

RAE

1. TIPO DE DOCUMENTO: Trabajo de grado para optar por el título de MAGISTER EN FILOSOFIA CONTEMPORANEA

2. TÍTULO: CRISIS DE LAS HUMANIDADES, CARACTERIZACIÓN Y ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

3. AUTOR (ES): Julio César González Ruiz

4. LUGAR: Bogotá, D.C

5. FECHA: Junio de 2017

6. PALABRAS CLAVES: Humanidades, Educación, Crisis, Desarrollo Humano, Calidad, Capacidades, Enseñanza, Ciudadanía Mundial.

7. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO: El Objetivo principal de este trabajo es el de mostrar en qué consiste la crisis en la educación y de manera especial en las humanidades, qué riesgos se derivan de dicha crisis y qué alternativas de superación de la misma pueden explorarse. También se presentan algunos aportes de la filosofía en la salida de la crisis.

8. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

9. METODOLOGÍA: Es de carácter analítico, basado en el estudio y revisión bibliográfica.

10. CONCLUSIONES: La crisis de las humanidades obedece en buena medida al desarrollo de unas políticas educativas por parte de una clase dirigente que le apuesta más al desarrollo económico de la nación que al desarrollo humano; todas aquellas asignaturas relacionadas con las humanidades son consideradas “innecesarias” en la medida que no le aportan al crecimiento económico.

Tales políticas educativas están enmarcadas en un modelo político/económico neoliberal, e impuestas por las potencias a los países subdesarrollados por organismos como la OCDE.

El riesgo de concebir a la educación como productora de renta estriba en una formación insuficiente en aspectos vitales para la democracia, se estarán formando individuos competentes en lo laboral, pero con mínimas capacidades para desenvolverse como ciudadanos.

Frente a esta crisis se hace necesario revisar el enfoque educativo que está basado en el crecimiento económico, a fin de encontrar sus posibilidades y falencias e implementar un enfoque basado en el desarrollo humano y el fortalecimiento de las capacidades; sin duda las humanidades juegan un papel preponderante y en especial la filosofía que propicia el desarrollo de la capacidad crítica, la argumentación, la imaginación y el autoexamen

**CRISIS DE LAS HUMANIDADES, CARACTERIZACIÓN Y ALTERNATIVAS DE
SOLUCIÓN**

JULIO CÉSAR GONZÁLEZ RUIZ

TUTOR: DARÍO HUERTAS

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE FILOSOFÍA
MAESTRÍA EN FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA
PROYECTO DE GRADO
BOGOTÁ
2017

**CRISIS DE LAS HUMANIDADES, CARACTERIZACIÓN Y ALTERNATIVAS DE
SOLUCIÓN**

JULIO CÉSAR GONZÁLEZ RUIZ

Trabajo presentado como requisito para optar por el título de Magister en Filosofía
Contemporánea.

Asesor: Dario Huertas

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE FILOSOFÍA
MAESTRÍA EN FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA
PROYECTO DE GRADO
BOGOTÁ
2017

TABLA DE CONTENIDO

| | Pág. |
|--|-------------|
| INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| 1. CRISIS DE LAS HUMANIDADES..... | 7 |
| 1.1 ¿Qué son las humanidades?..... | 8 |
| 1.2 Crisis de las humanidades según Nussbaum | 11 |
| 1.3 ¿Por qué se presenta esta crisis? | 15 |
| 1.4 ¿Qué consecuencias se derivan de la crisis?..... | 16 |
| | |
| 2. SUPERACIÓN DE LA CRISIS EN LAS HUMANIDADES | 25 |
| 2.1 Enfoque del desarrollo humano..... | 26 |
| 2.2 Enfoque de las capacidades | 28 |
| 2.3 Educación para la ciudadanía mundial | 39 |
| | |
| 3. APORTE DE LA FILOSOFÍA A LA SALIDA DE LA CRISIS DE LAS HUMANIDADES | 46 |
| 3.1 «La vida en examen» de Sócrates..... | 47 |
| 3.2 «Ser ciudadanos del mundo». Diógenes y los estoicos | 53 |
| 3.3 La enseñanza de la filosofía en la escuela y su aporte a la superación de la crisis de las humanidades..... | 58 |
| | |
| CONCLUSIONES..... | 68 |
| BIBLIOGRAFÍA | 71 |

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo trata, en primera instancia, de la crisis de la educación, en especial de las humanidades, que se viene presentando desde hace varias décadas como consecuencia del cambio en la manera de concebir el desarrollo humano. Este ha pasado de un enfoque humanístico a uno centrado en las competencias laborales, en las demandas del mercado, en síntesis, en una visión economicista y reduccionista. Esta crisis significa, en últimas, un riesgo para la supervivencia de la democracia en el mundo.

Dado ese contexto, se acude a la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, quien nos presenta un diagnóstico y reflexión sobre la crisis y viene trabajando en un nuevo paradigma, una nueva forma de concebir el desarrollo humano, por medio de un modelo teórico que se conoce como el *enfoque de las capacidades*, en el cual se consideran diversos ámbitos del ser humano y se retoman a las humanidades como pilar fundamental de la democracia, del desarrollo integral de los individuos y del respeto por la dignidad humana.

Se pretende, una vez contextualizada y caracterizada la crisis, presentar posibles salidas a la misma. Como primera medida, se centra la atención en los aportes de Nussbaum y, posteriormente, en las posibilidades que brindan para la enseñanza de la filosofía, en la medida que permiten en los individuos desarrollar desde temprana edad capacidades como el pensamiento crítico, la argumentación y la empatía, las cuales son indispensables para que ellos vayan forjando su proyecto de vida, se relacionen de manera respetuosa y empática con los otros y puedan opinar y participar adecuadamente en diversos aspectos —políticos, económicos y sociales— y problemáticas que los afectan como ciudadanos de un lugar en particular y como «ciudadanos del mundo» en general.

El trabajo está organizado en tres capítulos. En la primera parte se explica en qué consiste la crisis de las humanidades, qué se entiende por humanidades, por qué se presenta la crisis y cuáles son las consecuencias derivadas de la crisis.

En la segunda parte se pretende mostrar las alternativas de solución a la crisis de las humanidades, propuestas por Nussbaum desde un enfoque del desarrollo humano y a través del enfoque de las capacidades y la educación para la ciudadanía mundial.

En el tercer capítulo se analizará de qué manera la filosofía aporta a la salida de la crisis de las humanidades; para tal fin se acudirá a filósofos clásicos como Sócrates, Aristóteles, Diógenes y los estoicos, quienes darán elementos, pedagogías y prácticas conducentes al desarrollo de capacidades que permitan, en parte, dar respuestas a la crisis.

De igual manera, se tratará el tema de la enseñanza de la filosofía en la escuela y cómo se puede contribuir a la formación de individuos con capacidades reflexivas, críticas, argumentativas y propositivas que puedan hacerle frente a la crisis y, eventualmente, ayuden a su superación.

Finalmente, el trabajo cierra con unas conclusiones y recomendaciones.

1. CRISIS DE LAS HUMANIDADES

En un mundo globalizado y altamente tecnificado se habla de todo tipo de crisis: crisis económica, crisis ambiental, crisis terrorista, crisis demográfica, etc. Sin embargo, hay una crisis soterrada a la que pocos le prestan atención, pero cuyas consecuencias están siendo devastadoras. A esta crisis silenciosa Martha Nussbaum la denomina *crisis de la educación*¹.

Desde la década de 1990, tras el fortalecimiento y adopción del modelo neoliberal en gran parte del mundo, la educación se concibe como una inversión y, en tal sentido, se espera de ella *rentabilidad*; quienes diseñan las políticas educativas lo hacen desde un enfoque y unas demandas de tipo económico y no desde lo académico.

Esta manera de concebir a la educación conlleva el riesgo de mirar con desdén aquellas asignaturas que no contribuyan al desarrollo económico de una nación. Es así como las humanidades han pasado a considerarse una especie de artilugio innecesario, pudiendo ser eliminadas fácilmente de los currículos. Para el filósofo español José Antonio Pérez, en un artículo sobre el riesgo de prescindir de los estudios de humanidades en la universidad, y que, por extensión, puede aplicarse a la educación secundaria, señala:

[Los estudios en Humanidades son] indispensables en una universidad que quiera responder a las necesidades de una sociedad democrática, [pero] corren el peligro de verse postergados, y más en tiempo de crisis, como lujo cultural prescindible. Tan ciega e instrumentalista visión de las Humanidades es la que a veces se encarna en legislación educativa y recortes presupuestarios².

Cada vez más se aprecia en la educación a nivel mundial, y Colombia no es la excepción, un debilitamiento de la enseñanza de las humanidades y, antes bien, un mayor énfasis en áreas consideradas relevantes para el desarrollo económico de las naciones como las matemáticas, la física, las ciencias y las disciplinas relacionadas con la técnica.

¹ Martha Nussbaum habla de este tema en el libro *Sin fines de lucro*, capítulo I.

² PÉREZ TAPIAS, José Antonio. Universidad y humana dignidad. En: Granada Hoy [en línea]. 18 de mayo (2014). Disponible en: http://www.granadahoy.com/opinion/articulos/Universidad-humana-dignidad_0_808119436.html

Los efectos de concebir la educación a partir de las demandas del mercado traen consecuencias que ya se están haciendo sentir alrededor del mundo, las cuales son fiel reflejo de la reducción de lo humano al interés económico: la pérdida de la capacidad crítica — debido a la ausencia de una educación humanística que la cultiva—, el deterioro del medioambiente, las inequidades, la supresión de valores que defienden la dignidad humana, e injusticias de todo tipo, lo que genera en las sociedades actuales la formación de individuos acríticos, pasivos y maleables sin capacidad imaginativa, en síntesis, malos ciudadanos que ponen en riesgo la supervivencia de la democracia, abriendo el paso a regímenes totalitarios y dictatoriales.

Sedientos de dinero, los Estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. 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 de los logros y sufrimientos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo³.

Antes de analizar las consecuencias de la ausencia de las humanidades en la educación, es importante considerar detenidamente qué son y cuál es su importancia para las sociedades democráticas. En adelante, se hará un análisis de su concepción y objetivos dentro de la sociedad actual, desde la perspectiva de Nussbaum.

1.1 ¿Qué son las humanidades?

El origen de las humanidades suele fijarse a finales de la Edad Media e inicios de la Moderna, concretamente en el Renacimiento, bajo un interés por restaurar los ideales de belleza y la cultura clásica de la Antigüedad, y en oposición a la visión oscura de la Iglesia católica centrada en el sufrimiento, el castigo, el pecado y la búsqueda de la felicidad en el plano espiritual. En un primer momento, se hablaba de un humanismo que acogía a determinado

³ NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro. Buenos Aires: Katz Editores, 2010, p. 20.

número de disciplinas que tomaban como centro de estudio y reflexión al hombre, tales disciplinas estaban asociadas al período clásico, es decir, al latín, al arte, a las letras griegas y al estudio de autores clásicos. En sus inicios, sólo las élites tenían el privilegio de realizar estudios humanísticos. Esta visión pervivió hasta el siglo XIX, cuando se dio una predilección académica por unificar disciplinas filológicas e históricas —incluidas las artes— en lo que propiamente se entendía como *humanidades*. En la conformación de los Estados y la consolidación de las naciones, las humanidades pasaron a las aulas, su enseñanza fue obligatoria y se les asignó la tarea de transmitir a las nuevas generaciones una cultura común, esto es, unos valores, unos sentimientos nacionalistas y de adhesión a la patria, unas tradiciones y una manera de ver el mundo, todo ello considerado como lo mejor y más deseable para la sociedad.

Sin embargo, su excesivo celo por lo humano —lo antropocéntrico— entró en pugna con el florecimiento y consolidación de la ciencia, en una lucha que persiste hasta nuestros días; en especial, vale enfatizar su rechazo a las pretensiones del positivismo comtiano, corriente sociológica que quiso estudiar lo social, lo humano, como si fuese un objeto que se pudiese llevar a un laboratorio, aplicándole los métodos de las llamadas ciencias exactas, bajo la búsqueda de leyes y predicciones.

Para Nussbaum, las humanidades no se refieren solamente a las disciplinas consideradas clásicas, ni a una formación elitista, transmisionista o reproductora de una cultura común; más bien, centra el interés en aquellas disciplinas que permiten reconocer el valor del ser humano, de su dignidad, del respeto a la vida y todo aquello que conlleve al desarrollo de sus capacidades. «Estas capacidades se vinculan con las artes y con las humanidades. Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”; y, por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo»⁴. Para tal fin, Nussbaum propone en sus obras *El cultivo de la humanidad* y *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* un currículo que incluya estudios de culturas no occidentales, de género, de minorías, de

⁴ *Ibíd.*, p. 26.

diversidad religiosa, con el fin de desarrollar en los estudiantes capacidades de empatía, compasión, respeto por la diferencia, etc.

Para la filósofa estadounidense, una educación que incluye a las humanidades contribuye a la formación de buenos ciudadanos; es una educación liberal, pero entendida como aquella educación que permite el desarrollo de ciudadanos libres. Se hace la aclaración porque para los antiguos romanos la educación liberal era exclusiva de las élites, para los señores. «La “nueva” idea, auspiciada por Séneca, interpreta la palabra *liberalis* de forma diferente. Una educación es verdaderamente “adecuada para la libertad” sólo si *produce* ciudadanos libres, ciudadanos que son libres no debido a la riqueza, o al nacimiento, sino porque se saben dueños de sus propias mentes»⁵.

No se puede hablar realmente de democracia si se excluye de los currículos a las humanidades, ya que ellas permiten el desarrollo de seres libres y responsables, condiciones necesarias para una democracia real. Las humanidades son aquellas disciplinas que permiten desarrollar en los individuos la imaginación, la libertad, la transformación, la construcción de una identidad propia y la valoración de las identidades de otros, la ubicación en un contexto sociohistórico, una perspectiva histórica y filosófica, producción de conocimiento y disfrute estético —a esto último contribuyen las artes, las cuales posibilitan el desarrollo de la imaginación, de la percepción y de la empatía claves para la democracia—.

Por lo tanto, es necesario que cultivemos los «ojos interiores» de los alumnos, lo que supone una formación cuidadosamente diseñada en materia de artes y humanidades, siempre acorde a la edad del niño y su grado de desarrollo, que lo ponga en contacto con diversas cuestiones de raza, género, origen étnico y experiencia intercultural. Esta formación artística puede y debe estar vinculada con la educación para la ciudadanía democrática, ya que muchas veces las obras de arte ofrecen una valiosa oportunidad de

⁵ NUSSBAUM, Martha. El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós, 2005, p. 319.

empezar a aprender cuáles han sido los logros y los sufrimientos de una cultura distinta a la nuestra⁶.

Las humanidades son relevantes para el desarrollo y el fortalecimiento de la democracia dado que permiten el «cultivo» de ciertas facultades esenciales para que esta se mantenga viva, tales como el pensamiento crítico, la imaginación —entendida como la capacidad de ponerse en la situación del otro, de tener empatía—, o el juego, que permite relacionarse desde pequeños con los otros y que en la edad adulta se fortalecerá en una interacción de respeto y cooperación con los demás, sin caer en relaciones verticales de dominación y superioridad. En la obra *Sin fines de lucro*, Nussbaum recalca que es prácticamente imposible hablar de una verdadera democracia si tales facultades están ausentes en la formación de los futuros ciudadanos.

En resumen, el papel de las humanidades —que antaño fuera protagónico— se ha venido deteriorando desde el siglo XX hasta nuestros días a tal punto que se hable de crisis.

1.2 Crisis de las humanidades según Nussbaum

Las humanidades, que fueron un pilar fundamental en la consolidación de las democracias en el mundo, en la promulgación y consolidación de los derechos humanos y en el desarrollo de una educación más integral para los individuos, pasaron en las últimas décadas a ser: «Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos⁷».

