores del sector económico (por ejemplo, empresas, cámaras y asociaciones de comercio, etc.) de Alemania y del país socio, en este caso, Colombia

Se promueve principalmente el intercambio de profesores, científicos, estudiantes y *alumni* en el marco de proyectos de cooperación entre universidades alemanas y colombianas en conjunto con socios del sector económico, así como la realización, organización y participación en eventos, conferencias y ferias, entre otros. El programa está abierto a todas las áreas del conocimiento. Las solicitudes deben ser realizadas y presentadas por las universidades alemanas (profesor o empleado de la universidad responsable del proyecto) en cooperación con mínimo una universidad colombiana y uno o más socios del sector económico, de los cuales, por lo menos uno debe ser de Alemania (DAAD Colombia, S.f).

Dirigido a Universidades alemanas y colombianas que quieran establecer o afianzar sus contactos con el sector económico y lograr un cambio estructural en la enseñanza en la universidad social en Colombia. Este tipo de becas tiene más cercanía a una concepción del desarrollo desde una lente utilitarista- consecuencialista, puesto que se enfoca más en el resultado de impulsar la economía por quienes ya están dotados de capacidades, más que por incentivar procesos de desarrollo de capacidades, incluyendo a estudiantes provenientes de ITT que, aunque no son universidades clásicas, sí hacen parte del SESC.

4.1.5 Jóvenes Ingenieros

El DAAD en cooperación con el ICETEX realizan la apertura de la convocatoria institucional del programa Jóvenes Ingenieros Alemania, a través de la cual hacen un llamado a las Instituciones de Educación Superior colombianas (IES) que cuenten con acreditación de alta calidad y que estén interesadas en vincularse a este programa de becas cofinanciadas. Las IES colombianas seleccionadas tendrán la posibilidad de enviar a Alemania a estudiantes de pregrado de cualquier rama de la ingeniería, para que realicen estancias de un año en la que se destinan dos meses para la realización

de un curso intensivo de alemán, un semestre académico en una universidad alemana y un semestre de práctica empresarial en Alemania (DAAD Colombia, S.f).

Este programa promueve el interés temprano de los estudiantes de estas áreas para iniciar estudios de alemán, dado que es posible la aplicación a becas como esta. Al igual que la beca IAESTE, este diseño de beca plantea la posibilidad del desarrollo de capacidades socio -cognitivas a través de la experiencia laboral, académica y cultural. Sin embargo, desconoce la posibilidad de incluir a un tipo de población estudiantil cuyas aspiraciones dentro del SESC son centralmente devengar un salario. Luego, un tipo de beca como esta promovería en esta población estudiantil su interés por la complejidad de valores que se vinculan con la educación y que van más allá del valor monetario. En otras palabras, un programa de beca como este es potencialmente enriquecedor para estimular en estudiantes de fundaciones universitarias, corporaciones universitarias e ITT la comprensión de la educación como un valor en sí mismo.

4.2 Educación para la ciudadanía democrática

Como se ha identificado en el planteamiento del problema, uno de los retos que tiene la cooperación internacional es promover la estabilidad sociopolítica. Aunque también se requiere de una estabilidad económica que permita efectuar el gasto público en toda sociedad, la estabilidad económica depende del comportamiento colectivo, esto es, de la razón pública. Como se ha visto, esto atañe a la deliberación moral; facultad que descansa en un componente de emocionalidad constitutiva de todo ser humano (Nussbaum, 2015). A este tenor, *la educación para la ciudadanía democrática*, aporte de Nussbaum al EDH, cobra una importancia que trasciende el papel de la educación desde la óptica del saber y del saber hacer. Se trata de articular los cuatro saberes: *Saber, saber hacer, saber ser, saber vivir con otros*; tal como es estipulado por el Comité Internacional sobre la Educación a inicios del siglo XXI (UNESCO, 1996).

Esta integración de los saberes que adquiere valor cualitativo en la capacidad de *saber vivir con otros* tiene como reto el diseño de estrategias para promover la

democracia; puesto que, sin democracia, el desarrollo quedaría frustrado y limitado tan sólo en función del aumento de una suma determinada de riqueza. En esta búsqueda por el fortalecimiento de procesos democráticos, señala Nussbaum, se requiere el desarrollo de emociones democráticas, entre estas *la compasión* (Nussbaum, 2008); dado que es, por excelencia, la emoción que devela el grado de comprensión de los individuos de los valores inconmensurables que componen la vida y simultáneamente permite que se dé la acción de respuesta ante la pérdida o amenaza de estos valores (Nussbaum, 2008).

En este proceso se precisa, entonces, de un tipo de educación, que involucre la formación de emociones democráticas. Una de las disciplinas que forman las emociones y por ende la base para el desarrollo moral, concierne a las artes. A este tenor, el objetivo de promover la estabilidad sociopolítica, como reto de la cooperación internacional en educación superior para el desarrollo humano, requiere incentivar campos del conocimiento que, pese a no reportar un producto final, medible y cuantificable, fortalece la democracia mediante la formación de individuos con mayor pensamiento crítico, con la capacidad de ampliar su círculo de intereses hacia culturas y formas de existencia menos próximas a su particular forma de ver el mundo. El reto de la cooperación en educación superior también incluye plantear conjuntamente las vías para hacer posible la formación de individuos más perceptivos y con mayores capacidades de reconocer los diferentes valores que hacen una vida cualitativamente rica —de calidad—. Dicho esto, se han identificado tres programas de beca diseñadas para la formación de artistas.

4.2.1 Becas para artistas²⁶

Este programa de beca completa ofrece la posibilidad de realizar en Alemania una estancia en alguna de estas dos modalidades: i) Estancia de creación (de máximo un año) durante la cual se puede desarrollar un proyecto artístico bajo la supervisión de un maestro/tutor alemán en una universidad alemana. ii) Realización de un programa de

²⁶ Diseñado para la financiación de estudios de las siguientes disciplinas: Bellas Artes, Cinematografía, Diseño/Comunicación Visual, Música y Artes Escénicas (Actuación, Dirección, Danza, Coreografía, Teatro, Musical, Estudios de Performance).

maestría en Artes o Música (máximo 2 años) en una universidad alemana. Dicho programa se dirige a profesionales, que vean en Alemania un destino acorde a sus intereses académicos y artísticos, y que hayan agotado en Colombia las posibilidades de seguir formándose en sus respectivas áreas. En cuanto a los requisitos se debe tener en cuenta que el título de pregrado tiene que ser en alguna de las áreas mencionadas arriba y no más antiguo de 6 años. Los conocimientos de idioma (inglés o alemán) como haya sido previamente acordado con el tutor alemán o según los requisitos del programa de maestría (DAAD Colombia, S.f).