Tal situación se expresa también en el triunfo de una forma de ver al mundo, en la que prima el culto al dinero, la exaltación del lucro, de la apariencias, que socava una ética del bien común para darle paso al éxito personal, al egoísmo, a la ética individualista, a la

⁶ NUSSBAUM, Martha. *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores, 2010. p. 147.

⁷ *Ibid.* p. 20.

competencia desleal. En otras palabras, nos estamos deshumanizando, nos estamos cosificando; vemos a nuestros semejantes como enemigos, como obstáculos y como instrumentos para llegar a fines egoístas.

De ahí que se presente en la actualidad una tensión entre dos visiones de la educación: una asociada al crecimiento económico y otra al desarrollo humano. Podría parecer que se da una relación de proporcionalidad inversa: a mayor desarrollo económico, científico y técnico, menor desarrollo humano. La gran mayoría de países en el mundo, tanto desarrollados como en vías de desarrollo, le apuestan a la primera visión. La filósofa norteamericana plantea que el hecho de que una nación tenga buenos índices de crecimiento económico no garantiza que la población tenga acceso a una vida digna, con igualdad de oportunidades y distribución equitativa de los recursos y la riqueza, más bien sucede lo contrario: «Según las investigaciones realizadas al respecto, el crecimiento económico tampoco sirve por sí solo para propiciar mejoras en salud y educación si no media una acción estatal directa»⁸.

El contraste que presenta Nussbaum como una tensión entre educación para el lucro y educación para una ciudadanía más incluyente, se articula en torno a la *calidad de vida*; para la primera visión, esta calidad se logra con el mero aumento del producto interno bruto *per cápita*, sin embargo, la calidad de vida significa, además de crecimiento económico, igualdad social, acceso a salud, educación y calidad en las relaciones humanas.

En este sentido, las humanidades pasan a un segundo plano al no tomarse en cuenta para determinar la calidad de vida de un país. La filosofía que contribuye a la formación de capacidades asociadas al bienestar y mejora del ser humano —como la razón práctica o control sobre el propio entorno— ha sido reducida a su mínima expresión. Si bien es cierto que organismos como el PNUD —Programa de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo— han hecho esfuerzos para incorporar en la determinación de tal calidad de vida otros factores como la expectativa de vida, la salud, la recreación o el mismo trabajo de Nussbaum sobre su enfoque de desarrollo humano basado en las capacidades, lo cierto es que se sigue utilizando el enfoque del desarrollo fundamentado en el PIB.

⁸ NUSSBAUM, Martha. Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano: Barcelona: Espasa Libros, 2012. p. 32.

En Colombia, país en vía de desarrollo, sí que se aprecia esta crisis, pues se están aplicando al pie de la letra las directrices de organismos internacionales como la OCDE o el FMI. La apuesta del gobierno es, sin duda, promover una educación centrada en el desarrollo económico y desplazar la educación humanística por una técnica. Un ejemplo de ello es la manera como se han diseñado, a partir del 2014, las pruebas de Estado del Icfes, llamadas pruebas Saber 11. Las asignaturas de Lenguaje y Filosofía se han fusionado en una prueba denominada *Lectura crítica*. Así pues, la filosofía pasa a ser un apéndice, una herramienta y una técnica para detectar falacias y contradicciones en el texto, es decir, se reduce y limita a una mínima expresión de su potencial real.

La Ley General de Educación —Ley 115 de 1994— contempla a la filosofía como un área fundamental y obligatoria para la educación media, pero en la práctica se ha convertido en una asignatura más que transmite contenidos impuestos por el Estado.

En el diseño de los currículos para la educación básica y media en la educación pública colombiana, se ha vuelto común ver cómo se le quitan horas a la asignatura de Filosofía para asignárselas a asignaturas como Matemáticas, Ciencias y Tecnología. Este tipo de situaciones no son algo que esté como tal dentro de la norma, pero se sustentan en la interpretación que se pueda hacer de ella y, en especial, en las prácticas que se vienen presentando. Una de las cuestiones que más inquietan es la postura de los mismos docentes de otras asignaturas ajenas a las humanidades, que ven con buenos ojos la reducción o posible eliminación de estas últimas. Para el imaginario de muchas de estas personas, las asignaturas relacionadas con las humanidades son algo innecesario, accesorio, que no vale la pena, e incluso creen que el desarrollo de sus contenidos es «fácil» en comparación con las ciencias; por supuesto, «sus» asignaturas son algo serio, científico, metódico, y ello se ve reflejado en «productos», en evidencias. Es posible que por desconocimiento y confusión muchos docentes refuerzan la escisión entre ciencias del espíritu y ciencias exactas, otorgándoles a las primeras un trato peyorativo y de invalidez epistemológica, dado que sus métodos y conocimientos serían dudosos.

Tanto para ellos como para muchos planificadores de los currículos y personas de diversos campos, el culmen de la ciencia, del conocimiento y de la razón es su aplicabilidad, su utilidad —la visión positivista—: lo que no sea aplicable no sirve y, por ende, debe ser desechado. En parte, fundamentan su postura en los grandes avances de la ciencia y la tecnología, los cuales han permitido mejores estándares de calidad para los hombres y el aumento de la riqueza. La discusión se plantea en torno a la utilidad y pertinencia de las disciplinas, pues en ese panorama se concibe a las humanidades como de poca utilidad y valor frente a las ciencias exactas. Al respecto, el filósofo español José Luis Pardo sostiene que:

A estos querría recordarles que no ha de confundirse la dificultad con la utilidad. Y si se trata para ellos de esto último —de defender la superior utilidad de las ciencias sobre las humanidades—, siento tener que advertirles de que la cuestión de lo que es o no más útil para los hombres no es una cuestión científica ni técnica sino, por el contrario, plenamente humanística, y que tendrán por tanto que armarse de argumentos filosóficos y éticos para defender su posición, para lo que no basta simplemente con señalar la altura de los rascacielos o de los puentes intercontinentales, sino que hay que tener en cuenta también a los que se tiran desde los rascacielos y a los que no pueden atravesar los puentes⁹.

Las sociedades modernas le deben mucho a la educación, y concretamente a las humanidades, en la consolidación del sistema democrático; vale, por ejemplo, resaltar los aportes, realizados a través del tiempo, de pensadores como Sócrates, Dewey, Tagore, que enfatizaban el desarrollo del cuestionamiento, la crítica y la imaginación. No obstante, estos están poniéndose en tela de juicio para de ese modo darle paso a una visión reduccionista centrada en el éxito económico. Incluso países como Estados Unidos y la India, cuyos sistemas educativos tenían por base las humanidades, han cedido a esta presión: «Impacientes con los aprendizajes que consideran superfluos y ansiosos de que sus hijos adquieran

⁹ PÉREZ, José Antonio. El valor de las Humanidades. En: Red española de Filosofía [en línea]. 15 de mayo (2014). Disponible en: <http://redfilosofia.es/blog/2014/05/20/el-valor-de-las-humanidades/>

aptitudes comparables y tendientes al éxito económico, estos padres están tratando de cambiar los principios rectores de la escuela. Y, al parecer, están listos para lograrlo»¹⁰.

Es claro que ciencia y la tecnología son relevantes para el desarrollo de una nación y deben incluirse en la educación, pero ello no tiene por qué derivar en el olvido de las humanidades y las artes, pues gracias a ellas los individuos aprenden a ver a los otros como seres humanos y no simplemente como instrumentos u obstáculos para los fines propios. Es necesario aclarar que en la obra de la filósofa norteamericana, y dentro de la pretensión del presente trabajo, no se busca mostrar a las humanidades en contraposición con las ciencias cual si fueran enemigas acérrimas; de hecho, las capacidades que brindan las humanidades son indispensables para el desarrollo de la ciencia —pensamiento crítico, análisis lógico e imaginación—. La crisis que nos advierte Nussbaum es básicamente sobre el rumbo de la educación, sobre el futuro de las sociedades democráticas y sobre el desarrollo del ser humano.

1.3 ¿Por qué se presenta esta crisis?

Hay una crisis que amenaza la supervivencia y el fortalecimiento de la democracia en el mundo, pero la pregunta que habría que plantearse es por qué se está presentando tal crisis. Desde las reflexiones de la filósofa estadounidense, se comprende que el modelo de educación humanística no tiene atractivo para la sociedad actual, guiada más por relaciones de costo-beneficio y por valores que consolidan su visión de desarrollo fundada en el crecimiento económico: «Una vez más, se está defendiendo una educación que promueve la asimilación cultural de las venerables tradiciones de la “civilización occidental”, en contra de una educación más socrática que insiste en enseñar a los estudiantes a que piensen por sí mismos¹¹.

Por ello, es evidente que hay un deterioro del proyecto humanístico —entendido como la apuesta por el desarrollo pleno de las capacidades del hombre y el despliegue libre de su pensar—: de manera reduccionista se le asignó al pensar y al conocimiento una función

¹⁰ NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro. Buenos Aires: Katz Editores, 2010. p. 23.

¹¹ NUSSBAUM, Martha. El cultivo de la humanidad. Barcelona: Paidós, 2005. p. 36.

utilitarista. A este proyecto se le contrapuso otro, enfocado en un modelo que promueve el desarrollo económico. Tal modelo busca fortalecer habilidades básicas, que los estudiantes sepan algo de matemáticas, algo de computación y tecnología y muy poco de humanidades y artes. Si se ve algo de historia este proceso es muy rudimentario, sin embargo:

[...] se debe tener cuidado, no sea que la narrativa histórica y económica lleve a cualquier pensamiento crítico serio acerca de la clase, acerca de si la inversión extranjera es realmente buena para la población rural pobre, acerca de si la democracia puede sobrevivir cuando se obtienen estas desigualdades tan enormes en oportunidades vitales básicas. Así que el pensamiento crítico no sería parte importante de la educación para el crecimiento económico¹².

De la cita anterior se pueden sacar algunas conclusiones: al modelo de desarrollo no le interesa un tipo de educación que lleve a la crítica, es decir, no le interesan las humanidades ni las artes. Hay crisis debido a la decisión política y económica de unas personas que defienden e imponen un tipo de ideología que venden como la mejor, como la necesaria para el desarrollo de los pueblos.

La crisis de las humanidades que se viene presentando desde la década de los años ochenta del siglo XX por el impulso de un modelo político y económico neoliberal —que pone su acento en el crecimiento económico, en la búsqueda de la riqueza— está produciendo unos efectos que a mediano y largo plazo afectarán a toda la humanidad en diversos ámbitos.

1.4 ¿Qué consecuencias se derivan de la crisis?

La crisis de la educación, en especial de las humanidades, hemos sostenido, amenaza la supervivencia de la democracia, la cual se sostiene en habilidades como la argumentación, la crítica y la imaginación. Con la disminución o eventual desaparición de estas áreas, hay el riesgo de recaer en sistemas totalitarios, donde los individuos podrán estar muy bien formados en áreas científicas o técnicas, pero no estarán en capacidad de cuestionar el sistema, de buscar diversas opciones para la sociedad. Asimismo, la crisis se ve reflejada en

¹² NUSSBAUM. Op. cit.

la reducción de la intensidad horaria de estas áreas para otorgárselas a las técnicas, asociadas a un mayor aporte al crecimiento económico. Esta situación se está viviendo en varios países, tanto en la educación universitaria como en la educación media; para citar algunos ejemplos, que nos tocan dada su cercanía, están los casos de España, México y Colombia.

Actualmente, en los casos en que los departamentos de humanidades no se cierran por completo, se los fusiona con algún otro departamento cuya utilidad económica sea más evidente, lo que supone un grado mayor de presión sobre la disciplina humanística para colocar el acento en los aspectos de su campo que más se acercan a la rentabilidad, o al menos pueden aparentarlo. Por ejemplo, cuando el Departamento de Filosofía es fusionado con el de Ciencias Políticas, el primero recibe presión para hacer hincapié en las áreas más «útiles» de su campo y en aquellas que tienen más probabilidades de ser aplicadas como la ética empresarial más que el estudio de Platón, la lógica, el pensamiento crítico o la reflexión sobre el sentido de la vida, que en última instancia serían más valiosas para ayudar a los jóvenes a entender su propio interior y el mundo en que viven. La palabra de momento es «impacto», y cuando el gobierno habla de «impacto» se refiere sobre todo al «impacto económico»¹³.

La misma situación se repite en las escuelas de educación media. En Colombia se tiene como ejemplo la fusión de las pruebas de Español y Filosofía en una sola —Lectura crítica—, conocida como alineación de las Pruebas Saber. El trasfondo de ello es la necesidad de poder evaluar de manera cuantitativa ciertos aspectos de los estudiantes, ciertas competencias y conocimientos considerados como más útiles a la sociedad.

En nombre de la autonomía de las instituciones de educación pública, los PEI —Proyectos Educativos Institucionales— se están adecuando a los requerimientos del mercado, es de esa manera que dan un mayor énfasis a asignaturas asociadas al emprendimiento, se abren espacios para clases de Matemáticas financieras, Administración, Contabilidad, etc. Por supuesto, las humanidades no se tienen en cuenta para esos proyectos.

¹³ NUSSBAUM, Martha C. Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores, 2010. p. 171.

Las humanidades, vistas de esta manera, han quedado reducidas a su mínima expresión y, por el contrario, lo referente a la técnica se ha sobredimensionado. En la lucha entre la visión humanista y la positivista, es la última quien al parecer se está llevando la victoria. Los adelantos de la ciencia y la tecnología se han mostrado como el último peldaño alcanzado por el hombre, el cual se vanagloria de su dominio y sometimiento sobre la naturaleza; en tanto, por un lado, se cuestionó desde la filosofía las consecuencias de la ciencia aplicada —por ejemplo, armas de destrucción masiva, daño al ecosistema, alienación, cosificación del hombre, etc.—, por otro, los defensores a ultranza del positivismo y la visión del progreso —en especial quienes ven en estos adelantos la oportunidad de lucro— claman por un mayor énfasis y presupuesto para la investigación y desarrollo de artilugios tecnológicos. En su momento, el filósofo Adorno lo señaló puntualmente:

En la relación actual con la técnica, hay, por otra parte, algo de exagerado, de irracional, de patógeno. Tal cosa guarda relación con el «velo tecnológico». Las personas tienden a tomar la técnica por la cosa misma, tienden a considerarla como un fin en sí misma, como una fuerza dotada de entidad propia, olvidando al hacerlo que la técnica no es otra cosa que la prolongación del brazo humano. Los medios —y la técnica es la encarnación suprema de unos medios para la autoconservación de la especie humana— son fetichizados, porque los fines —una vida humana digna— han quedado cubiertos por un velo y han sido erradicados de la conciencia de las personas¹⁴.

Este reduccionismo de la educación al espectro económico conlleva un riesgo mayor y es el de la pretensión de prescindir de la capacidad de pensar, de cuestionar, de argumentar. Como lo expresaba Kant en su texto sobre la Ilustración —*¿Qué es la Ilustración?*—, es más fácil y cómodo que otros piensen por mí, que otros decidan por mí, en otras palabras, permanecer en la minoría de edad desde que estén satisfechas las necesidades fundamentales: «Muchas personas consideran que se puede prescindir de la capacidad de pensar y

¹⁴ ADORNO, Theodor. Educación para la emancipación. Madrid: Ediciones Morata, 1998. p. 88.

argumentar por uno mismo si se busca un resultado comercializable que pueda cuantificarse»¹⁵.

De hecho, resulta no sólo indeseable, sino peligroso también, que los estudiantes desarrollen una capacidad que les permita darse cuenta de la manipulación e intención de las élites que detentan el poder: «La libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las élites orientados a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico»¹⁶.

La paulatina desaparición de las humanidades en los currículos tanto en la educación media como en la superior, y la imposición de un modelo educativo enfocado hacia lo económico, privará a los jóvenes del desarrollo de habilidades indispensables para una sana convivencia, para el reconocimiento del otro y para la resolución de conflictos de una manera racional. En efecto, siguiendo la lógica del discurso económico capitalista, lo que se está buscando ahora es la competencia, el individualismo, el éxito personal, alcanzado muchas veces pasando por encima de los demás.

Un problema que surge también entre las personas que viven la vida sin reflexión es que suelen tratarse de manera irrespetuosa. Cuando uno piensa que el debate político es una suerte de torneo deportivo cuyo objetivo es anotar puntos para el bando propio, es probable que el «bando contrario» aparezca como un enemigo al que se desea derrotar o incluso humillar¹⁷.

Es conocido por cualquier persona medianamente informada que la educación no es la misma para todos, por más que se tenga una forma de gobierno democrática. De ese modo, al pueblo se le ofrece una educación que los forme como buenos ciudadanos, dóciles, acríticos y con competencias básicas para adaptarse al sistema. Mientras, a los hijos de las élites sí se les brinda una buena educación, no sólo científica, sino también humanística y

¹⁵ NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro. Buenos Aires: Katz Editores, 2010. p. 76.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 43.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 80.

artística —mediante pasantías en el extranjero y recursos de diversa índole—, se los forma, en fin, para ser los nuevos gobernantes: «A través de la manipulación, las élites dominadoras intentan conformar progresivamente las masas a sus objetivos»¹⁸. Aún así, se habla de igualdad y se somete a los estudiantes a la misma prueba de Estado, desconociendo las diferencias a todo nivel.

Ellos, los miembros de las élites, serán los llamados a gobernar el país y controlar su economía. Y esto último es lo más triste: la educación como mercancía que se vende al mejor postor, igual que la salud, causará que el que quiera un mejor servicio deba tener la capacidad de pago para adquirirlo, y si no la tiene, tendrá que conformarse con lo que buenamente el gobierno le quiera dar. De esta manera se refuerza en el imaginario de las personas que asignaturas como las Artes y la Filosofía son para gente ociosa que tiene los recursos y el tiempo para dedicarse a los placeres de la disertación y la especulación, mas no para el hombre común que solo tiene tiempo para trabajar, producir.

Otra consecuencia que se desprende de esta crisis de las humanidades es que se vende una imagen y un mensaje erróneo —tanto a estudiantes como a los padres y a la sociedad en general— sobre su inutilidad, trasladando la atención a las asignaturas con énfasis en lo científico y lo técnico:

Hoy nadie recomendaría a una persona joven e inteligente que se dedicara a esas disciplinas, pues se concibe la filosofía como algo meramente histórico, vinculado con las tradiciones religiosas y, por lo tanto, muy poco deseable. Las más prestigiosas son las disciplinas científicas, la ingeniería, la economía y, hasta cierto punto, las ciencias políticas en su aspecto empírico¹⁹.

Para el caso de Colombia, que sigue las directrices de organismos internacionales como la OCDE —Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos—, en materia de educación se ha buscado privilegiar los contenidos dirigidos hacia la ciencia y el comercio,

¹⁸ FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido, s.f. [En línea]. [Consultado 25 de septiembre de 2016] Disponible en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

¹⁹ NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro. Buenos Aires: Katz Editores, 2010, p. 174.

como parte de una visión estrecha vinculada a índices económicos relacionados con cobertura, calidad de educación, competencia, inclusión, etc.

En el afán del gobierno colombiano neoliberal por ingresar a la OCDE, se somete al país a las políticas de este organismo, aun en contravía de las realidades y peculiaridades de la sociedad colombiana; así, se evalúa a los estudiantes con pruebas y parámetros diseñados por el organismo para países desarrollados con infraestructuras y presupuestos elevados, lo que no permite una igualdad en la comparación de los resultados.

En un contexto globalizador, cambiante y exigente se les pide a nuestros estudiantes que sean competentes laboralmente, entendiéndose la competencia como: «Una capacidad comprobada para llevar a cabo una tarea en el ámbito operacional de la ocupación respectiva»²⁰.

En el documento del Ministerio de Educación Nacional —MEN— *Alineación del Examen Saber 11°*, se define el término «competencia» como: «Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores»²¹.

Si bien es cierto que la educación cumple un rol social y no puede estar como un eje suelto de una estructura política, económica y social —es decir, obedece a un deber ser según las aspiraciones, valores y apuestas formativas de una sociedad en una época determinada—, tampoco puede convertirse en un mero apéndice de unas élites gobernantes que diseñan unas políticas enmarcadas meramente para el rédito económico. La apuesta a una formación integral y al desarrollo del individuo —idea que desarrollan las humanidades— ha quedado

²⁰ GOMEZ BUENDÍA, Hernando. Educación: la agenda de siglo XXI, hacia un desarrollo humano. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1998, p. 283.

²¹ COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN [ICFES]. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación: Alineación del examen SABER 11°. En: Google Docs [en línea]. Diciembre (2013). Disponible en: <https://docs.google.com/file/d/0B7vLkKHascQcZXQ2a3ZxZUdnaEk/edit>

suprimida, superada por una visión de corto alcance, miope, pero que favorece los intereses del capital mundial.

En resumen, Colombia, como la mayoría de países en vías de desarrollo, ejerce un control político a la educación, especialmente a las humanidades, por la razón esbozada en páginas anteriores: no ver en ellas un aporte significativo para el desarrollo económico de la nación y, contrariamente, encontrarlas subversivas.

Un caso especial que permite evidenciar la injerencia de la política y la economía en la educación es la evaluación que se les aplica a estudiantes del sector público, evaluación diseñada por el Icfes —organismo del Estado que se encarga del diseño y la parte técnica de las pruebas, pues es el MEN el que fija los criterios y objetivos de la educación— y centrada en las competencias básicas. Para evaluar a los estudiantes, desde el 2014 se introdujeron cambios en las pruebas de Estado como, por ejemplo, la «alineación», que consiste en la fusión de las asignaturas de Lenguaje y Filosofía en la prueba de Lectura crítica, despojándolas de sus métodos y objetivos propios, aunque, paradójicamente, se introduzca una prueba de competencias ciudadanas. El marco jurídico para tales cambios se fundamenta en la Ley 1324 de 2009, que versa sobre los parámetros y criterios que permiten organizar la evaluación de la calidad de la educación.

Otro ejemplo palpable son las pruebas PISA —*Programme for International Student Assessment* o, en castellano, Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes—, que también son diseñadas por la OCDE, con las cuales se busca cada tres años evaluar a los estudiantes de quince años de varios países con el fin de hacer comparaciones en su desempeño. No se evalúan materias escolares, sino que revisan las tres áreas de competencias: Lectura, Matemáticas y Ciencias naturales. De igual modo, se viene incluyendo últimamente la Educación financiera o Finanzas para la vida —en diversos documentos e informes de PISA se pueden encontrar los fundamentos teóricos que dan cuenta de la necesidad de evaluar estos aspectos—.

Estas pruebas se hacen a pedido de los gobiernos; para el caso de Colombia, se vienen aplicando desde el 2006 con pésimos resultados —pues el país ha quedado en los últimos puestos—. El promedio establecido para estas pruebas es de 500 puntos, según la OCDE, en

cualquiera de las tres asignaturas. En las estadísticas oficiales de la OCDE y PISA, las regiones que habitualmente sacan puntajes cercanos a esta cifra —o incluso por encima— son Shanghái, Singapur, Hong Kong, Japón, Estonia, Taipéi, Finlandia y Canadá. Para el 2015 se evaluaron aproximadamente 540.000 estudiantes de 72 países. Respecto al rendimiento de años anteriores, Colombia subió unos puntos en ciencias, aunque siguió estando por debajo de la media que fija la OCDE: en Matemáticas obtuvo 390 puntos y en Lectura, 425: «Aunque Colombia subió algunas posiciones, continúa estando por debajo de la media de la OCDE. En lectura (sic) ocupa el puesto 57; en matemáticas el 61; y en lectura (sic) el 54»²².

Tales resultados son de esperarse si se consideran las tremendas diferencias y desigualdades, en términos de riqueza, calidad de vida, recursos y demás índices, entre los países participantes; aunque lógicamente esto se analiza, el asunto se considera de manera tangencial y se dirige la atención más hacia los resultados y las «recomendaciones» de políticas para los Estados a fin de que mejoren en próximas ediciones de las pruebas.

Lo que se cuestiona es la concepción limitada de la educación y las políticas que se diseñan en consecuencia, enfocadas en el aspecto utilitarista, inmediatista e instrumental. Desde este enfoque todo aquello que no contribuya a la formación de habilidades y competencias laborales no sirve, debe descartarse. Así las cosas, las humanidades son consideradas «costura», algo innecesario: ¿para qué filosofía, para qué arte, para qué, en últimas, pensar, cuestionar, proponer? Lo importante es asegurar un buen trabajo, lograr ciertas metas de bienestar y confort material, un estatus social, etc. La educación se torna en un medio para lograr estos fines materiales, reforzado todo aquello por los medios masivos de comunicación y las TIC—Tecnologías de la Información y la Comunicación—. La educación se convierte de esa forma en un apéndice de unas políticas económicas mundiales impuestas a estos países subdesarrollados, que, en último término, favorecen a las élites que se benefician de estos manejos.

²² REDACCIÓN VIVIR. EL ESPECTADOR. Los mejores países en ciencias, lectura y matemáticas, según las pruebas Pisa. En: El Espectador [en línea]. 6 de diciembre (2016). Disponible en: <http://www.elspectador.com/noticias/educacion/los-mejores-paises-ciencias-lectura-y-matematicas-segun-articulo-669090>

Los estudiantes, dentro de un marco neoliberal, son asumidos como capital humano, es decir, individuos que pueden favorecer el crecimiento económico, la riqueza de una nación; no son vistos como seres humanos sino, más bien, como insumos de la economía. En este orden de ideas, la educación es vista como un producto, una mercancía, un negocio que, como todos los negocios, debe buscar que sea rentable para los inversores. Desde hace varias décadas se está presentando un fenómeno de privatización de la educación, de entrega de instituciones distritales —concesiones— a operadores privados bajo el supuesto de que el Estado es un pésimo administrador.

Desde luego, a tales operadores lo que les interesa es la ganancia, el beneficio, dejando de lado el aspecto académico, pedagógico y humano. No en vano quienes han estado al frente del Ministerio de Educación y de las secretarías de educación en Colombia no brillan por ser propiamente expertos en educación o intelectuales; son administradores, abogados, ingenieros, gente muy preparada, pero en campos asociados a la economía, a la defensa del modelo neoliberal. Realmente la parte humanística no es algo que esté dentro de sus prioridades, su apuesta es formar estudiantes competentes, que sepan hacer algo con lo que saben y puedan desenvolverse con éxito en el mercado laboral.

Las humanidades, y en especial la filosofía, al no enmarcarse dentro de una lógica del mercado, de la inmediatez, de la eficiencia, al no poder ser completamente objeto de medición y cuantificación, están siendo desplazadas, casi que olvidadas, bajo el consiguiente riesgo de ser excluidas de los currículos, con todo lo que ello representa.

Frente a un panorama tan desolador, desde la óptica humanística cabe preguntarse cómo será el hombre del futuro —¿un individuo muy preparado y exitoso pero carente de imaginación?—, ¿será acaso el fin de la democracia y, por ende, del pensamiento libre y la crítica?

2. SUPERACIÓN DE LA CRISIS EN LAS HUMANIDADES

Como hemos analizado ya en el primer capítulo, la crisis ha tenido importantes efectos en la sociedad y, en consecuencia, en la educación. Es pertinente analizar esta situación basándonos en el punto de vista de Nussbaum quien, con base en un profundo estudio de las condiciones de la educación en diversos países del mundo — principalmente India y Estados Unidos—, planteará como alternativa de acción salir de la crisis a través de la educación, opción que es estudiada en el presente capítulo; así, este se dividirá en tres temas: la descripción, contextualización y definición conceptual del enfoque del desarrollo humano; la presentación de la propuesta de Nussbaum enfocada hacia las capacidades como respuesta al enfoque centrado en lo económico; y, finalmente, el sentido que debería tener la educación en un contexto de globalización que demanda nuevos retos a los individuos, en especial, el de convertirse realmente en ciudadanos del mundo.

La filósofa norteamericana, frente a la crisis que viene experimentando la educación y específicamente las humanidades, recalca la importancia —en miras de su superación— de concebir el desarrollo y la calidad de vida desde un enfoque más integral; su análisis es una crítica a la manera simple y reduccionista en que los teóricos han asumido, a través de los años, la medición de la calidad de vida en términos de utilidad —asociada a indicadores como el PIB *per cápita*—. Tradicionalmente, se asocia la calidad de vida a la satisfacción general de los individuos, la cuestión es que para su medición se tienen en cuenta algunos aspectos como el ingreso *per cápita*, el bienestar material en términos de vivienda y transporte, y, gracias a esfuerzos como el de las Naciones Unidas con su Programa para el Desarrollo Humano, se consideran otros aspectos como la salud y la educación; aún así, para Nussbaum estos criterios no son suficientes y plantea la necesidad de tener en cuenta otras características como las condiciones de vida de las personas, tipo de trabajo, libertades ciudadanas, recreación, relaciones familiares, entre otras. A Nussbaum le interesa ver cómo se redistribuyen de una manera más equitativa los recursos, su propuesta de fondo, por ende, es el de una teoría sobre la justicia social.

2.1 Enfoque del desarrollo humano

Con el presente capítulo se busca mostrar de qué manera se puede contraponer un enfoque de desarrollo diferente al que se basa exclusivamente en el espectro económico; tal enfoque, conocido como del desarrollo humano, tiene como pilar fundamental a la educación.

Nussbaum propone el modelo del desarrollo humano o paradigma del desarrollo humano. Si bien es cierto que otros filósofos como Aristóteles y John Stuart Mill trataron este asunto, lo hicieron de una manera tangencial, pues hablaron de un desarrollo sobre la base intuitiva de ciertas facultades que tenían todas las personas, pero no de un enfoque o modelo como tal; sin embargo, la filósofa estadounidense, a lo largo de años de estudio e investigación, ha desarrollado y defendido una teoría al respecto:

De acuerdo con este modelo, lo que importa son las oportunidades, o «capacidades» que cada persona tiene, en áreas clave que van desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación política y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que cada persona posee una dignidad inalienable que debe ser respetada por las leyes y las instituciones²³.

Para Nussbaum, la educación es indispensable para la superación de la crisis que se viene presentando, una educación orientada al desarrollo del ser humano en todas sus capacidades, una educación para la ciudadanía mundial.

El reto radica en pensar qué tipo de ciudadanos se quieren formar y para qué tipo de sociedad: si se persiste en la vía de formar individuos aptos para el aparato productivo y el crecimiento económico o, por el contrario, si se busca formar individuos que tengan la capacidad de escoger por sí mismos qué es lo que quieren según un amplio abanico de opciones y oportunidades que brinde el Estado:

Sobre todo, se requiere saber la forma en que la sociedad de que se trata permite a las personas imaginar, maravillarse, sentir emociones como el amor y la gratitud, que presuponen que la vida es más que un conjunto de relaciones comerciales, y que el ser

²³ REDACCIÓN ELHERALDO.CO. El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial. En: El Heraldo [en línea]. 13 de diciembre (2015). Disponible en: <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>

humano —a diferencia de las máquinas de vapor de Coketown— es un «misterio insondable», que no puede expresarse completamente en una «forma tabular»²⁴.

Asimismo, ha sido fundamental el trabajo conjunto que ha venido realizando Nussbaum, desde hace muchos años, con el filósofo y economista indio Amartya Sen, en torno a las capacidades, los derechos humanos, el desarrollo humano y la implementación de estudios interdisciplinarios; como fruto de ese esfuerzo se cuentan varios textos, artículos y conferencias. Los dos son los fundadores de la Asociación para la Capacidad y el Desarrollo Humano —o HDCA, por sus siglas en inglés, que corresponden a *The Human Development and Capability Association*—.