4.2.2 Becas para arquitectos (artistas)

Este programa es dirigido a profesionales con título de pregrado en arquitectura, que vean en Alemania un destino acorde a sus intereses académicos y artísticos, y que hayan agotado en Colombia las posibilidades de seguir formándose en su área: i) Estancia de creación (de máximo un año) durante la cual se puede desarrollar un proyecto bajo la supervisión de un maestro/tutor alemán en una universidad alemana.

ii) Realización de un programa de maestría en Arquitectura (máximo 2 años) en una universidad alemana (DAAD Colombia, S.f).

4.2.3 Berliner Kuenstlerprogramm

Este programa es dirigido a artistas, literatos, músicos y cinematógrafos reconocidos internacionalmente que quieran desarrollar su trabajo artístico y vincularse a la vida cultural de Berlín activamente en el marco de una residencia artística. Dentro de este programa, se ofrecen anualmente alrededor de 20 becas a artistas internacionales para una estancia en Berlín, de entre 6 meses y un año, dependiendo del área (DAAD Colombia, S.f).

Pese a no estar vinculados directamente con un impacto al desarrollo, estos programas son reconocidos por el DAAD en dos medidas. Primeramente, se conceden becas completas que cubren tiquetes aéreos de ida y regreso, seguro médicos y manutención mensual durante el tiempo de estudios. Adicionalmente, financia un curso de alemán durante seis meses previos al inicio del programa de posgrado y cubre los

gastos del núcleo familiar del becario. Luego, desde una perspectiva de desarrollo humano, reconoce la importancia de los vínculos morales y afectivos que componen la vida del becario, sin ponerlo en dilemas trágicos (estar con la familia o, hacer un posgrado).

En segundo lugar, tiene como requisito la elaboración de una obra artística al finalizar el programa de posgrado. En este sentido el diseño de beca reconoce en las artes un aporte a la vida pública puesto que concede al becario la oportunidad de ampliar su círculo de intereses y abre el espacio para que un público espectador amplíe sus percepciones a través de las obras que surgen en el marco de becas financiadas por el DAAD. En cuanto a las ciencias humanas, a diferencia de las artes, sí se encuentran directamente vinculadas con el desarrollo desde este diseño de beca. Ejemplo de ello son los programas de beca completa PPGG, EPOS, y GSSP

4.2.4 Public Policy and Good Governance (PPGG)

Este programa de beca completa del DAAD ofrece a egresados muy bien calificados, con título de pregrado en Ciencias Sociales y Políticas, Humanidades, Economía, Derecho, Administración y áreas relacionadas, la posibilidad de realizar maestrías de especial importancia para el desarrollo social, político y económico de sus países de origen. Esta beca se destina a una lista específica de 8 programas de maestría en Política Pública y Buen Gobierno en universidades alemanas. Dirigido a egresados con título de pregrado en Ciencias Sociales y Políticas, Humanidades, Economía, Derecho, Administración y áreas relacionadas, interesados en realizar una maestría con enfoque en Política Pública y Buen Gobierno²⁷.

²⁷ Los programas ofrecidos son: Hertie School of Governance, Berlin: Master of Public Policy (MPP); Universität Duisburg-Essen: Master of Development and Governance; Willy Brandt School of Public Policy at the University of Erfurt: Master of Public Policy (MPP); Leuphana Universität Lüneburg: Public Economics, Law and Politics (PELP); Hochschule Osnabrück: Management in Non-Profit- Organisations; Universität Osnabrück: Master of Democratic Governance and Civil Society; Universität Osnabrück: Master of Democratic Governance and Civil Society; Universität Potsdam: Master of Public Management (DAAD Colombia, S.f).

4.2.5 EPOS

Su diseño se dirige a profesionales activos en temas de desarrollo en un sentido muy amplio con énfasis en las siguientes áreas: Desarrollo Económico, Administración, Ingeniería y Ciencias Ambientales, Matemáticas, Planeación Regional, Agricultura y Desarrollo Rural, Medicina y Salud Pública, Ciencias Sociales, Ciencias Políticas, Educación y Periodismo (Media Studies). Los requisitos para su aplicación son: la presentación del título pregrado/maestría, dependiendo del programa de maestría/doctorado elegido, y presentar certificación de mínimo 2 años experiencia laboral al momento de iniciar estudios en Alemania. Estos programas en las áreas ya mencionadas se encuentran predeterminados (DAAD Colombia, S.f).

4.2.6 Doctorados estructurados elegidos (GSSP)

El DAAD ha seleccionado una serie de 41 programas específicos de doctorados estructurados, ofrecidos por reconocidas universidades alemanas, en diferentes áreas del conocimiento, tales como: ciencias sociales y humanas, ciencias naturales, medicina y campos interdisciplinarios. De este número de programas, 13 de ellos hacen parte de áreas pertenecientes a las humanidades y asimismo solamente uno está abierto para hacer el doctorado en filosofía. Vale recordar que, desde el EC la filosofía, en tanto exponente del pensamiento crítico, ha de tener un lugar importante para la formación de una ciudadanía democrática. Sin embargo, sí cabe la posibilidad de hacer posgrado en filosofía y demás áreas como sociología y antropología mediante los programas a continuación descritos.

4.2.7 Doctorado completo (binacional) y Estadías de investigación doctoral y postdoctoral

Investigadores colombianos que quieran realizar un doctorado completo (3 años) también se puede financiar un doctorado según el modelo binacional (doctorado con tutor del país en el que el candidato esté cursando el doctorado y con un tutor de Alemania). En este caso se financia una estancia de 1 a 2 años en Alemania en el marco de un doctorado en Colombia u otro país, además de los viajes de los tutores.

Asimismo, el DAAD financia mediante este diseño de beca una estadía de investigación (de 1 a 10 meses) en Alemania a nivel doctoral o posdoctoral (DAAD Colombia, S.f).

Como se ha podido ver, pese a haber programas diseñados para artistas y profesionales de las ciencias humanas, el número de opciones es mucho menor en comparación con las ciencias exactas. Como se ha visto en el marco teórico, la filosofía y demás disciplinas de ciencias humanas son promotoras de pensamiento crítico y fortalecen el desarrollo de capacidades para analizar y argumentar. Asimismo, estimulan la noción del yo en cada individuo; aspecto que es necesario como punto de partida para la acción, es decir, para el empoderamiento. Estas son las áreas del conocimiento que deben ser promovidas con mayor acento puesto que son esenciales en la construcción de procesos democráticos— en el ejercicio de la razón tanto práctica como pública—.