Si nos quedamos únicamente con el enfoque basado en el desarrollo económico no se podrá garantizar que, como consecuencia, se logre una mejora en la calidad de vida —cosa que sí defienden los promotores y diseñadores de este modelo—, entendida esta como mayores y mejores oportunidades de empleo, estudio, salud, recreación, participación política, trato digno, justo y equitativo para la población. Al no ser suficiente este modelo, la propuesta de Nussbaum propone un modelo de desarrollo humano en el que la educación juega un papel preponderante y que tiene por base el aprendizaje socrático, de la pregunta, la indagación y la argumentación. Como es bien sabido —y lo recuerda Nussbaum en *Sin fines de lucro*—, para Sócrates «una vida no examinada no merece ser vivida».

Los estudiantes deberían poder desarrollar la libertad de pensamiento sin miedo a represalias de ningún tipo, pero lamentablemente en nuestras mal llamadas democracias, que supuestamente promueven la participación, no se brinda la posibilidad de una educación para participar con conocimiento de causa. Tal libertad, de hecho, implica un peligro para las élites dirigentes a las que sólo les interesa el crecimiento económico de la nación, ya que a ellos esto les representa cuantiosas ganancias: «Por lo tanto, producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada

²⁴ NUSSBAUM, Martha y SEN, Amartya. La calidad de vida. México: Fondo de Cultura Económica, 1996. p. 16.

que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales»²⁵.

La relación o nexo que existe entre el enfoque del desarrollo humano y las capacidades es de mutua correspondencia: no se puede entender al primero sin el segundo y viceversa, «a fin de cuentas, el término “desarrollo humano” sugiere el despliegue de unas facultades que las personas traen consigo al mundo»²⁶.

Precisamente, la democracia está tan debilitada y en crisis porque los ciudadanos no están formados para participar activamente, no se les ha educado en las capacidades necesarias para tal fin. A diferencia del enfoque basado en el crecimiento económico, que asume la calidad de vida como un indicador y se centra en lo que las personas puedan hacer, el enfoque de las capacidades concibe la calidad de una manera más amplia y se pregunta no sólo acerca de lo que las personas puedan hacer, sino, ante todo, *ser*; piensa en la persona, en su capacidad de elegir, en su libertad: «Dicho de otro modo, el enfoque concibe *cada persona como un fin en sí misma* y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano»²⁷.

2.2 Enfoque de las capacidades

Para Nussbaum, las capacidades son «[...] las respuestas a la pregunta: “¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona?”. Por decirlo de otro modo, son lo que Sen llama “libertades sustanciales”, un conjunto de oportunidades —habitualmente interrelacionadas— para elegir y actuar»²⁸.

Es importante resaltar que en la obra de Nussbaum el desarrollo de las capacidades está mediado por la posibilidad que la sociedad y el Estado proporcionen a las personas; no es suficiente que en la familia y en la escuela se propicie y potencie el desarrollo de esas capacidades innatas de las personas, es indispensable que existan espacios y oportunidades

²⁵ NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro. Buenos Aires: Katz Editores, 2010. p. 36

²⁶ NUSSBAUM, Martha. Crear capacidades. Barcelona: Espasa Libros, 2012. p. 43.

²⁷ *Ibíd.*, p. 38.

²⁸ *Ibíd.*, p. 40.

para que puedan ser desplegadas. Puede darse el caso contrario, esto es, sociedades que creen contextos para que sus ciudadanos participen, critiquen y propongan, pero no se les educa para tal fin: «Muchas sociedades educan a las personas para que sean capaces de ejercer su libertad de expresión en asuntos políticos —es decir, a nivel interno—, pero luego les niegan esa libertad en la práctica reprimiéndola»²⁹.

A este tipo de capacidades la filósofa estadounidense las denomina *combinadas*. Más aún: «Puesto que las capacidades combinadas se definen como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas, no es posible conceptualmente imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas sin que antes produzca capacidades internas»³⁰.

Lo anterior hace alusión a que para poder hablar de capacidades se requiere que las potencialidades o las facultades innatas de los individuos, para poderse desarrollar, estén bajo ciertas condiciones en diversos ámbitos.

En su teoría, Nussbaum habla de *capacidades y funcionamientos*, entendiendo a las primeras como la oportunidad que tienen las personas de elegir, y los segundos como la realización activa de una o más capacidades. El enfoque de las capacidades debería ser un objetivo primordial de la política económica de las naciones que se hacen llamar democráticas, puesto que garantizan un espacio para el ejercicio de la libertad humana, esto es, generan oportunidades reales para que un individuo pueda elegir y desplegar sus funcionamientos.

Respecto a la pregunta acerca de qué capacidades seleccionar, Nussbaum la responde en función de lo que quiera una sociedad determinada. Por supuesto, al ser su enfoque el de la justicia social, ella lo que pretende es generar unos principios políticos que sirvan de fundamento para el derecho constitucional y para el diseño y desarrollo de políticas públicas. En el texto *Sin fines de lucro* habla de unas «aptitudes» que se deberían inculcar a los ciudadanos y en la obra *Crear capacidades* presentará las diez capacidades mínimas para que una sociedad pueda estar en sintonía con la dignidad humana.

²⁹ NUSSBAUM, Martha. *Crear capacidades*. Barcelona: Espasa Libros, 2012, p. 41.

³⁰ *Ibíd.*, p. 42.

Si un país desea fomentar este tipo de democracia humana y se dedica a promover las oportunidades referentes a «la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad», para todos y cada uno de sus habitantes, ¿qué aptitudes deberá inculcar en sus ciudadanos? Como mínimo, las siguientes resultan fundamentales:

- ❖ La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna a la autoridad o la tradición.
- ❖ La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.
- ❖ La aptitud para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones.
- ❖ La aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo, y para reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas, fundándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos.
- ❖ La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que estos tienen a su alcance.
- ❖ La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.
- ❖ La aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución³¹.

³¹ *Ibíd.*, p. 48.

Aunque es cierto que en la sociedad son varios los agentes o factores que inciden en el desarrollo de los estudiantes, es en la escuela donde se puede, según Nussbaum, reforzar, corregir y socavar aspectos aprendidos en la familia, con los amigos y pares. Es allí donde la educación puede hacer la diferencia al permitirle a los estudiantes ampliar su visión de mundo, su comprensión del otro, el desarrollo de la empatía, la compasión, el reconocimiento de su finitud, la necesidad de convivir y compartir con otros y, por supuesto, que aprendan a ser críticos, propositivos y sepan argumentar.

Recurrentemente, Nussbaum hace alusión a que vivimos en una aldea global, las fronteras y distancias se han reducido, y esto significa que no podemos quedarnos en el marco de lo local. Por medio de las tecnologías de la información y la comunicación, cada vez más nos enteramos de otras culturas, de formas de ver la vida, costumbres, creencias, y para digerir todo ello no basta con la simple impresión y opinión común. Si de veras se desea individuos que sean ciudadanos del mundo, que sean capaces de interactuar con otros, hoy más que nunca se requiere de una educación que responda a estas demandas: «Entonces, la educación debería proporcionarnos los elementos necesarios para desenvolvernos de manera eficaz en ese diálogo multinacional, como “ciudadanos del mundo” —por usar una frase ya consagrada— y no sólo como estadounidenses, indios o europeos»³².

Para la sobrevivencia y fortalecimiento de la democracia, incluso para el mismo desarrollo económico, como lo propone la filósofa norteamericana, se requieren capacidades que trasciendan el ámbito de lo técnico y lo laboral, individuos con capacidad crítica, voluntad, criterio propio y autonomía; se necesitan personas creativas, imaginativas, con conciencia histórica y que sepan dónde están parados.

En la obra de Nussbaum es constante su llamado a una educación para la ciudadanía mundial, la cual permita a los estudiantes desenvolverse con propiedad en el mundo actual y aportar a la búsqueda de la solución de alguno de los muchos problemas que se presentan.

¿Qué deberían aprender todos los estudiantes, ya que todos, en tanto ciudadanos, interactuamos con temáticas y personas provenientes de una amplia variedad de tradiciones? Una educación que responda a esas necesidades debe ser una educación

³² NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro. Buenos Aires: Katz Editores, 2010, p. 114.

multicultural, es decir, aquella que pone en contacto al estudiante con algunos hechos fundamentales de la historia y cultura de muchos grupos diferentes³³.

Ante los cambios tan vertiginosos que está sufriendo el mundo, la educación debe estar en capacidad de responder; no puede estancarse en estudios locales referidos a una única cultura —la del propio país en que se vive—, debe, antes bien, «abrirse» a otras maneras de ver la vida, a otros modos de hacer política, a otras costumbres; en fin, dar y ofrecer una mirada más amplia a los estudiantes.

Es claro además que el mundo tal y como es actualmente es prácticamente un campo de batalla: el renacer de nacionalismos extremos, pugnas religiosas, terrorismo, guerras, intolerancia y un sinfín de conflictos. En parte, esta situación es responsabilidad de una educación deficiente, localista, sesgada, que está supeditada a los lineamientos y directrices trazados por las élites que piensan en términos económicos y de ganancia, y no en una educación orientada a lo humano. La educación, de la forma en que está organizada y dirigida en un gran número de países que se precian de tener una tradición democrática —Colombia, verbigracia—, no favorece el reconocimiento de la diferencia, el respeto por el otro, sino todo lo contrario.

La educación debería ayudar a la superación de conflictos, a la formación de seres racionales que tengan la capacidad de autorregularse, de sentir compasión por el dolor y necesidad del otro, a ser solidarios:

Se trata de una educación para todos los estudiantes, de modo que en calidad de futuros jueces, legisladores o ciudadanos que desempeñan cualquier función aprendan a tratar a las personas con respeto y comprensión. Esta comprensión y respeto implican que se reconozcan no sólo las diferencias, sino también lo común; no sólo una única historia, sino también problemas, derechos y aspiraciones comunes³⁴.

³³ NUSSBAUM, Martha. El cultivo de la humanidad. Barcelona: Paidós, 2005, p. 96.

³⁴ *Ibíd.*, p. 98.

Las diez capacidades que plantea la filósofa norteamericana para que una vida esté a la altura de la dignidad humana son:

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 protegido de los ataques violentos —como las agresiones sexuales y la violencia doméstica—; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y la elección en 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 y 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. —Esta capacidad entraña la protección de 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 y 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 trabajadoras³⁵.

De estas diez capacidades, dos son el pilar de las demás: *afiliación y razón práctica*, porque, como expone Nussbaum, están entretejidas entre sí y giran en torno a la dignidad humana; puede que se presenten las otras, pero sí faltan estas dos no se podrá hablar propiamente de respeto a la dignidad humana.

Cabe aclarar que estas diez capacidades son un punto de partida a un número mayor y más incluyente de capacidades, pero ellas son consideradas por Nussbaum como las «centrales», las mínimas, que tienden a que las personas tengan una vida digna y próspera. Si bien es cierto que la definición de cada capacidad es clara y concisa, la necesidad de que sean

³⁵ NUSSBAUM, Martha. *Crear capacidades*. Barcelona: Espasa Libros, 2012, p. 55.

contempladas e implementadas en las naciones es un asunto diferente. Por ejemplo, para Colombia, país que, como dijimos, se precia de tener una rica tradición democrática, el desarrollo de tales capacidades estaría en entredicho: la *vida* en buena parte de los ciudadanos no llega a su duración normal por causa de los altos índices de violencia; en cuanto a la *salud física*, no se tiene una cultura y políticas claras de educación saludable y reproducción; sobre la *integridad física*, hay lugares del país donde no se puede transitar libremente por el riesgo de ser atacado o secuestrado, persiste demasiada violencia de género e intolerancia. En torno a *sentidos, imaginación y pensamiento*, implica y remite a una verdadera educación que potencie y ayude al desarrollo de estas capacidades, lo que significa el apoyo y protección del Estado, que las personas puedan expresar libremente sus pensamientos, bien sea de índole política, religiosa, artística. Lamentablemente, en Colombia esto no es totalmente posible: quien se atreve a pensar en contra del sistema es señalado, censurado y atacado en su integridad física y moral.

La capacidad de las *emociones* está en entredicho en la medida que no se presentan las condiciones para que las personas expresen sus sentimientos, tanto de amor como de tristeza; culturalmente está mal visto, verbigracia, que los hombres lloren o que las mujeres expresen sus sentimientos en materias como la sexualidad. La *razón práctica*, en cuanto actividad reflexiva y crítica mediante la cual los individuos planifican y deciden qué rumbo deben tomar sus vidas, implica cierta libertad y margen de decisión que la mayoría de los colombianos no puede darse el lujo de tener por el nivel de sometimiento, ignorancia y pobreza en el que viven.

Respecto a la capacidad de *afiliación*, entendida como la capacidad de convivir con los demás en una relación de respeto, compasión e interacción sobre la base de la dignidad humana, esta está en contradicción con un modelo político, económico y cultural que propende por el individualismo, la competencia y la búsqueda del éxito personal sin importar si se humilla o se pasa por encima de los otros. En *otras especies*, es decir, convivir en armonía y respeto con los animales, plantas y, en general, con la naturaleza, el país está muy atrasado al respecto por falta de legislación, la pervivencia de prácticas salvajes y brutales como corridas de toros, corralejas, tráfico de especies de todo tipo, etc.

La capacidad del *juego*, del disfrute, de la recreación, para una gran parte de colombianos, está fuera de su alcance debido a la falta de espacios y recursos. Finalmente, sobre el *control del propio entorno* en lo político —libertad de participar en las decisiones políticas que afectan la vida de las personas, de expresarse y asociarse—, así la Constitución consagra la democracia participativa en Colombia, por diversos motivos, pocos ciudadanos hacen uso de estos derechos. El aspecto económico, referente a poder poseer propiedades, conseguir trabajo digno y en igualdad de condiciones, tampoco se ha desarrollado al ser Colombia un país con grandes desigualdades, corrupción y falta de oportunidades.

La propuesta de Nussbaum es precisamente una propuesta que pretende ganar terreno en un mundo globalizado que busca con afán el crecimiento económico, la riqueza y el lucro. Por ello se requiere, en primera instancia, de su conocimiento y divulgación para llegar a consensos y que tal propuesta pueda ser implementada: «Lo relevante aquí es que el enfoque de las capacidades sólo es una doctrina política que aspira, además, a ser objeto de un consenso entrecruzado»³⁶.

Concretamente para Nussbaum, la adopción e implementación del enfoque de las capacidades es necesaria para salvaguardar y robustecer la democracia, constituir una democracia *humana*, entendida no sólo como la participación de las mayorías, sino, fundamentalmente, como la participación con conocimiento de causa en los diversos aspectos y decisiones que son de interés general —en la que las personas aprendan a deliberar, argumentar y discernir sobre lo que es más conveniente para sus vidas—; de igual manera, se busca que desarrollen la capacidad de imaginar, de sentir las vicisitudes y sufrimientos de los otros, que logren, además de tener empatía, sentir compasión. La verdadera educación democrática —sustentada en el desarrollo de las capacidades— pretende transformar a los estudiantes en ciudadanos.

Es posible que sin estas capacidades se pueda hablar de democracia, pero esta estaría acéfala, sería un tipo de democracia muy pobre donde los individuos decidirían de una manera más emocional y superficial que racional, movidos más por la maquinaria publicitaria, por prebendas, por promesas, que por una decisión autónoma.

³⁶ *Ibíd.*, p. 116.

El asunto para la filósofa estadounidense es que estas capacidades deben ser «cultivadas», desarrolladas y potenciadas, lo cual se logra a través de la educación y, en especial, a través de las humanidades y las artes. La democracia necesita de ciudadanos educados, críticos, reflexivos, propositivos y preparados para los continuos desafíos que se plantean tanto a nivel regional como mundial: «A mi juicio, cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener a la democracia con vida y en estado de alerta»³⁷.