4.3 Cooperación solidaria

El tercer foco tiene que ver con el carácter de solidaridad a partir del diseño trazado en los programas de beca que Alemania ofrece en Colombia. Vale recordar que este carácter solidario tiene como guía la promoción de justicia social. Ahora bien, desde esta se plantean dos discusiones; a saber, i) los deberes de justicia en su teoría de la justicia y, ii) la estructura del contrato de justicia. Respecto del primero, Nussbaum señala la influencia de Cicerón en las teorías modernas; en cuanto a la comprensión de los deberes se refiere. Cicerón hace una diferencia entre deberes de ayuda material y deberes de justicia, donde la primera prevalece frente a la segunda (Nussbaum, 2000). En el caso de la cooperación Alemania – Colombia en educación superior para el desarrollo, sí hay contribución material en la promoción de justicia social mediante la cooperación, pues de 15 programas ofrecidos, 13 financian la oferta de beca completa, la cual también financia al núcleo familiar del becario.

El segundo aspecto, adquiere complejidad frente al primero; puesto que el aporte trasciende el análisis de una medida específica de recursos. El planteamiento de la justicia social atañe a la estructura del contrato de justicia, en este caso la estructura

del acuerdo de cooperación en educación superior para el desarrollo (humano). El carácter de solidaridad aparte de abordar la ayuda material, aborda la forma en que la cooperación está estructurada; esto es, el fin de la cooperación y las características de las partes cooperantes. Vale recordar que, en la crítica de Nussbaum al modelo del contrato social, la solidaridad queda imposibilitada por dos aspectos estructurales: el beneficio mutuo como único fin y condición de *libres, iguales e independientes*, por parte de los contratantes (Nussbaum, 2007). Este lineamiento deja de lado la condición asimétrica por la cual se debería cooperar (de tenerse en cuenta el carácter vulnerable constitutivo de todo ser humano).

Desde el aporte de Nussbaum, reconocer la vulnerabilidad añade a la finalidad del beneficio mutuo, un carácter valga repetir— solidario— que implica incluir en la cooperación a quienes no figuran en este como sujetos de justicia; es decir, a quienes no tienen las mismas características de las partes contratantes. En este sentido, desde el EDH la cooperación internacional debe incluir en el contrato de justicia a quienes se encuentran en condición asimétrica; por no ser, bien sea, libres, iguales o independientes. En este sentido, el valor que se gana a través de la cooperación es proteger la vulnerabilidad del otro. Desde este tercer foco se indaga cómo se conciben a las partes contratantes. Es decir, si las IESC con las que se está cooperando deben ser iguales en términos de capacidad intelectual y recursos. Para ello, se han identificado una serie de programas suscritos como en el marco de beca para la cooperación institucional, como son:

4.3.1 RISE Worldwide

Por medio de este programa se fomentan pasantías de estudiantes alemanes en Colombia para que apoyen el trabajo de investigadores colombianos de las siguientes áreas del conocimiento: Biología, Química, Física, Matemáticas, Ciencias de la Tierra, Ingeniería, Medicina, Ciencias de la Computación, o áreas estrechamente relacionadas. Las pasantías son completamente financiadas por el DAAD y pueden tener una duración de seis a doce semanas. La convocatoria se dirige a investigadores colombianos vinculados a universidades colombianas acreditados o a centros de investigación sin ánimo de lucro, que estén interesados en recibir un pasante alemán

para su proyecto de investigación. Dirigido a doctorandos, docentes, investigadores y grupos de investigación colombianos activos en estas áreas del conocimiento y, que se encuentren desarrollando proyectos de investigación para trabajar de manera conjunta con estudiantes alemanes de pregrado en calidad de practicantes en Colombia (DAAD Colombia, S.f).

El programa invita especialmente a investigadores colombianos que en este momento están realizando un proyecto de doctorado, pero está abierto también para postulantes de posdoctorado. En cuanto a los requisitos, los investigadores colombianos deben estar inscritos en un programa de doctorado o estar desarrollando un proyecto de investigación a nivel de posdoctorado en Colombia. También pueden postularse docentes investigadores que cuenten con título de posdoctorado. Los investigadores colombianos deben comprometerse a supervisar y apoyar al estudiante alemán durante su estancia en Colombia. Esto incluye tanto la supervisión académica, como también el apoyo en cuestiones administrativas locales (asesoría/acompañamiento en el proceso de acomodación y trámites con autoridades colombianas, posibilidades de recreación, etc.).

4.3.2 El DLR - DAAD Research Fellowships ²⁸

El Centro de Investigación Aeronáutica y Espacial de Alemania (DLR) y el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) ofrecen a científicos e investigadores excepcionales la oportunidad de realizar un doctorado completo o una investigación espacial en los institutos del DLR en Alemania y está dirigido a estudiantes extranjeros altamente calificados con título de doctorado o posdoctorado, así como científicos de alto nivel y trayectoria de las áreas del conocimiento relacionadas con los temas de investigación del DLR (DAAD Colombia, S.f).

²⁸ Por su iniciales en alemán (DLR), este se caracteriza por su extensa investigación y trabajo en áreas del desarrollo tecnológico en Aeronáutica, Espacio, Transporte y Energía, y está asociado con instituciones nacionales e internacionales.

4.3.3 Counselor Programme

Este programa del DAAD para el fomento de la cooperación institucional busca acompañar los procesos de mejoramiento de competencias en docencia, investigación y administración en universidades colombianas; a través de viajes de un profesor alemán. En un período de 2 años en total, el científico o experto alemán puede realizar máximo 4 viajes de mínimo 2 semanas y máximo 3 meses para aconsejar a la universidad colombiana socia. Para ello, el DAAD cubre los gastos de viaje (tiquetes, visa, seguro médico y otros gastos relacionados con la llegada a Colombia) para el científico o experto alemán. Las universidades colombianas recibirán asesoría para la implementación de proyectos o reformas bien definidas, en propósitos tales como: la creación de centros de conocimiento o de centros de transferencia tecnológica; el fomento de cooperación entre universidades y empresas o instituciones públicas; el aseguramiento de la calidad de la docencia.

Asimismo, se dirige a miembros de las universidades colombianas que trabajan en el fomento y planeación de líneas de enseñanza, investigación, prestación de servicios, o a miembros directivos que desean un acompañamiento en su ámbito profesional. La financiación puede ser solicitada por científicos (posdoctorados, docentes universitarios o profesores eméritos) o directivos de universidades alemanas, con alta competencia en docencia, investigación o administración, que además cuenten con experiencia en la cooperación para el desarrollo. Adicionalmente, se pueden solicitar fondos (una única vez en 2 años) para financiar gastos de materiales y equipos pequeños que permanecerán en la universidad colombiana.

En casos excepcionales y bien justificados, también es posible financiar estancias cortas de hasta 21 días en Alemania o en un tercer país en vía de desarrollo para máximo 3 miembros de la universidad colombiana. Cofinanciación esperada de los participantes: Se espera que las instituciones colombianas cubran los costos de manutención local para el científico o experto alemán. En casos excepcionales el DAAD podrá otorgarle al experto alemán una suma diaria para viáticos de manutención en Colombia. Para la obtención se requiere la descripción detallada de la necesidad y el objetivo del acompañamiento del experto alemán en la universidad colombiana;

solicitud formal de asesoría firmada por los directivos de la universidad colombiana; y descripción corta de la relevancia política del proyecto en la cooperación para el desarrollo.

4.3.4 DAAD-COLFUTURO

El objetivo de este programa es apoyar a los colombianos que quieren realizar estudios de posgrado (maestría o doctorado) en Alemania; en todas las áreas del conocimiento, en alemán o en inglés. Para acceder a los beneficios de este programa de becas del DAAD en alianza con COLFUTURO, los interesados deben realizar los dos procesos de manera simultánea. Si el programa académico elegido es en alemán, el DAAD aceptará candidatos que acrediten conocimientos inferiores a los exigidos por las universidades alemanas, ya que la beca del DAAD cubre un curso intensivo previo de alemán con el cual es posible alcanzar el nivel exigido para la admisión. El nivel mínimo para presentarse en este caso será el B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Vale mencionar que esta convocatoria no establece límite de edad. Si el programa académico que se plantea realizar es en inglés, el candidato deberá cumplir con los requerimientos de la universidad para la adjudicación del cupo (COLFUTURO, S.f).

4.3.5 Cooperación Germanística

A través de la Cooperación de instituciones en el área de Germanística y / o alemán como Lengua Extranjera, financiado por el Ministerio de Asuntos Exteriores de Alemania, se busca promover la enseñanza de estudios de Germanística en países de Europa Central y Oriental, Asia, África y América Latina. Para dicho objetivo, el diseño del programa está orientado a dos puntos principalmente: i) la formación de docentes extranjeros de lengua alemana ii) formación para el desarrollo de currículos de Germanística en universidades de los países que cuentan con oficinas del DAAD. En primer lugar, se ofrece la oportunidad a estudiantes y graduados de universidades alemanas de realizar estudios y tutorías en universidades colombianas hasta un tiempo máximo de (10) meses. Asimismo, en el marco de este programa, las estancias de investigación y docencia son financiadas, tanto para colombianos como para alemanes.

4.3.6 Subject-Related partnerships with Universities in Developing Countries

El programa *Transnational Education* del DAAD brinda la posibilidad a las universidades alemanas de ofrecer parte de sus programas académicos en el extranjero, con el fin de fortalecer la internacionalización de las universidades alemanas y apoyar la cooperación multilateral. Dentro de este programa se ofrecen tres líneas de apoyo, para las cuales existen convocatorias diferentes. La primera línea atañe a las convocatorias académicas de universidades alemanas en el extranjero, la segunda, al fortalecimiento y excelencia a través de creación de perfiles y la tercera, al fomento de universidades binacionales (DAAD Colombia, S.f).

4.3.7 Programas de doble titulación

Esta financiación apoya el desarrollo de programas internacionales de doble titulación entre una universidad alemana y una universidad colombiana. La financiación de recursos institucionales cuenta con hasta 360.000 Euros para el desarrollo del programa (material y personal) y becas para el intercambio de estudiantes durante 1 año de preparación, 4 años de implementación y 3 años de funcionamiento del programa. Siempre es la universidad alemana la que entrega la solicitud al DAAD en Alemania (DAAD Colombia, S.f).

4.3.8 Red de Calidad de la Biodiversidad ²⁹

El objetivo principal de este programa de cooperación es la consolidación de los temas de biodiversidad en la investigación y la enseñanza en universidades de países en vía de desarrollo. Se busca establecer socios entre universidades alemanas y colombianas con el fin de facilitar el diálogo para la transferencia de conocimientos en materia científica y de investigación que fomente la conservación de la biodiversidad y el mantenimiento de efectos sostenibles a largo plazo, mediante la financiación de proyectos y eventos. El programa se dirige principalmente a universidades y centros de investigación alemanes de las áreas de Silvicultura, Agricultura, Medio Ambiente,

²⁹ Actualmente no se encuentra vigente.

Ciencias Naturales y Biología, que cuenten con experiencia en problemas relevantes para países en desarrollo en temas de la biodiversidad (DAAD Colombia, S.f).

4.3.9 CEMarin

Esta convocatoria es dirigida a estudiantes de doctorado en el área de las Ciencias Marinas. Se busca promover el conocimiento científico y fortalecer la capacidad de investigación, desarrollo tecnológico e innovación en Ciencias Marinas tanto en Colombia como a nivel internacional. Esta convocatoria está dirigida a investigadores del Centro de Estudios Marinos en la categoría de etapa inicial investigativa que estén trabajando en sus tesis de doctorado relacionadas con un tema actual de investigación. Los investigadores miembros tienen la posibilidad de compartir sus proyectos de investigación con otros estudiantes y colegas. Adicionalmente, los investigadores son elegibles para recibir fondos en la realización de cursos, talleres y recibir otro tipo de becas (DAAD Colombia, S.f).

4.3.10 Fact finding missions

El objetivo de este programa de becas del DAAD es promover la cooperación de universidades alemanas con universidades de países en vía de desarrollo. De manera que su diseño busca el establecimiento de proyectos de cooperación planificados a largo plazo y avalados a través de un contrato a nivel de las Facultades o Institutos de las universidades alemanas y colombianas participantes. A través del programa *Fact Finding Missions* el DAAD financia viajes de delegaciones de directivos e investigadores de universidades alemanas a Colombia para establecer contactos con socios potenciales de universidades e instituciones relacionadas con el ámbito educativo (Embajadas, Ministerios, Oficinas del DAAD, etc.), con el fin de desarrollar nuevos proyectos de cooperación. Después de la visita de la delegación alemana en Colombia existe la posibilidad de financiar viajes de la contraparte colombiana a Alemania. Esta beca se encuentra dirigida a Universidades alemanas que planeen realizar viajes de delegaciones de directivos e investigadores a Colombia con el fin de establecer y/o fortalecer contactos para una futura cooperación de largo plazo (DAAD Colombia, S.f).