Infelizmente, este propósito no está exento de tropiezos y dificultades, y tal situación se debe en buena medida a una educación incompleta, sesgada y mal orientada desde la familia, la escuela y la sociedad en general, en la que se enseña a los niños a ser egoístas, individualistas, a rechazar lo diferente, a aceptar ciegamente normas, costumbres y creencias, a pensar acorde a la falsa idea de la pureza y superioridad racial. De esta forma, se clausura de entrada el desarrollo de una actitud empática, los niños crecen en un entorno cerrado a todo tipo de expresiones y manifestaciones religiosas, políticas, económicas y culturales diferentes a las de su familia y región. Al no tener la posibilidad de conocer otras cosmovisiones, de cotejarlas con la propia, el niño se desarrollará pensando que su cultura es mejor, la única valiosa, superior.

Nussbaum indica la importancia de la educación temprana para poder canalizar esos comportamientos propios de los niños, como el buscar esclavizar a los padres para su propio beneficio, el narcisismo, la demanda de satisfacción plena, la vergüenza que le producen sus excrementos —y la proyección de la misma en otros para huir de su animalidad y poderlos señalar y rechazar—, su sentimiento de finitud e imperfección y el distanciamiento generado al clasificar a las personas por el nivel de satisfacción que le brindan. Si no se orientan estos comportamientos iniciales, tales serán a futuro un obstáculo para la democracia: «De este modo, el deseo original de esclavizar a los padres que aparece en el niño narcisista encuentra satisfacción en la creación de jerarquías sociales, dinámica ésta que representa una amenaza constante para la igualdad democrática»³⁸.

³⁷ NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro. Buenos Aires: Katz Editores, 2010, p. 29.

³⁸ NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro. Buenos Aires: Katz Editores, 2010, p. 59.

No se puede hablar de ciudadano, en el sentido pleno de la palabra, si no se da un equilibrio entre el desarrollo político y el desarrollo psíquico. La filósofa norteamericana muestra como una gran falencia de las diversas propuestas de educación el que no se contemple la psicología del desarrollo humano, que es imprescindible para entender al niño y poder educarlo de una manera adecuada.

En síntesis, el desarrollo de las capacidades es vital para que los niños aprendan sus límites y posibilidades; que no son invencibles y que el pertenecer a cierta raza, credo religioso, afiliación política o cultural no los hace mejores o superiores que otros ciudadanos con puntos de vista diferentes.

Es igualmente relevante que los niños desarrollen la capacidad empática, es decir, poder ver con los ojos del otro, sentir las alegrías y tristezas de los demás, observar cómo sus acciones tienen consecuencias y pueden dañar a otros. Esta capacidad motivará sentimientos de compasión y responsabilidad para con otros seres humanos. Sin embargo, como se ha tratado de mostrar en el presente trabajo, para el paradigma de la educación para la renta, para el crecimiento económico, el desarrollo de tales capacidades no es prioritario.

La crítica a la enseñanza enmarcada en un modelo para la renta es que no forma seres con las capacidades que postula Nussbaum —imaginación, autoexamen, pensamiento crítico, etc.—, por el contrario, forma seres pasivos, acríticos, sumisos y serviles a la autoridad, al líder, sin cuestionar sus decisiones, prestando un exiguo servicio como ciudadanos a la democracia:

Distraídos por la búsqueda de la riqueza, nos inclinamos cada vez más por esperar de nuestras escuelas que formen personas aptas para generar renta en lugar de ciudadanos reflexivos.

Bajo la presión de reducir los gastos, recortamos precisamente esas partes de todo emprendimiento educativo que resultan fundamentales para conservar la salud de nuestra sociedad³⁹.

³⁹ NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro. Buenos Aires: Katz Editores, 2010, p. 187.

2.3 Educación para la ciudadanía mundial

Es evidente que la globalización como fenómeno económico, político y social es un hecho que no se puede desconocer y está afectando la vida de todos los seres humanos en diversos ámbitos. Ante esta situación, la reacción de los países, de las personas, podría verse en dos sentidos: el primero, en el que se hace ver este fenómeno como algo ineludible y necesario, donde se borran las fronteras de toda índole y se puede llegar a una aldea global, un nuevo orden mundial, uniformidad en la cultura, en las políticas económicas, educativas, etc.; el segundo, y como reacción, es el retorno a la tradición cultural; el darle la espalda al proceso y buscar medidas proteccionistas. Para Nussbaum, no se debe caer en polarizaciones y, más bien, lo que se presenta es un desafío: la búsqueda y el consenso de valores generales, pero sin desconocer la diversidad. «El respeto por el pluralismo tal como se entiende en nuestro enfoque difiere por completo del relativismo cultural o del sometimiento a la tradición, pues exige que la sociedad se posicione a propósito de ciertos valores globales dirigidos a proteger la libertad de elección de sus ciudadanos y ciudadanas»⁴⁰.

En ese orden de ideas, la educación no puede quedarse relegada exclusivamente al ámbito de lo local, ni tampoco a las imposiciones de organismos internacionales como la OCDE que, en nombre de la humanidad, trazan políticas inequitativas que sólo favorecen los intereses del gran capital. Hay, sin embargo, un común denominador entre todos los seres humanos que, pese a las diferencias de color, riqueza, inteligencia, credo político o religioso, nos hermana, y es el hecho de ser seres humanos dotados de dignidad, que habitamos un mismo planeta, un mismo espacio.

Nussbaum, con un amplio conocimiento de la filosofía griega, acude a los estoicos para mostrarnos de qué manera pensadores como Diógenes —quien respondió a la pregunta de dónde procedía diciendo: «Soy un ciudadano del mundo»— comprendían lo que realmente es ser ciudadano, no de una región, ni de una ciudad, o con afiliación a un rey o a un gobernante específico. Ser ciudadano va mucho más allá de las fronteras, es compartir una idea, unos valores universales; este debería ser uno de los ideales de la educación: «Debemos

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 135.

educar a las personas para que puedan desempeñarse como ciudadanos del mundo con sensibilidad y capacidad de comprensión»⁴¹.

La educación no debe circunscribirse sólo a lo local, debe aspirar a una formación de carácter universal. En el libro de la filósofa norteamericana *El cultivo de la humanidad*, se presentan dos posturas en torno al ideal de la educación con base en el historiador Tucídides: la educación espartana, caracterizada por la uniformidad, el autoritarismo y el acatamiento de reglas y, en oposición, la educación ateniense, más democrática, participativa, reflexiva: «La mejor educación, sostenían, era la que dotaba al ciudadano de los instrumentos que le permitieran una verdadera elección de su modo de vida; y este tipo de educación requiere una activa indagación y capacidad de contrastar las alternativas»⁴².

Los atenienses cuestionaban el valor y coraje de los espartanos —tan ensalzado por ellos— al considerar que no tenía un fundamento real: «El verdadero coraje, sostenían, requiere libertad, y la mejor vía para cultivar la libertad es una educación que despierta el pensamiento crítico»⁴³.

De estas citas y reflexiones se puede apreciar la relevancia de una educación como la concebida por los atenienses para nuestro momento actual: una educación para forjar el pensamiento crítico, para reflexionar sobre la propia cultura y contrastarla con otras, para desarrollar la empatía y la compasión, para cuestionar las normas de una sociedad al relativizarlas con otras; para aprender a tomar distancias y reconocer que nuestra cultura, nuestros valores y normas no son ni los únicos, ni los mejores, que existen otros pueblos, otras naciones, otras sociedades, con sus propias cosmovisiones, normas, costumbres, etc.

Tal distanciamiento nos da un sentimiento de humildad y respeto e implica, a su vez, un descentramiento de nuestro egoísmo y ver al otro como alguien que tiene también sus sueños y expectativas. Nos lleva a ver a los demás de manera humana, como humanos.

En este contexto, la invitación a considerarnos ciudadanos del mundo es también a que nos transformemos, hasta cierto punto, en exiliados filosóficos de nuestras formas

⁴¹ NUSSBAUM, Martha. *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós, 2005, p. 77.

⁴² *Ibíd.*, p. 80.

⁴³ *Ibíd.*, p. 81.

de vida, considerándolas desde el punto de vista del forastero y formulándonos el tipo de preguntas que un forastero probablemente haría sobre sus significados y funciones. Sólo este crucial distanciamiento, argumentaba Diógenes, nos hace un filósofo⁴⁴.

A pesar de la complejidad del mundo y de su diversidad, existe para Nussbaum unas constantes, unos elementos que se presentan o se deberían presentar y respetar en todos los seres humanos sin importar su origen, riqueza o creencias. Tales constantes son la razón y la capacidad moral que nos ponen a todos en el umbral de la humanidad: «Nuestro comportamiento debería estar siempre marcado por el respeto a la dignidad de la razón y la elección moral de todos los seres humanos, sin importar dónde ha nacido cada persona ni su posición, género o condición social. No se trata tanto de una idea política como de una idea moral que restringe y regula la vida política»⁴⁵.

Por supuesto, no se trata de renunciar a las particularidades de cada sociedad, el reto, en cambio, es lograr unos consensos en los cuales se mantengan los rasgos culturales propios, pero, asimismo, sean reconocidos, respetados y aplicados unos principios que den cuenta de nuestra humanidad. Implica el salirse de los regionalismos e intereses particulares, tan típicos en sociedades como la colombiana; aceptar la invitación que Nussbaum nos hace de ser ciudadanos del mundo, replantear nuestras prácticas como ciudadanos, nos impele a seguir educándonos y a educar en la diversidad, el respeto y la multiculturalidad.

Es una apuesta que debe tener eco en el diseño de las políticas públicas y en la concepción misma de la educación que en la actualidad, como se ha venido argumentando, está orientada al servicio de los intereses de países ricos —formación de individuos competentes para la generación de una riqueza que va a las manos de unos pocos—:

Sobre todo, la educación para la ciudadanía universal requiere trascender la inclinación de estudiantes y educadores a definirse en primer lugar en función de lealtades e identidades grupales locales. Por lo tanto, el apoyo que los ciudadanos del mundo den a la inclusión del estudio intercultural en un currículo no podrá basarse en

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 84.

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 86.

primer lugar en que sea un medio para que los miembros de las minorías puedan afirmar una identidad de ese tipo⁴⁶.

El proceso económico, político y cultural conocido como globalización, que involucra a toda la humanidad, que la interconecta y la somete a todo tipo de información —que rebasa por mucho el ámbito familiar y escolar—, propone un reto a los sistemas educativos de todo el mundo sobre qué enseñar o cómo, pero no para hacer apología de la homogeneización cultural y económica, sino para dar elementos y herramientas a los estudiantes para que, con argumentos y capacidad crítica, puedan «decantar» tanta información y de manera libre optar, escoger y determinar qué es lo que más les conviene a sus vidas y qué es lo que quieren desechar; especialmente, para que, al conocer los rasgos principales de otras culturas, aprendan a respetarlas. Si la globalización es algo indetenible, es menester mirar cómo afrontarla, pues cada vez más tenemos contacto con personas de diversas culturas, con noticias e información de prácticas culturales muy diferentes a la nuestra.

Una educación que responda a esas necesidades debe ser una educación multicultural, o sea, aquella que pone en contacto al estudiante con algunos hechos fundamentales de la historia y cultura de muchos grupos diferentes. Entre ellos, debería incluirse tanto los principales grupos religiosos y culturales de cada parte del mundo como las minorías étnicas, raciales, sociales y sexuales en sus propias naciones. El aprendizaje del lenguaje, la historia, los estudios religiosos y la filosofía, todas estas materias tienen alguna función que cumplir en esta empresa. La conciencia de la diferencia cultural es esencial para promover el respeto hacia el otro, verdadero sustento de todo diálogo⁴⁷.

El reto de la educación actual es el de ir en contra de un mundo globalizado que busca uniformar, homogeneizar y someter a los seres humanos a una cultura superficial, mediática, materialista, consumista, en apariencia libre, pero que mantiene alienados a los individuos, privados de pensar por sí mismos, obligados a ver y creer en una sola perspectiva de mundo, castrados de toda imaginación.

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 96.

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 96.

Nos corresponde a nosotros como educadores presentar a nuestros estudiantes la belleza y el interés de una vida abierta al mundo entero, mostrarles que, después de todo, hay más alegría en el tipo de ciudadanía que cuestiona que en la que simplemente aplaude, más fascinación en el estudio de los seres humanos según toda su real variedad y complejidad que en la celosa búsqueda de estereotipos superficiales, que existe más amor y amistad verdaderos en la vida del cuestionamiento y de la autonomía que en la de la sumisión a la autoridad. Es mejor que les mostremos esto, o el futuro de la democracia en el mundo lucirá muy sombrío⁴⁸.

Desafortunadamente, en el imaginario de millones de personas las humanidades no sirven para gran cosa, se han dejado convencer de que una educación que no favorezca el crecimiento económico de una nación no es pertinente. De modo paradójico, Nussbaum presenta casos de empresarios de Estados Unidos y otros países del mundo que ven con buenos ojos a los individuos formados en humanidades, incluso por encima de los que tienen una formación técnica.

En repetidas ocasiones, las empresas eligen contratar a las personas que tienen una formación de grado en disciplinas humanísticas antes que a las que cuentan con una formación preprofesional más estricta, precisamente porque consideran que las primeras poseen la flexibilidad y la creatividad necesarias para prosperar en un ámbito empresarial más dinámico⁴⁹.

Como se puede apreciar, la formación en humanidades, y concretamente para la ciudadanía mundial, es un asunto provechoso para toda la sociedad, incluyendo la clase empresarial, que necesita estar a tono con los avances de la tecnología y los cambios constantes de la sociedad, lo cual representa un reto: la exigencia de contar con personas creativas, críticas y propositivas. El contar exclusivamente con obreros o mano de obra calificada para actividades repetitivas, que no cuestionan y que aceptan pasivamente las

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 115.

⁴⁹ NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro. Buenos Aires: Katz Editores, 2010, p. 152.

órdenes de sus jefes, no garantiza el éxito de las organizaciones y, antes bien, puede llevar a su fracaso.

El mundo requiere de personas que puedan buscar alternativas diferentes a la crisis actual, seres creativos, con capacidad empática y sensibilidad por el otro, so pena de perpetuar un modelo que, en últimas, afectará a todos, ricos y pobres. Es, pues, un asunto no sólo de supervivencia de la democracia sino principalmente de la especie humana.

El llamado de Nussbaum es un campanazo de alerta a la humanidad para que busque otros derroteros diferentes a los actuales, no sólo en materia educativa, sino en prácticamente todos los ámbitos del ser humano, porque, de persistir en un modelo de desarrollo fundado en el lucro, el egoísmo y el sometimiento de millones de personas por unas cuantas naciones que no quieren perder sus privilegios, nos veremos dirigidos, más temprano que tarde, a una suerte de sutil campo planetario de concentración, un segundo Auschwitz.

¿Con qué nos encontraremos en el futuro si estas tendencias se prolongan? Pues tendremos naciones enteras compuestas por personas con formación técnica, pero sin la menor capacidad para criticar a la autoridad, es decir, naciones enteras de generadores de renta con la imaginación atrofiada. En palabras de Tagore, «un suicidio del alma». ¿Qué podría ser más terrible que eso?⁵⁰

Al ver a los otros como insumos u obstáculos para sus fines, se ha perdido el trato amable, caluroso, espontáneo, humano. Ese es el riesgo: no vernos y tratarnos como humanos sino como autómatas. Irónicamente, en la era de la información y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación no nos comunicamos; estamos más pendientes de las tecnologías de la información que de las personas, desconociendo de raíz el papel de las humanidades. Así, para qué riqueza, para qué desarrollo, si se pierde la capacidad de asombro, del disfrute de cosas sencillas con el otro, la capacidad de imaginación y de crítica, la búsqueda de un mundo mejor.

Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, éstas desaparecerán porque no sirven para ganar dinero. Sólo sirven para algo mucho más valioso:

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 188.

para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos, y también junto a naciones capaces de superar el miedo y la desconfianza en pro de un debate signado por la razón y la compasión⁵¹.

Nussbaum hace algunas recomendaciones a la escuela para alcanzar el objetivo de formar ciudadanos que mantengan viva a la democracia:

- ❖ Desarrollar en los estudiantes la capacidad de ver al mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellos que en la sociedad son estigmatizados y considerados inferiores.
- ❖ Enseñarles que el ser débil no es algo vergonzoso, así como no es indigno necesitar y buscar ayuda de los demás.
- ❖ Enseñarles a sentir interés genuino por los demás.
- ❖ Enseñar sobre otros grupos raciales, religiosos, políticos y sexuales a fin de contrarrestar los estereotipos con que suelen asociarlos.
- ❖ Promover de manera activa el pensamiento crítico.

⁵¹ *Ibíd.*, p. 189.

3. APORTE DE LA FILOSOFÍA A LA SALIDA DE LA CRISIS DE LAS HUMANIDADES

En el presente capítulo se pretende mostrar de qué manera la filosofía contribuye a la salida de la crisis de las humanidades —reflejada en el olvido de lo humano y el deterioro de la democracia—, merced a su capacidad de análisis, reflexión, crítica y proposición de alternativas diferentes ante la situación que se está presentando. Por medio de la filosofía los individuos aprenden a emitir sus propios juicios y pensamientos sin necesidad de aceptar el de los otros, por muy importantes y respetables que sean. Actualmente en la escuela, como fiel reflejo de la sociedad, se aprecia la crisis de las humanidades: aun cuando es cierto, para el caso de Colombia, que existe una legislación que contempla a las Humanidades y a la Filosofía como áreas fundamentales y obligatorias —en especial, en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994—, en la práctica pesan más los enfoques orientados a una educación para el trabajo, la renta y el desarrollo económico. La misma ley citada anteriormente contempla que los establecimientos educativos tengan cierta autonomía —art. 77—, es decir, que puedan organizar las áreas fundamentales según el enfoque de la institución, que puedan introducir áreas optativas y, eventualmente, hacer cambios en la asignación de horas por asignaturas acorde a necesidades y acuerdos. En no pocos establecimientos se le están quitando horas a la Filosofía y las Humanidades para cedérselas a otras áreas consideradas más importantes como la tecnología, las ciencias y las matemáticas; se están gestando convenios con instituciones como el SENA u otras instituciones universitarias para que impartan cursos de Emprendimiento, Administración, Matemáticas financieras, etc. Este es el contexto general en el que se mueve la filosofía, el de ser una asignatura que debe dar cuenta de su relevancia, de su utilidad y de su carácter práctico para una sociedad que ve como un valor en sí la formación para el mundo laboral. Pese a que es verdadero que la filosofía existe en los currículos, su impacto, su brillo y su relevancia están perdiendo terreno; se ha convertido en un eje suelto, y cuando se le tiene en cuenta es para que sustente y legitime la visión de una educación para el desarrollo humano, pero desde lo económico, lo contingente.

No obstante estas situaciones, el reto de la filosofía en la escuela es ser esa voz que denuncia, que ve lo que otros no ven, que ofrece otras opciones y no se contenta con imposiciones y argumentos sesgados. Su misión y deber será la de ayudar a despertar las conciencias aletargadas, la de formar ciudadanos del mundo, seres que tengan la capacidad de mirarse a sí mismos, de cuestionarse, de criticar con fundamento aquello que va en contra de la dignidad humana. Hay una oportunidad para la enseñanza de la filosofía de problematizar estos temas, presentárselos a los estudiantes, generar debates y buscar maneras de lograr cambios.

Para tal fin, y apoyados nuevamente en la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, en la primera parte se presentarán las enseñanzas y aportes de Sócrates, en especial las referentes a la «vida en examen» como condición indispensable de reflexión y crítica de uno mismo frente a dogmas de cualquier tipo y tradición. En el siguiente apartado se presentan las enseñanzas y propuestas de los estoicos, concretamente de Diógenes, quien postula la necesidad de convertirnos en «ciudadanos del mundo», esto es, trascender el ámbito de lo local, de lo tradicional, de lo supuesto como lo verdadero y lo bueno, a fin de conocer y comprender otras culturas diferentes a la propia.

Finalmente, se presenta la enseñanza de la filosofía en la escuela como una forma de contribuir a la superación de la crisis de las humanidades, de favorecer un tipo de educación incluyente y para la democracia ciudadana. Tal enseñanza se caracterizará en su situación actual a nivel general —en el marco de la crisis de la educación—, y concretamente en Colombia —enseñanza pública—, indicando falencias, ajustes y oportunidades. Se cierra el capítulo con unas conclusiones y recomendaciones a la luz de los aportes de Nussbaum, del filósofo argentino Alejandro Cerletti en lo referente a la enseñanza filosófica, así como otros autores, además de incluirse algunas apreciaciones personales al respecto.

3.1 «La vida en examen» de Sócrates

La filosofía dentro de la propuesta de la filósofa norteamericana juega un papel crucial si lo que se desea es mantener viva la democracia y formar ciudadanos del mundo; su apuesta se circunscribe en el enfoque del desarrollo humano y la educación liberal. Para lograr y

consolidar esta propuesta se requiere una educación que propicie en los estudiantes el desarrollo de capacidades reflexivas, críticas, interpretativas y argumentativas. Nussbaum apela a los aportes de los filósofos griegos y, en específico, a las enseñanzas de Sócrates:

Cuando preguntamos sobre la relación entre una educación liberal y la condición de ciudadano, estamos planteando una pregunta de larga historia en la tradición filosófica occidental. Estamos recurriendo al concepto de Sócrates de la «vida en examen», a las ideas de Aristóteles sobre ciudadanía reflexiva, y sobre todo a las ideas estoicas de griegos y romanos sobre una educación que es «liberal», en cuanto libera a la mente de la esclavitud de los hábitos y la costumbre, formando personas que puedan actuar con sensibilidad y agudeza mental como ciudadanos del mundo. Esto es lo que quiere decir Séneca con el cultivo de la humanidad⁵².

Sócrates se presenta como el pensador que no da respuestas, que no se muestra como un sabio, que cuestiona todo, comenzando por sí mismo; invita a la reflexión y autoexamen de las propias creencias, juicios, valores y sentimientos como requisito para poder participar activamente en los asuntos de la ciudad y para poder liberarse de sí mismo de errores como la soberbia, la autosuficiencia y la ignorancia, que no permiten ver con claridad.

Si se desean fortalecer verdaderamente las democracias en el mundo hay que tomar en serio las enseñanzas de Sócrates de llevar una vida en continuo examen, de aprender a argumentar y cuestionar aquello con lo que no se esté de acuerdo, la tradición, la autoridad, o aquello que no esté funcionando bien; de implementar una pedagogía del diálogo, de la «mayéutica», por medio de la cual la persona llega al conocimiento y está en capacidad de argumentar por sí misma.

Para Nussbaum, en su obra *El cultivo de la humanidad*, ser ciudadano del mundo es mucho más que ser una persona educada, implica unas habilidades como las de poder hacer un examen crítico de uno mismo y de las tradiciones, capacidad de verse y sentirse como ciudadanos del mundo, como seres humanos que se relacionan con otros seres humanos que, al igual que uno, tienen anhelos y preocupaciones.

⁵² NUSSBAUM, Martha. *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós, 2005, p. 27.

Implica también el desarrollo de la capacidad imaginativa y empática que permita ponerse en los zapatos de otro, de imaginar lo que piensa y siente el otro, capacidad que favorece la compasión y preocupación por el otro.

Dentro del diagnóstico que se hace de la crisis en la educación en general, y de las humanidades en particular, se advierte que los teóricos del desarrollo económico —funcionarios de la OCDE, el Banco Mundial y, con antelación, la llamada Escuela de Chicago— hacen ver a las humanidades como algo accesorio, inútil y abstracto. Sin embargo, en la educación liberal, defendida por Nussbaum, se presentan casos de estudiantes de carreras técnicas, de ingenierías, que, al tener contacto con la filosofía, encuentran que esta les «sirve» para sus vidas, para cuestionarse a sí mismos, a las tradiciones, a los discursos y a los argumentos de los gobernantes y, en general, para darle un sentido más claro a sus vidas.

También es recurrente criticarle a la filosofía —especialmente a la argumentación socrática— el peligro que implican argumentaciones que socavarían los valores democráticos. Frente a tal objeción nos dice Nussbaum: «La argumentación socrática no es antidemocrática. Tampoco subvierte las legítimas demandas de la gente excluida. De hecho, tal como Sócrates sabía, es esencial para una sólida democracia y para cualquier búsqueda permanente de justicia»⁵³.

En estos tiempos de gran avance tecnológico, pero a su vez de facilismo y dependencia, es de gran valor y de perentoria necesidad que nuestros estudiantes aprendan a cuestionar todo tipo de dogmas religiosos, científicos o de cualquier índole, que aprendan a argumentar y sepan tomar distancia de aquellas verdades consideradas absolutas.

Como se ha indicado, la filosofía no es una disciplina exclusiva de unas élites intelectuales alejadas del mundo y los problemas cotidianos; Nussbaum nos recuerda el aporte de Sócrates en este sentido: «La contribución característica de Sócrates fue hacer que el rigor y firmeza del argumento filosófico tuviera efecto en los asuntos de interés público; como Cicerón más tarde señaló, llevó la filosofía desde el cielo a la tierra»⁵⁴.

⁵³ NUSSBAUM, Martha. El cultivo de la humanidad. Barcelona: Paidós, 2005, p. 39.

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 41.

La capacidad de cuestionar y argumentar es útil y necesaria para cualquier ser humano que busque darle sentido a su vida al revisar sus propias convicciones, creencias, tradiciones y normas; al poder discernir y tomar decisiones por sí mismo.

A su vez, esta capacidad es vital para la democracia, para el ejercicio real de la ciudadanía, para que los individuos salgan de su pasividad y sometimiento: «Un ser humano capacitado para seguir los argumentos en lugar de seguir el rebaño es un ser valioso para la democracia»⁵⁵.

Nussbaum es enfática en el aporte de la filosofía para trascender la opinión común, el prejuicio, la apatía, encontrando las falacias y contradicciones en todos los aspectos de la vida, por medio de la enseñanza de herramientas como la lógica: «En efecto, la lógica es algo concreto que a menudo rige las relaciones humanas. Numerosas calumnias y estereotipos funcionan según estructuras falaces. Por lo tanto, la capacidad de detectar una falacia es uno de los elementos que contribuyen a una vida democrática decente»⁵⁶.

La filósofa norteamericana reconoce que el enfoque de las capacidades —del ella es uno de sus defensores más sobresalientes— se nutre de los filósofos griegos: de Sócrates, la defensa que hace del pensamiento crítico a partir del diálogo con otros, y de Aristóteles, su postura ética ante la necesidad de que quienes planifican las políticas para una comunidad tengan en cuenta lo que requieren las personas a fin de llevar una vida próspera.

Para Aristóteles, más que la búsqueda de la riqueza lo que importa es el bienestar de las personas y su desarrollo:

Aristóteles era especialmente categórico al afirmar que la búsqueda de la riqueza no es un objetivo general apropiado para una sociedad digna y aceptable. La riqueza no es más que un medio y los valores humanos que deberían guiar la planificación política se verían terriblemente degradados y deformados si la riqueza fuese entendida como un fin en sí misma⁵⁷.

⁵⁵ NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro. Buenos Aires: Katz Editores, 2010, p. 79.

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 108.

⁵⁷ NUSSBAUM, Martha. Crear capacidades. Barcelona: Espasa Libros, 2012, p. 152.

Ciertamente en un mundo tan acelerado, que demanda resultados a corto plazo y que puedan ser medidos y cuantificados, el enfoque de las capacidades no encaja bien, y mucho menos el método socrático, en la medida que demandaría modelos diferentes de evaluación. No es un método masificador, no está diseñado para una producción en serie de conocimientos, pues se fundamenta en un diálogo entre el estudiante y el maestro o, como máximo, un grupo reducido de personas.

Los diseñadores de los currículos en las escuelas, principalmente las públicas, difícilmente contemplan enfoques como el socrático por su dificultad para medir el aprendizaje de los estudiantes, y porque se considera que es un enfoque subversivo, que incita a los estudiantes a cuestionarlo todo; en cambio, es más fácil acudir a estándares preestablecidos y a pedagogías menos molestas: «En tanto los exámenes estandarizados se convierten en la norma para evaluar el desempeño de las escuelas, los aspectos socráticos de los programas curriculares y de los métodos pedagógicos corren el riesgo de quedar atrás»⁵⁸.

Sin embargo, frente a la crisis de la educación que se viene presentando y agudizando desde hace unas décadas, la capacidad de argumentación socrática se hace cada vez más pertinente. No es suficiente formar individuos aptos para el aparato productivo, pero con capacidades mínimas para argumentar, imaginar, cuestionar y proponer, esto es, sin capacidad real para vivenciar la democracia, para reflexionar sobre la conveniencia de las políticas en diversos ámbitos y, lo más preocupante, para darse cuenta del rumbo de su vida y reflexionar si realmente eso es lo que quiere para sí.

Enfocados en una formación para el trabajo, para el crecimiento económico, los planificadores de currículos están dejando por fuera capacidades fundamentales para que los individuos puedan tener claridad sobre los diversos objetivos que afectan sus vidas; a manera de autómatas, estos realizan con eficiencia las actividades que se les asignan pero sin cuestionar sus fundamentos; actúan sin pensar, sin reflexionar, sin criticar; no están en capacidad de mirarse a sí mismos y evaluar la pertinencia de tales objetivos. En tal sentido,

⁵⁸ NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro. Buenos Aires: Katz Editores, 2010, p. 76.

Nussbaum señala: «Así, observamos que el primer problema derivado de la falta de autoexamen es que genera una ausencia de claridad con respecto a los objetivos»⁵⁹.

En últimas, una persona formada de tal manera es un freno para el mismo sistema económico al no poder detectar fallas en las organizaciones, al estar sometido y depender de la autoridad, al ser incapaz de someter a juicio incluso sus propias convicciones y valores; al dudar cuando se busca tomar decisiones. En síntesis, individuos de tal índole se convierten fácilmente en marionetas influenciables, en particular cuando se trata de asuntos políticos, pues ellos pueden cambiar rápidamente de opinión según el carácter del orador; la democracia se convierte así en una ficción dado que no se basa más en argumentos racionales, sino en aspectos externos, triviales o emotivos de los candidatos. De ahí la relevancia de formar en capacidades socráticas como el autoexamen, el diálogo y la argumentación.

En países como Colombia se observa que en realidad la democracia es débil y aparente; la mayoría de individuos no tienen claro por quien votar, no han desarrollado las capacidades que les permitan analizar, reflexionar, criticar y argumentar. Se dejan llevar por las opiniones comunes y por el aparato publicitario de las campañas, que se centran en la imagen del candidato, dejando de lado las propuestas, los argumentos, los disensos. Como tal, no se cuenta con una cultura democrática: «Hemos visto que los seres humanos somos propensos a someternos ante la autoridad y la presión de nuestros pares. Para evitar las atrocidades debemos contrarrestar esas tendencias produciendo una cultura del disenso individual»⁶⁰.

Para llevar a cabo la tarea de incorporar en los currículos los valores socráticos, Nussbaum recomienda desarrollar el pensamiento crítico a partir de la enseñanza de la indagación, la argumentación, el análisis de diversos textos, el estudio de diversas culturas; estudiar obras filosóficas, como los diálogos de Platón, que favorecen la indagación; la enseñanza de la lógica formal que, como modelo de pensamiento, permitirá el análisis de diversos textos.