4.3.11 DIES-Partnerships with Higher Education Institutions in Developing Countries

A través de esta convocatoria el DAAD financia proyectos de cooperación entre universidades alemanas y colombianas, que buscan mejorar las estructuras organizacionales para la gestión administrativa y académica al interior de las universidades colombianas; por ejemplo: oficinas de Relaciones Internacionales, oficinas de control de calidad, oficinas de egresados, etc. Además, el programa tiene como objetivo el fortalecimiento de la cooperación ya vigente entre las universidades socias y el aumento de la competitividad internacional de la universidad colombiana; por ejemplo, a través del desarrollo de programas de educación continua, innovaciones en el campo de la gestión universitaria (infraestructura, finanzas, etc.), entre otros.

Para participar en esta convocatoria la universidad colombiana deberá desarrollar y presentar un proyecto de una duración máxima de 4 años con su socio alemán. Esta convocatoria se encuentra dirigida a Universidades colombianas y alemanas que quieran desarrollar conjuntamente un proyecto según los objetivos mencionados. El proyecto debe estar firmado por el/los responsables de las universidades socias y debe redactarse en alemán o inglés. El programa está abierto a todas las áreas del conocimiento.

Este programa, pese a contar con un diseño que da oportunidades de incrementar calidad y valor ocupacional en instituciones del SESC, mediante la orientación a oficinas de Relaciones Internacionales, oficinas de control de calidad y oficinas de egresados, entre otras; no involucra a los niveles menos afortunados en la escala piramidal. En este sentido la comprensión de desarrollo solamente es sostenida, según el planteamiento de los objetivos de este programa, el progreso material sin promover procesos democráticos a través del cierre de la brecha social a través de la oferta inclusiva-equitativa.

4.3.12 Viajes de docentes alemanes en Colombia

Para pedir la financiación de viajes de profesores alemanes a través del DAAD, los profesores pueden postularse a dos programas distintos. El primero concierne a Financiación de viajes a congresos científicos y el segundo, a viajes para dar un discurso científico. El DAAD financia solamente el viaje y la organización que invita al profesor alemán es responsable por la financiación de la estadía (DAAD Colombia, S.f).

4.3.12 Docentes alemanes de corto plazo

Este programa cofinancia una estadía de docencia de un profesor alemán en una universidad colombiana para un tiempo mínimo de 1 mes y un máximo de 6 meses. El profesor alemán debe dictar por lo menos 8 horas de clase semanales y la universidad colombiana tiene que financiar una contraparte en sueldo y/o alojamiento (DAAD Colombia, S.f).

4.3.13 PROCOL

Este programa se encuentra suscrito por el DAAD y COLCIENCIAS con el propósito de promover el intercambio de investigadores en el marco de proyectos conjuntos avalados por COLCIENCIAS y grupos de investigación de universidades o centros de investigación de Alemania. La convocatoria del DAAD está dirigida a investigadores, profesores universitarios, egresados de maestrías, doctorandos y posdoctorados alemanes de todas las áreas del conocimiento que planean realizar un proyecto de investigación conjunto con un grupo de investigación colombiano avalado por COLCIENCIAS. Para participar en el programa los dos grupos de investigación tienen que entregar paralelamente dos solicitudes. El grupo colombiano entrega su solicitud en el marco de la convocatoria publicada por COLCIENCIAS (convocatoria de COLCIENCIAS). El grupo alemán entrega su solicitud en el marco de la convocatoria publicada por el DAAD. Se puede otorgar la financiación sólo si el DAAD en Bonn aprueba la solicitud alemana y COLCIENCIAS aprueba la solicitud colombiana. El otorgamiento de esta beca cuenta con criterios de selección tales como el valor académico del proyecto en términos de innovación; la claridad de los objetivos y su

metodología; la viabilidad del proyecto en términos económicos tanto en su inversión como en sus resultados (DAAD Colombia, S.f).

4.3.14 DAAD e ICETEX

Mediante este programa de cooperación institucional, el DAAD e ICETEX buscan apoyar las estrategias de internacionalización y cualificación de los programas de Ingeniería que se ofrecen en Colombia. De manera privilegiada, este programa fomenta el fortalecimiento de las competencias de los ingenieros colombianos en formación, brindándoles herramientas para que tengan una visión internacional y en un futuro cercano también sean un puente entre la industria, la ciencia y la tecnología colombo-alemana. Dirigida a IES colombianas que cuenten con acreditación de alta calidad. Dado que se trata de una convocatoria institucional, no es posible que estudiantes se postulen directamente. IES colombianas que tengan la capacidad de asumir todos los compromisos financieros y la coordinación indicadas en la convocatoria. Duración La vinculación de las IES al programa se acordará a través de un convenio firmado entre el DAAD y las IES seleccionadas, por un término de 3 años, previo acuerdo del Comité Asesor Jóvenes Ingenieros, el cual está conformado por DAAD e ICETEX (DAAD Colombia, S.f).

4.3.15 PRIME

Este programa brinda a posdoctorados de todas las áreas de conocimiento y de cualquier nacionalidad que desean trabajar en Alemania a largo plazo la posibilidad de combinar la vinculación laboral a una universidad alemana con una estadía de investigación en otro país extranjero (diferente a Alemania y Colombia, para el caso particular). Asimismo, se da un contrato laboral con una universidad alemana durante 18 meses con los montos establecidos para posdoctorados por parte de la universidad; seminario de inducción y, aparte del salario mensual y el apoyo financiero para la estancia en el extranjero, la beca incluye un monto fijo para el viaje del/de la cónyuge y el/los hijos (DAAD Colombia, S.f).

4.3.16 Colegios de graduados bilaterales en (SDG)

Este programa financiado por el Ministerio Federal para la Cooperación y el Desarrollo Económico (BMZ) busca contribuir a la "Agenda 2030 para el desarrollo sostenible" a través del fomento y desarrollo de universidades productivas y abiertas mediante el intercambio de científicos, doctorandos y graduados de estudios de maestría en el marco de eventos y estadías de estudios. Para alcanzar este objetivo se busca crear Colegios de Graduados bilaterales que trabajen en torno a los temas de los 'Sustainable Development Goals' (SDG), los cuales deben ofrecer una oferta académica relevante y de alta calidad en forma de carreras estructuradas en torno a un objeto de investigación definido y en la medida de lo posible interdisciplinario. Asimismo, deben formar expertos especializados y docentes a nivel de maestría, doctorado y posdoctorado y de esta forma contribuir a un desarrollo conjunto de soluciones innovadoras para los temas centrales de los SDG.

Las solicitudes pueden provenir de facultades de todas las áreas del conocimiento que presenten su necesidad de fomento a través de un proyecto coherente. Es posible financiar personal administrativo (de preferencia en el extranjero) por períodos determinados, por ejemplo, directores de las Oficinas de Relaciones Internacionales, Decanos, Directores de Departamentos o Facultades, entre otros. Además, es posible la adquisición de material que pueda ser necesario para la realización del proyecto (DAAD Colombia, S.f).

4.3.17 UNILEAD

Este programa financia la capacitación mediante un curso intensivo de entrenamiento en administración de la educación superior dirigido específicamente a directivos y directivas de universidades, directores de planeación, evaluación, recursos humanos, educación continuada, oficinas de relaciones internacionales, transferencia de tecnología, administradores de grupos encargados de proyectos de reforma del sistema de la educación superior y administradores del área de desarrollo de personal y de programas. Los requisitos para su postulación son el dominio perfecto del idioma inglés (hablado y escrito); los participantes deben estar entre los 30 y 40 años; tener un

título de maestría o doctorado. Aunque este programa está planteado para capacitar a administradores de la *educación superior*, postula como requisito tener un cargo administrativo en una universidad (DAAD Colombia, S.f).

De los programas previamente descritos se encuentran cinco estrategias encaminadas a fortalecer el SESC. La primera concierne al intercambio de conocimientos con instituciones de educación superior de alta calidad para promover tecnología, ciencia e innovación; estrategia tomada desde el diseño de programas como *RISE Worldwide* y *CEMarin*. La segunda, atañe a brindar asesoría y financiar eventos académicos para el fortalecimiento de la calidad en las instituciones como lo permite el *Counselor Programme*, el *programa Transnational Education*, los *Programas de doble titulación*; *Partnerships with higher Education Institutions in Developing Countries*; *Docentes alemanes de corto plazo*; *DAAD – ICETEX (Ingenieros)* y, finalmente *UNILEAD*. La tercera estrategia apoya el fortalecimiento de cuidado ambiental y desarrollo sostenible, como se ofrece mediante la *Red de calidad de la biodiversidad*. En cuarto lugar se encuentra el estímulo del aprendizaje de alemán como lengua extranjera mediante el programa del Germanística GIP, por sus siglas en alemán y, por último, el apoyo a proyectos interdisciplinarios a través de los programas *PROCOL* y *Sustainable Development Goals*.

Ahora bien, como se ha visto en el presente trabajo, la educación, y desde luego la cooperación en esta materia, se han configurado a partir de la noción de desarrollo. Esta noción, por una parte, ha sufrido constantes replanteamientos a partir de determinadas teorías de la justicia y por ende, ha adoptado diferentes enfoques de medición. Por otra parte, históricamente los enfoques de medición del desarrollo cuentan con un marcado acento en el carácter económico, sin tomar directamente otras variables. En este sentido, es posible tomar la interdependencia económica de la cooperación como escenario principal de los acuerdos. Sin embargo, como también se ha visto en el primer capítulo, la cooperación no solamente tiene como desafío incrementar las ventajas económicas de ambas partes, sino fortalecer la democracia.

Luego, frente a este horizonte, la cooperación adquiere el desafío de dar respuesta a la pregunta por la justicia social a nivel global y dicha tarea involucra directamente el

papel de la educación y la cooperación en educación. A partir de los aportes de Sen, se ha identificado la influencia directa del fortalecimiento democrático en los procesos de desarrollo de un Estado nación, cuyas políticas, entre las cuales se encuentra la educación, requieren de un diseño equitativo e inclusivo. Desde este capítulo también se menciona el deber internacional de promover la justicia global a partir del derecho al desarrollo. Este derecho de tercera generación, aunque no vincula jurídicamente a los Estados-nación sí representa un vínculo moral que tiene como eje conceptual la solidaridad (Gómez, 2003).

A partir de los aportes de Nussbaum a la configuración del EDH, se identifica el suelo epistemológico de la solidaridad. Grosso modo, la solidaridad, es la ampliación del círculo de intereses hacia las culturas y formas de vida más lejanas de la propia. Ahora bien, para tener sociedades más solidarias, sustenta Nussbaum, se debe promover el desarrollo de facultades que permitan una comprensión solidaria en un mundo interdependiente no solamente en la esfera económica sino interdependiente por tratarse de seres humanos que requieren de interacción con otros para generar sentido. Es decir, para el uso de la razón práctica se requiere de una vinculación con otros, que traspasa el plano económico y descansa en el plano moral. En este sentido no resulta disonante afirmar que el DH es un desarrollo moral. Es por esto que en el EDH la educación se encuentra en el punto central de la discusión acerca de la formación de facultades cognitivo-emocionales de ciudadanos con madurez moral tanto para hacer exigencias de justicia como para respetar los umbrales de la misma.

Es así como, las artes y las humanidades representan una vía idónea en la formación de la imaginación empática, la mirada cosmopolita y el pensamiento crítico; facultades necesarias para la vida democrática (Nussbaum, 1997, 2008, 2010). El empoderamiento ciudadano que radica en un desarrollo de facultades morales es entonces tarea de la educación. Desde el EDH la educación en artes y humanidades funciona en la sociedad a manera de dispositivo interno para mantener una democracia estable; es decir, en permanente dinámica de protección y garantía de los DD. HH y oportunidades de llevar una vida digna, esto es, guiada por la razón práctica.

En este sentido, el papel de la cooperación internacional en educación vista desde la lente del EDH debe ser inclusivo, equitativo y con un énfasis en promover la educación en artes y humanidades. En cuanto al carácter inclusivo y equitativo, en el caso particular de los programas de beca ofrecidos por el DAAD en Colombia, implica identificar si están diseñados de manera tal que permitan la participación de una población estudiantil heterogénea que constituye una población potencialmente capaz de desarrollarse como ciudadanía democrática. En segundo lugar, el presente trabajo de grado considera pertinente, a la luz de los argumentos previamente expuestos, indagar qué lugar ocupa la educación en artes y humanidades en el diseño de los programas de beca. Estos dos criterios permiten caracterizar el tipo de cooperación en relación con su aporte al fortalecimiento democrático y desde luego a la justicia social.