Uno de los principales objetivos al incorporar y fortalecer la pedagogía socrática es que permita al individuo tomar una postura crítica y propia ante diferentes temáticas,

⁵⁹ *Ibíd*, p. 77.

⁶⁰ *Ibíd*, p. 83.

convirtiéndolo en un ciudadano valioso para sí mismo y para la democracia, un líder respetuoso de las opiniones de otros, así estas sean contrarias a la suya.

Sócrates ha influido a diversos pensadores, particularmente a partir del siglo XVIII, como Rousseau, Pestalozzi y Froebel, quienes, desde luego, desarrollaron sus propios sistemas, pero conservando la idea y espíritu socráticos: «Así y todo, Sócrates les proporcionó en gran parte lo que todos ellos buscaban: una teoría que atribuía gran importancia al autoexamen, la responsabilidad personal y la actividad intelectual independiente como antídotos contra una educación que transformaba a los alumnos en herramientas maleables para la autoridad tradicional»⁶¹.

3.2 «Ser ciudadanos del mundo». Diógenes y los estoicos

La crisis que está viviendo la educación y las humanidades, tal como la describe Nussbaum, se enmarca dentro de un proceso político, económico y social globalizante; el problema radica en que el modelo impuesto a la mayoría de países del mundo es el de la cultura dominante, que se muestra como la mejor y deseable para todos, desconociendo la diversidad y riqueza de otras culturas; el imperativo es el de ser ciudadanos del mundo pero vistos desde la perspectiva del consumo, la mercancía, del objeto. En el siglo V a. C. surge en Grecia la figura polémica de Diógenes de Sinope o Diógenes el Cínico, quien iba en contra de todo convencionalismo y costumbres, invitando a reflexionar sobre sus fundamentos y conveniencia. Para Diógenes, el ser ciudadano del mundo no implicaba diluirse en una cultura dominante y perder la propia, sino el reconocimiento de muchas culturas bajo el propósito de encontrar sus aciertos y falencias; es una revisión de los propios valores y costumbres a la luz de otras maneras de contemplar el mundo y la vida.

Diógenes parece pensar que, cuando entendamos las innumerables maneras en que las personas pueden organizar sus vidas, seremos capaces de reconocer lo que es profundo y lo que es superficial en nuestras maneras de vivir, y consideraremos que «la única comunidad verdadera es una que abarca el mundo entero». Dicho de otro modo, el verdadero fundamento

⁶¹ *Ibíd.*, p. 93.

para la asociación humana no es lo arbitrario o la mera costumbre, es lo que podemos defender como bueno para los seres humanos⁶².

En la escuela se presenta una falsa concepción del ser ciudadanos del mundo, sus puntos de enunciación no son, por supuesto, los postulados de Diógenes y, en general, de la filosofía. Su visión y enfoque parte de lo que se ha venido presentando en el trabajo, y es la concepción basada en las competencias, en la formación tendiente al incremento de la renta y el desarrollo económico, es decir, en las directrices de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Para estos últimos, se requieren, más que seres humanos que conviven en una aldea global, consumidores que asuman los excedentes de la producción de las potencias, tanto de bienes como servicios.

Para nadie es un secreto que a principios de la década de los ochenta del siglo XX la economía mundial estaba estancada por políticas proteccionistas en diversos lugares del mundo. Es de la reunión de líderes mundiales como Margaret Thatcher —primera ministra del Reino Unido— y de Ronald Reagan —presidente de los Estados Unidos— que surge la propuesta de abrir los mercados, las fronteras, en lo que se conocerá como política neoliberal y, de modo genérico, como globalización. Es en este marco donde se ven a los habitantes del planeta como potenciales consumidores, como productores de riqueza. Aquí no importan como tal las capacidades a la manera planteada por Nussbaum, por el contrario, estas se ven como amenazas, no se requieren ciudadanos pensantes, críticos, que cuestionen el *statu quo*; por contraste, se necesitan obreros dóciles, mano de obra barata, seres carentes de imaginación e iniciativa con unas habilidades y competencias mínimas, apenas necesarias para que se inserten con propiedad en el mercado.

De lo anterior se ve la necesidad de retomar en la educación el aspecto humanístico como una manera de evitar la paulatina cosificación del hombre, de que la filosofía se haga sentir y proponga desde su saber opciones diferentes de desarrollo que trasciendan lo meramente económico y material y en las que prime la búsqueda del bienestar de toda la humanidad; en definitiva, de volver la mirada a la escuela estoica que propugnaba, por

⁶² NUSSBAUM, Martha. El cultivo de la humanidad. Barcelona: Paidós, 2005, p. 85.

encima de cualquier interés particular y mezquino, el interés de la comunidad mayor denominada humanidad: «Pero el punto fundamental de los estoicos es aún más radical: que bajo ninguna circunstancia deberíamos poner en primer lugar nuestra lealtad por ninguna forma de gobierno, por ningún poder temporal, pero sí por la comunidad moral constituida por todos los seres humanos»⁶³.

Para los estoicos, por encima de una idea política, de una ley y una norma, está un ideal moral de lo que se considera mejor para una sociedad, muy contrariamente de lo que sucede en Colombia, país de leyes, de disposiciones generales que desconocen por completo las realidades complejas de los seres humanos. ¿Pero qué sentido tiene una ley sin sustrato ético? Se ha vuelto común esgrimir el argumento de que no hay nada ni nadie por encima de la ley, como si esta fuera algo infalible, inamovible, perfecto. La filosofía debería enseñar y mostrar a los estudiantes que no hay nada dado como tal, estático, por encima del hombre; es el mismo hombre quien diseña sus leyes, las cuales, se supone, deberían estar al servicio del bienestar y la dignidad humanas y no —como sucede a menudo— al servicio de los intereses de unos pocos que persiguen el honor y la fama.

En parte, el desprestigio y apatía hacia la política radica en la forma en que esta se hace: relaciones de compadrazgo, de nepotismo, de cuotas burocráticas, de lealtades partidistas, en las que lo último que se tiene en cuenta son los intereses legítimos de la comunidad; es la forma «maquiavélica» de hacer política, donde todo es válido con tal de llegar y mantenerse en el poder, todo lo contrario a lo que Diógenes y los estoicos predicaban acerca de lo que deberían ser los políticos, servidores de una comunidad y ciudadanos en general:

En otras palabras, no tenemos que renunciar a nuestras particulares inclinaciones e identificaciones, ya sean nacionales, étnicas o religiosas; más bien, deberíamos trabajar para hacer que todos los seres humanos formen parte de nuestra comunidad de diálogo y de preocupaciones, mostrando respeto por lo humano dondequiera que se dé, y permitiendo que ese respeto marque los límites de nuestras políticas nacionales o locales⁶⁴.

⁶³ *Ibíd.*, p. 86.

⁶⁴ *Ibíd.*, p. 88.

Para ser considerados ciudadanos del mundo es menester que la persona conozca tanto su cultura como la de otros lugares, su historia, costumbres, valores, instituciones políticas y económicas, pero no sólo como un mero tópico de cultura general, sino de manera especial para que someta a juicio racional la cultura propia en relación con otras y aprenda a valorar, cuestionar y criticar con conocimiento de causa; en fin, que se reconozca como parte de una gran comunidad cuyos intereses trascienden lo local.

En la escuela, en vez de abandonar y descuidar asignaturas como Ciencias sociales, Ética, Religión y Filosofía, deberían potenciarse y ser el eje sobre el que se articulen las demás, puesto que su base, su objeto, es el ser humano y la búsqueda de su bienestar y dignidad. Esto se logrará trabajando los currículos de manera transversal, por núcleos problemáticos, centros de interés o ejes temáticos. Tal proyecto no empieza ni concluye en la escuela, ya que este es un proceso de toda la vida, pero es claro que es allí donde los estudiantes reciben las bases, los elementos teóricos y las herramientas para la vida.

Ante la crisis de las humanidades, la filósofa estadounidense plantea la necesidad de adecuar la educación a los nuevos retos que surjan; propone un currículo que incluya el estudio multicultural, estudios de género y aprendizaje de una segunda lengua, no necesariamente el inglés, de tal manera que los estudiantes puedan comparar la cultura propia con otras —lógicamente no se puede acceder a todas las culturas—, generando una actitud y sentimiento de respeto por el otro y a la diferencia, reflexión y comprensión de que sus tradiciones, valores y creencias son sólo una expresión particular dentro de una variedad y riqueza presente alrededor del mundo: «Ninguna educación liberal puede ofrecer a los estudiantes un adecuado entendimiento de *todo* lo que deberían saber sobre el mundo; pero una comprensión profunda de alguna tradición desconocida, y algunos rudimentos sobre otras, bastarán para engendrar el conocimiento socrático de las propias limitaciones»⁶⁵.

Implementar un currículo que atienda los retos y desafíos de una educación para la ciudadanía mundial implica otras medidas como cualificación de los docentes, asignación de

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 97.

recursos físicos, financieros, y fundamentalmente una apuesta y voluntad política para hacerlos realidad.

A pesar de lo anterior, se presenta un riesgo que muchas personas y sistemas tradicionales no estarían dispuestos a correr porque significaría, en últimas, salir de la zona de comodidad, dudar de todo, someter lo que se consideraba como lo más sagrado a escrutinio.

La educación en varios países —como Colombia—, al estar al servicio de los intereses del Estado, que a su vez se corresponden con políticas de orden mundial, difícilmente apostará por un tipo de educación que lleve a cuestionar al sistema y al Estado mismo, pero, paradójicamente, sin este tipo de educación la democracia y la supervivencia de la especie humana penderá de un hilo, pues, como lo postula Nussbaum, cada día habrá gente más preparada en competencias laborales, pero menos pensante, presa fácil de unas élites que deciden por ellos, que no les interesa conservar el medio ambiente con tal de aumentar su riqueza y poder. Sin nadie que los cuestione y confronte, tales élites están llevando a la humanidad a un colapso en todo nivel.

Es patente que el aporte de los estoicos a la educación es muy valioso, en especial en lo referente al respeto por la dignidad humana, sin importar la condición política, económica y social, la inclusión de las mujeres y la relativización de los valores y tradiciones de las culturas.

Nussbaum retoma de los estoicos una condición indispensable para las democracias, la cual radica en no dar nada por cierto —discursos, costumbres, creencias, valores— hasta no ser sometido a juicio, a examen; en tomar una actitud de distanciamiento sobre lo que se considera más sagrado con la intención de contrastarlo con otras visiones, otras formas de ver el mundo. Si se presenta una valoración positiva de la cultura propia, que ello sea fruto de una reflexión y comparación que permita ver las bondades de esa cultura.

La democracia se asume como la mejor forma de gobierno, hasta el momento, porque, al hacer el balance y comparación con otras formas de gobierno, se muestra superior en el sentido de dar más libertades a las personas, permitirles participar y ser sujetos de derechos.

3.3 La enseñanza de la filosofía en la escuela y su aporte a la superación de la crisis de las humanidades

En los capítulos precedentes se ha tratado de mostrar de qué manera se puede hacer frente a la crisis de las humanidades, acudiendo principalmente al trabajo de Martha Nussbaum, quien a su vez retoma las ideas de filósofos griegos del período clásico —Sócrates, Aristóteles, Diógenes y los estoicos— y desarrolla su propia teoría o *enfoque de las capacidades*.

Este enfoque parte de un desarrollo centrado en lo humano, propiciando el cultivo de unas capacidades básicas que fortalecen la democracia al crear espacios de diálogo, participación y libertad.

En este apartado se busca plantear de manera práctica y pedagógica cómo implementar una enseñanza de la filosofía en la escuela que propicie en los estudiantes el desarrollo de capacidades como la argumentación, el pensamiento lógico, crítico y propositivo; que puedan hallar las contradicciones y falencias en un discurso, en diferentes tipos de texto, que puedan desarrollar una actitud independiente y crítica, que sean los constructores de su propio proyecto de vida y sean ciudadanos del mundo en el pleno sentido de la palabra.

Antes de ello es necesario mostrar, así sea de manera tangencial, las principales problemáticas que subyacen en la enseñanza de la filosofía: ¿qué se entiende por enseñar filosofía?, ¿qué se debe enseñar?, ¿quién debe enseñar?, ¿cómo se debe enseñar? De igual manera, se requiere mirar las situaciones que se presentan en la escuela, específicamente en la escuela pública colombiana, como prácticas, idoneidad de los docentes, recursos, relación con otras asignaturas y evaluación, por citar algunos ejemplos.

Si ponemos la mirada en los griegos, habría que tener en cuenta la distinción que se hace entre sofistas y filósofos, atribuida a Sócrates y que se aprecia en los diálogos de Platón. En un primer momento, la connotación de sofista se refería a los sabios; más adelante tendrá un sentido peyorativo y hará referencia a aquella persona que se cree poseedora de un saber, hábil, engañadora, que pone precio a sus enseñanzas y se muestra como alguien superior a los demás.

En contraposición, el filósofo, como Sócrates, es aquella persona que no hace alarde de su sabiduría y conocimiento, mostrándose incluso como un ignorante a fin de propiciar el

diálogo y el aprendizaje de su interlocutor: «El filósofo busca algo que no tiene: el saber — a diferencia del sofista, que suponía poseerlo y lo enseñaba—. A partir de Sócrates, enseñar filosofía es enseñar una ausencia —o, tal vez, una imposibilidad—»⁶⁶.

De lo anterior se pueden desprender varias situaciones que se presentan en la enseñanza de la filosofía: ¿qué enseñar?, ¿contenidos, actitudes?, ¿cómo hacerlo?, ¿transmitiendo a otros ciertos saberes filosóficos?, ¿qué tan libre puede ser este ejercicio?

El filósofo argentino Alejandro Cerletti indica que la enseñanza de la filosofía, a partir de la Modernidad, se institucionalizó y, por ende, pasó a ser un asunto de interés estatal, lo que delimitó el quehacer del docente; en cierta medida, se le atrapó como en una jaula: «Los maestros o profesores ya no transmiten una filosofía —o su filosofía—, sino que enseñan «Filosofía» de acuerdo a los contenidos y criterios establecidos en los planes oficiales y en las instituciones habilitadas a tal efecto, más allá del grado de libertad que tengan para ejercer dicha actividad⁶⁷».

Al ser la enseñanza de la filosofía algo institucionalizado, además de limitar al docente, lleva a que muchos de ellos se conviertan en simples transmisores de unos conocimientos preestablecidos. Su preocupación ahora radica en que sus estudiantes puedan ver todos los temas sin importar cómo se logre, perdiéndose el sentido de su enseñanza. Priman más los contenidos que la reflexión filosófica.

Lo que en apariencia parece algo trivial sobre el qué enseñar, se torna complejo en la medida en que intervienen varios aspectos, pues tradicionalmente se asocia a la enseñanza un corpus de conocimientos, un saber disciplinar preestablecido.

Pero enseñar filosofía va más allá de transmitir unos conocimientos —que se supone el docente debe tener—, unos lineamientos establecidos por la ley; es la puesta en juego de varios aspectos como el saber del docente, su formación, sus intereses, la forma como se relaciona con sus estudiantes —vertical y autoritaria, u horizontal y dialógica— y cómo desarrolla las clases, es decir, si propicia que los estudiantes aprendan a filosofar.

⁶⁶ CERLETTI, Alejandro. La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008. p. 37.

⁶⁷ *Ibíd.*, p. 15.

Cerletti indica que, debido a la complejidad de la filosofía en cuanto horizontes, concepciones, métodos, intereses, no es sencillo responder a la pregunta *¿qué es enseñar filosofía?* Pero sí dice lo siguiente:

Afirmamos que una enseñanza «filosófica» es aquella en la que el filosofar es el motor de dicha enseñanza y, en tanto actividad propia de la filosofía, enlaza el *hacer filosofía* con el sentido de su transmisión. En la medida en que el filosofar se sostiene en la tensión de la pregunta filosófica, consideramos que un curso *filosófico* debería ser aquel en el que esta tensión pueda ser actualizada de manera fecunda»⁶⁸.