5. Conclusiones

La cooperación colombo-alemana que se desarrolla a través de los programas de beca del DAAD y que ha sido analizada desde un marco de cooperación para el desarrollo desde la perspectiva del desarrollo humano, puede ser tomada desde dos escenarios: la esfera internacional y la esfera nacional del segundo país. En cuanto al escenario internacional, se identifica un apoyo a la formación tanto de la razón práctica como de la razón pública y, por ende, se identifica una contribución al fortalecimiento democrático. Tanto la creación de redes universitarias como la formación de profesorado y el estímulo de flujo estudiantil son estrategias que trascienden la mera transmisión de conocimientos y, en este sentido, conciben al becario como un ser de capacidades morales y cognitivas para ser desarrolladas.

En cuanto a la razón práctica, estas estrategias de cooperación permiten que el becario, en tanto individuo, desarrolle sus capacidades no solamente de conocimiento teórico sino sus facultades morales por medio de una experiencia diaria de carácter intercultural, esto es, *junto a otros*, posición que, como se mostró en el estudio, había ya sido defendida por Delors et al. (1996). El estímulo del flujo estudiantil promovido a través del DAAD plantea la oportunidad para el becario de concebir su vida y su entorno de manera diferente, incluso más amplia. El ejemplo central es la oportunidad de concebir el mundo en otra lengua, pues esta implica en sí misma la posibilidad de ampliar los

umbrales de comprensión en relación con otros y con las diferentes formas en que se pueden dar los contextos políticos, económicos y sociales. Ahora bien, en cuanto a la razón pública, recordando que esta representa el ejercicio de la razón frente a la concepción de un bien común, puede afirmarse que la cooperación entre estos dos países configura la educación superior como vía para convocar a los becarios a la contribución social desde su área del conocimiento. Ejemplo de ello es el programa DAAD-COLFUTURO desde el cual se apoya todo postgrado de cualquier área del conocimiento mediante dos estrategias vinculadas entre sí.

Por una parte, el DAAD cubre el 50% de la deuda que el becario contrae con COLFUTURO y a su vez, esta última institución apoya la condonación del 50% restante de la deuda, si el becario, en primera instancia, regresa a Colombia para contribuir con el doble de tiempo más un año del tiempo de duración del posgrado realizado en Alemania. En segunda instancia, si el becario trabaja en el sector público o en el área de investigación, la deuda se condona en mayor porcentaje. Este diseño concede a la educación superior el papel de convocar a la comunidad becaria a contribuir al plano social, lo cual configura las nociones del bien común. Otro programa que también ilustra la presente afirmación es el programa *Red de Calidad de la Biodiversidad* mediante el que se apoyan eventos y proyectos conjuntos para aunar estrategias que respondan a los retos de la conservación medioambiental y a restar efectos del cambio climático, entre otros. Finalmente, desde el escenario internacional, se identifica por parte de los acuerdos establecidos entre Alemania y Colombia a través del DAAD la contribución a la justicia social mediante el cumplimiento de deberes materiales, puesto que gran parte de los programas tienen una financiación completa durante el tiempo de estudio y se encuentran, asimismo, dirigidos a estudiantes e instituciones de países en vía de desarrollo económico.

Ahora bien, respecto del segundo escenario, nos detuvimos en las dinámicas internas de Colombia, puesto que, en primera instancia, este país hace parte de los países considerados en vía de desarrollo en el marco del diseño de becas que son ofrecidas desde el DAAD y, en segunda instancia, presenta un nivel de desigualdad en su Sistema de Educación Superior —SES (Gómez, 2015). Cabe, entonces, resaltar que, al hablar del SES, se sobreentiende la existencia de instituciones que no son universidades, pero promueven la educación superior en Colombia. A este tenor, los programas previamente

analizados, aunque cuentan potencialmente con el diseño de oportunidades para el incremento en la calidad del SES colombiano, no contemplan en su diseño tales oportunidades distribuidas de manera inclusiva-equitativa, y ello en razón de que no vinculan a los niveles supeditados de la diferenciación piramidal.

Uno de los obstáculos en la aplicación y obtención de becas en Alemania radica en la barrera del idioma, una lengua que por lo común no se enseña en colegios públicos ni en privados, a excepción de unos pocos de carácter internacional en el país. El valor de la matrícula y requisitos de ingreso en estas instituciones educativas no son para estudiantes colombianos provenientes de una familia de renta media o baja. Esto hace que el dominio de la lengua alemana desde una edad temprana no esté apoyado por las estructuras de la educación básica. Asimismo, en el SES colombiano, la enseñanza de alemán se encuentra lejana de los requisitos para obtención del título de pregrado, como sí lo representa el dominio del inglés. En este sentido, el aprendizaje de la lengua alemana no integra las prioridades de los programas de pregrado, a excepción de los programas en filología o licenciaturas de lengua y cultura germanas. Ahora bien, la conversión de esta oportunidad de beca en una ventaja absoluta se aleja aún más, si se tiene en cuenta que el número de institutos de enseñanza de lengua germana es menor, por una parte, y por otra su ubicación y costos disminuye la facilidad de acceso a gran parte de la población estudiantil que potencialmente podría desarrollar las capacidades para el aprendizaje de la lengua alemana.

6. Recomendaciones

A la luz de este contexto, Colombia debe diseñar políticas que permitan una conexión entre las IES públicas y el Goethe Institut de las ciudades en que éste cuenta con una sede, como es el caso de Cali, Medellín y Bogotá. Dicho de otro modo, las becas para el aprendizaje deberían ser aumentadas en cobertura a partir de una alianza con las IES, aspecto que incluye a las ITT. Este tipo de puente representa una apertura e influencia en las preferencias en las aspiraciones de los jóvenes colombianos que no hacen parte de la cúspide piramidal. Si bien las becas no son concedidas al 100% de la población estudiantil, su diseño accesible sí configura las aspiraciones de la población estudiantil. En segunda medida, dado que Alemania también ofrece programas en inglés, es conveniente que el programa de beca para cursos cortos sea ofrecido para la práctica de la lengua inglesa. Esto, mediante dos opciones: la primera, cursos cortos para mejoramiento del inglés y, la segunda, cursos de civilización alemana en inglés.³⁰ Estos dos aspectos convergen en un factor principal en el desarrollo humano que no es tomado desde la lente del PIB o el enfoque utilitarista. Se trata de las oportunidades para crear sentido en la interacción con demás individuos. Es decir, el valor de la experiencia, desde el EDH, tiene un papel central en el fortalecimiento democrático, y Colombia y Alemania pueden adecuar los programas ya existentes de cara a la justicia social.

Ahora bien, el diseño de programas de beca tanto en un escenario internacional como nacional debe cuidar el espacio otorgado a las artes y las humanidades, las cuales fomentan el pensamiento crítico. Como se puede observar, el énfasis del diseño descansa sobre la ciencia, la tecnología y la innovación, campos que desde luego aportan al desarrollo, pero no a la democracia de manera simultánea. Por esto conviene, en cierto sentido, favorecer las carreras en artes o humanidades que tienen como componente el cultivo del pensamiento crítico mediante la reserva de determinados cupos o presupuesto iniciales para evitar que compitan con áreas que tienen mayor facilidad para integrarse al mercado. Vale recordar que el EC sustenta como condición *sine qua non* de la democracia el empoderamiento ciudadano y este, a su vez, es posible epistemológicamente desde la capacidad cognitivo emocional de cada individuo, esto es, la razón práctica y la razón pública. Argumento que señala la urgente tarea de la cooperación en la promoción de este tipo de campos del conocimiento.

7. Bibliografía

Bibliografía de referencia

- Boni, A. (2011). La Educación para el desarrollo. Ahora más que nunca estrategia imprescindible de la cooperación [Diapositivas de Power Point]. Recuperado de http://www.aecid.es/galerias/cooperacion/Encuentro_ED/descargas/Alejandra_Boni_Ponencia_1.pdf
- Boni, A., & Pérez-Foguet, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona, España: Intermón Oxfam: Federación Española de Ingeniería Sin Fronteras.
- Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- DAAD Colombia (s.f), Becas. Recuperado de: <http://www.daad.co/es/12404/index.html>
- COLFUTURO (s.f). Sobre el Programa Crédito Beca. Recuperado de: <https://www.colfuturo.org/convocatoria/>
- Delors, J., Michael, M., & Savané, M.-A. (1996). *L'Education : un trésor est caché dedans : rapport áa l'UNESCO / de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et uniéeme siéecle ; présidée par Jacques Delors*. Paris: UNESCO.
- Dubois, A. (2008). El desarrollo humano como propuesta alternativa: Aspectos críticos del enfoque de las capacidades. *XI Jornadas de Economía Crítica*. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/ecocri/eus/>
- Ffrench-Davis, R. (2007). Quórum. *Revista de pensamiento iberoamericano* 2007, (18), 140-163.
- García de la Torre, M., & González, I. (2011). Las universidades ante el reto de la educación para el codesarrollo. *Revista Española de Educación Comparada*, 87- 110.
- García, L. (mayo de 2007). El derecho del desarrollo como base para la construcción del derecho al desarrollo. Del primer decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo (1960) a la declaración de las Naciones Unidas para el desarrollo (1986). *International law: revista colombiana de derecho internacional* (9), 235- 272.
- Gómez, F. (2003). *El derecho al desarrollo: entre la justicia y la solidaridad*. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos* (1), 17-27.
- Gómez, V. (2015). *La pirámide de la desigualdad en Colombia. Diversificación y tipología de instituciones*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- IAESTE Colombia (s.f.). Recuperado de: <http://www.iaeste.org.co/index.php?lang=es> ONU (1986). Oficina del Alto Comisionado para Derechos Humanos. Obtenido de Declaración sobre el derecho al desarrollo:

https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Development/DeclarationRightDevelopment_sp.pdf

- Martínez, M. (2009). El desarrollo. Modelos y miradas hacia la educación. *Educación Internacional*, 57-92.
- Nussbaum, M. & Sen, A. (1993). *The Quality of Life*. New York, United States: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (1978). *Aristotle's de motu animalium*. Princeton, United States: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2000). Duties of Justice, Duties of Material Aid: Cicero's Problematic Legacy. *The Journal of Political Philosophy*, 8(2), 176-206.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano el enfoque de las capacidades*. Barcelona, España: Empresa Editorial Herder.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. *Feminist Economics*, 33-59.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia consideraciones sobre la exclusión*.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento la inteligencia de las emociones*. Barcelona: España: Ediciones Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina y Madrid, España: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Nussbaum, M. (2015). *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid, España: Antonio Machado Libros.
- ONU. (2000). 55/2. Declaración del Milenio. *Asamblea General*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- Pastrana, E. (junio de 2005). El principio de la no-reciprocidad: entre el deber ser y su regulación jurídica en el marco de las relaciones económicas internacionales y de cooperación. *Papel Político* (17), 67-117.
- Pearson, L. (Enero de 1970). El desarrollo, empresa común: una nueva estrategia global. *El Correo*, XXIII, 4-17.
- PNUD. (1990). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Obtenido de Desarrollo Humano Informe :

- http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (1982). Rights and Agency. *Philosophy and Public Affairs*, 11(1), 3-39.
- Sen, A. (1989). *Hunger and Public Action*. Oxford: Clarendon Press.
- Robeyns, I. (2016). Capability Approach, en *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <https://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=capability-approach>
- Sen, A. (1979). Equality of What? The Tanner Lectures on Human Values. Recuperado de https://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/s/sen80.pdf
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York, United States: Random House.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sotillo, J. Á. (2011). *El sistema de cooperación para el desarrollo: actores, formas y procesos*. Madrid, España: Catarata.
- Tassara, C. (2013). *Cooperación para el desarrollo, relaciones internacionales y políticas públicas teorías y prácticas del diálogo euro-latinoamericano*. Medellín, Colombia: Ediciones UNAULA.
- Unceta, K. y Yordi, P. (2000). *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones.
- Unceta, K., & Ibarra, P. (2001). *Ensayos sobre el desarrollo humano*. Barcelona, España: Icaria Editorial.
- UNESCO. (1970). El Informe Pearson: una nueva estrategia para un desarrollo global. *El correo*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000567/056743so.pdf>
- UNESCO. (1974). Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/PEACE_S.PDF
- UNESCO. (1996). *L'Éducation: Un trésor est caché dedans ; rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. París, Francia: UNESCO.