Enseñar filosofía implica entonces saber de filosofía, tener un saber que enseñar, pero asimismo significa que se enseñe o propicie el hacer filosofía: teoría en conjunción con la praxis. No se enseñan contenidos como tal, sino que, a partir de esos contenidos, se propicia el accionar del pensamiento, se deben dar las condiciones para que el estudiante aprenda a filosofar.

Al respecto, en la enseñanza de la filosofía presente en las escuelas públicas colombianas, surge a menudo la problemática de docentes licenciados en filosofía que, aunque tienen el saber disciplinar por diversas razones, no enseñan a filosofar; sus clases se parecen más a una historia de las ideas o de sistemas filosóficos; una serie de datos, de fechas de citas, que no se relacionan ni significan nada para los estudiantes. Ni qué decir de los maestros que no tienen propiamente una formación filosófica pero que imparten esta asignatura —licenciados en sociales—.

Un modelo de desarrollo enfocado en el crecimiento económico y que demanda de los estudiantes el mejor desempeño en ciertas competencias *genéricas*, que sean medibles y cuantificables en las pruebas nacionales e internacionales, está conduciendo a que muchos docentes de filosofía se limiten a enseñar o, más bien, entrenar a sus estudiantes para que sean exitosos en la resolución de tales pruebas.

No se quiere decir tampoco que un profesor de filosofía lo sea por el simple hecho de haber tomado cursos al respecto, el filósofo como tal no se forma sólo por haber pasado por

⁶⁸ *Ibíd.*, p. 22.

estudios superiores, es un quehacer de toda la vida, que se va perfeccionando con el ejercicio, con la práctica. El maestro de filosofía en la escuela pública no está formado para enseñar, en el sentido que, aunque tiene el saber disciplinar, no sucede así con el pedagógico o didáctico, que pasa frecuentemente a un segundo plano. Todo se remite a la buena intención del docente, a lo que considera pertinente, en un acto arriesgado por tratar de poner al nivel de los estudiantes temas complejos y abstractos que tal vez ni él mismo ha comprendido cabalmente.

No existe un puente entre los filósofos profesionales —con un alto nivel de experticia y producción investigativa— y los docentes de Filosofía de las escuelas públicas; son dos mundos aparte. Si se hace un paralelo, por ejemplo, con los historiadores y el docente de Sociales, pasa algo similar: los primeros hacen investigación, van a fuentes primarias, en tanto que el docente de Sociales se limita a replicar un conocimiento ya elaborado, consignado en un texto; no investiga, sólo transmite. El docente de Filosofía en la escuela pública hace lo mismo: toma como referentes algunas obras representativas de grandes filósofos y libros de texto, así como los lineamientos del MEN, y difícilmente se actualiza y mucho menos está en contacto con filósofos profesionales o redes de filosofía.

Así las cosas, queda la impresión de que a la academia, a los filósofos de oficio, no les interesa las problemáticas del sector público educativo, lo que construye argumentos a favor de los detractores de la filosofía, que la presentan como un asunto oscuro, abstracto, alejado de los asuntos mundanos, falto de aplicabilidad y restringido a unas élites.

La enseñanza de la filosofía en Colombia no está contribuyendo a la formación de estudiantes con capacidades que los hagan buenos ciudadanos, se ha caído en una enseñanza transmisionista, no se les enseña a ser críticos, a reflexionar a partir de las escuelas del pensamiento en las problemáticas actuales, se ve una especie de historia de la filosofía, pero no se hace filosofía.

Un indicador de la situación de la filosofía en la escuela pública colombiana —que ya se citó con antelación— es el modo como se han fusionado las pruebas de Lenguaje y Filosofía en una prueba de Lectura crítica, en la que lo que interesa es la evaluación de las

competencias para la comprensión de lectura: no es relevante la historia de la filosofía, ni sus conceptos ni mucho menos su aspecto reflexivo, deliberativo y propositivo.

En este sentido, la enseñanza de la filosofía en la escuela se desvirtúa, pierde su fuerza y posibilidades, se vuelve algo menos que meros contenidos. El llamado que nos hace Cerletti se da partir de problemas universales que han inquietado tanto al hombre del pasado como al actual, y de repensar tales problemas para que en un diálogo profesor-estudiante se busquen respuestas o se creen nuevas preguntas: «Por su parte, quienes enseñan filosofía vivifican los viejos problemas y los reconstruyen de modo tal que formen parte del presente de un aula»⁶⁹.

No se trata de repetir saberes y preceptos, por muy venerables que sean, el sentido del filosofar consiste en revisarlos, ajustarlos, cuestionarlos, asumirlos desde la posición propia, buscando nuevas interpretaciones y posibilidades. La filosofía, vista así, es el desarrollo de una tensión entre la repetición y la creación. Sólo se aprende filosofía cuando se aprende a filosofar.

En un informe de la Unesco de 2009 titulado *Enseñanza de la filosofía en América Latina y El Caribe*, se plantea que: «La enseñanza de la filosofía debe suscitar una reflexión interdisciplinaria concreta que, por su parte, desarrollará los criterios de interrogación de los saberes adquiridos en las otras disciplinas»⁷⁰.

La filosofía debería ser ese saber que reflexiona y se articula con otros saberes; lamentablemente, hace tiempo que la filosofía, por lo menos en la escuela, dejó de ser esa disciplina respetada, consultada, guía de otros saberes; su pretensión de verdad y universalidad se ha venido perdiendo debido a una especialización cada vez más compleja de las diversas ramas del saber humano, que a su vez reclaman para sí su propia verdad.

En lo tocante a cómo enseñar filosofía, una vez más el asunto se muestra complejo, no hay una receta como tal, y por más recursos pedagógicos y didácticos del docente no se puede garantizar que el estudiante haga filosofía, sino, a lo sumo, que aprenda algo de filosofía.

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 32.

⁷⁰ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. En: Unesdoc-database [en línea]. (2009). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001851/185119s.pdf>

El reto de un docente que enseña filosofía será el de crear las condiciones para que los estudiantes pregunten, participen y se cuestionen. No se puede garantizar que los estudiantes sientan amor por la filosofía o que aprendan a filosofar, eso es trabajo de cada quien, aunque sí suscitar las condiciones para ello; sin embargo, si no se dan tales condiciones será muy difícil que se puedan desarrollar capacidades tendientes a vivenciar y fortalecer la democracia, a formar «ciudadanos del mundo».

Para los docentes de filosofía continuamente se presentará la tensión entre responder a los requerimientos del Estado —lineamientos, evaluación, pruebas, etc.— y enseñar filosofía. La situación no siempre se resuelve de la mejor manera, gestándose por lo general casos de docentes que le apuntan a lo primero, es decir, que los estudiantes vean las temáticas establecidas y les vaya bien en las pruebas de Estado; lo otro, enseñar filosofía, pasa a un segundo plano.

En este tipo de situaciones se aprecia, si cabe la expresión, la perversidad del sistema educativo, no sólo en Colombia sino en buena parte del mundo, que exige resultados medibles, cuantificables; que diseña pruebas fundamentadas más en contenidos que en procesos, pruebas en las que no es posible conocer las capacidades reales de un estudiante. Es una forma soterrada de mantener a raya a la filosofía por el riesgo que significa su accionar, el de ser una «corruptora de jóvenes», tal y como se le sentenció a Sócrates por no seguir las directrices y creencias del sistema.

Por ello, para los diseñadores de las políticas educativas la filosofía es un problema, es una asignatura difícil de evaluar, efectivamente no les interesa tanto que los estudiantes sepan filosofar como sí que se aprendan ciertos contenidos.

Lo anterior nos lleva al problema de legitimar y justificar la presencia de la filosofía en los planes de estudio, de pugnar con otras disciplinas por su «utilidad». Como se ha venido exponiendo en este trabajo, para el enfoque de desarrollo centrado en las competencias lo importante es aquello que demuestre su utilidad, su carácter práctico y generador de riqueza, la filosofía no puede resguardarse más en su pasado glorioso. El reto y compromiso radica en que se muestre a la humanidad que sus reflexiones aportan a la construcción de un mundo mejor, más humano y cálido para todos.

La conclusión es palmaria: los filósofos, si se lo propusieran, podrían llegar a ser también muy «útiles», si lo desearan, podrían «bajar» de sus reflexiones celestiales y comprometerse con decisiones bien pragmáticas⁷¹.

En lo que no puede caer la filosofía es en una lógica económica, en una lógica de mercado, y convertirse en una mercancía más, en un servicio educativo que haga apología del sistema. Su carácter será el de la independencia, el inconformismo, el cuestionamiento, sin servir a ningún modelo político, económico o social; su compromiso es con la verdad.

Mas se le pide a la filosofía que dé respuestas rápidas, que su pedagogía sea entretenida, de un pensar ligero, fácil, que abandone temas trascendentales y asuma asuntos más terrenales, más triviales.

Actualmente, la reflexión, el pensar pausado y sosegado, no tiene cabida en las aulas, por el contrario, la velocidad, la rapidez, la eficiencia son los aspectos a tener en cuenta a la hora de emitir un juicio, de organizar una clase, de manejar una pedagogía, de mejorar la enseñanza:

Por cierto, «no aburrirás» aparenta ser el imperativo pedagógico de nuestros días, pero lejos está de ser una consigna que apunte a mejorar la motivación de una clase o a optimizar algunas disposiciones didácticas. El reclamo se inscribe en la unificación y homogeneización de los espacios públicos en un mismo modelo de funcionalidad y de análisis: lo que podríamos llamar *la lógica del espectáculo*⁷².

La utilidad de la filosofía se refiere más bien a su capacidad de cuestionar lo que se considera como dado y absoluto, ella vendría a ser como la consciencia del mundo, reflexionando sobre la conveniencia o no de ciertas medidas o políticas. La filosofía ayudaría a comprender al mundo actual, denunciar los riesgos y proponer nuevos rumbos.

La función de la filosofía en la escuela tampoco sería la de dar herramientas a los jóvenes para adaptarse al mundo de hoy, sino más bien mostrar diversos recursos

⁷¹ CERLETTI, Alejandro. La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008, p. 44.

⁷² CERLETTI, Alejandro. La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008, p. 47.

teóricos que puedan utilizarse para *pensarlo* y eventualmente transformarlo. La filosofía es fundamental para formar sujetos críticos capaces de cuestionar la validez de una argumentación, la legitimidad de un hecho o la aparente incuestionabilidad de lo dado. Es su tarea por excelencia la promoción de un pensar agudo que posibilite desmitificar la ilusión de que ciertos saberes y prácticas son «naturales», mostrando las condiciones que hacen que se presenten de tal manera⁷³.

En conclusión, el panorama actual de la filosofía en Colombia y de buena parte del mundo es muy desalentador, la tendencia se dirige a su paulatina desaparición, como resultado de un modelo educativo que privilegia el desarrollo de competencias técnicas y descarta el pensamiento crítico y reflexivo. Esto significa a la larga un acto de suicidio para la misma democracia, ya que sin personas pensantes y propositivas ella derivará en totalitarismos.

Pero, así como hay diversas problemáticas —descritas con antelación—, también hay grandes retos y oportunidades. La escuela es un espacio en el cual la filosofía puede desempeñar un papel crucial: reflexionar sobre los derroteros que está tomando el mundo y, eventualmente, transformarlo o tratar de cambiar. Como planteaba el pedagogo brasileño Paulo Freire, cuando los individuos conocen su realidad concreta, cuando se quitan el velo de los ojos y desmitifican lo que se consideraba como natural y dado, estarán en condiciones de transformarla.

Sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela pública colombiana se trazarán algunas sugerencias y recomendaciones con miras al propósito del presente trabajo, esto es, contribuir a la superación de la crisis de las humanidades.

Como primera medida, más que contenidos, se ha de plantear la posibilidad de trabajar en clase lecturas que propicien el debate, el diálogo, la búsqueda de contradicciones en el texto. Que las clases rompan con la organización tradicional y de tipo castrense, y tanto profesor como docente puedan verse cara a cara, establecer un diálogo horizontal. Que el

⁷³ CERLETTI, Alejandro. La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008, p. 72.

profesor de filosofía no parta del supuesto de que él es el que sabe y los demás son ignorantes, que exista una interacción amable y respetuosa en el aula.

Sería conveniente acercar más la academia y las universidades que forman filósofos con la escuela pública, bien sea por medio de cursos, convenios, seminarios, foros, etc. Es decir, que se presente un trabajo en equipo si se desea realmente que la enseñanza de la filosofía contribuya a la formación de seres autónomos, críticos, propositivos, en fin, de ciudadanos éticos y responsables.

En esa misma línea, y en el marco de un mundo complejo y globalizado, la filosofía se debe ganar su espacio mostrando que su saber de hecho también puede ser «útil», no en el sentido peyorativo y mercantilista, sino en la medida en que, desde su análisis y reflexión profundas, pueda ayudar en el abordaje y eventual solución de algunos de los problemas que aquejan al mundo actual.

Tal espacio se puede ir ganando de varias formas: desde el ejercicio mismo de la profesión, a través del discurso, la pedagogía, la didáctica, el trabajo con los estudiantes, al propiciar ambientes de reflexión, de análisis, de debate, al mostrarle a los estudiantes otras opciones de vida, de mundo, en síntesis, al llevarlos a cuestionar, a pensar.

Desde hace algunos años tomó fuerza en las instituciones educativas el enfoque pedagógico conocido como *aprendizaje significativo* —Ausubel, Carretero—, el cual indicaba que para que los estudiantes aprendieran era menester partir de sus intereses, de su cotidianidad, tratando de despertar en ellos la curiosidad, pues se decía que nadie aprende lo que no le interesa. En cierta medida, esto puede ser asociado con la manera socrática de enseñar, es decir, con la mayéutica, mediante la cual es el estudiante quien, con base en sus inquietudes —guiado por su maestro— llega a sus propias conclusiones. Luego, en materia filosófica la recomendación sería que sus temáticas —la mayoría de un alto nivel de abstracción— puedan ser «aterrizadas» al lenguaje y a las vivencias de los estudiantes, eso sí, sin caer en el facilismo y la trivialidad.

Es práctica común en la enseñanza de la filosofía y en otras asignaturas abordar los temas de una manera sincrónica, o sea, partir del pasado para llegar al presente, con el riesgo de que no se alcancen a ver todos los temas, pero lo más preocupante, que no representen

para el estudiante más que datos. La recomendación es que se dé una conjunción entre pasado y presente a través de núcleos problémicos, situaciones que «toquen» y afecten a los estudiantes. Usar, en el buen sentido de la palabra, a la filosofía para tratar problemas que afecten al mundo actual, acudiendo a las reflexiones y aportes del pasado.

En la programación que se hace a principios de año en las instituciones educativas —semanas institucionales—, sería ideal plantear, como un punto primordial de la agenda, la posibilidad de trabajar de manera interdisciplinar centros de interés para que no se vean las asignaturas como ejes sueltos, sino, al contrario, que se unan en el abordaje de un tema y un problema. Aquí, eventualmente, la filosofía jugaría un papel protagónico.

Sería aconsejable desarrollar las clases a partir de problemas y no de contenidos, implementar una pedagogía socrática —la mayéutica—, referida al arte de preguntar, a fin de que el estudiante se cuestione a sí mismo y busque sus propias respuestas y no las del docente, por respetado e inteligente que este sea.

La invitación es a que la filosofía baje de sus moradas inaccesibles —por decirlo de alguna manera— a la gente del común, a los estudiantes; que sea un asunto y un bien público, que haga parte de sus vidas y les ayude en la búsqueda de un sentido de su propia existencia, más allá de los modelos que propone la sociedad de consumo. De lo que se trata es, en fin, de asumir la enseñanza de la filosofía, más que como un asunto político o disciplinar, como un asunto ético en el que se conciba el respeto al otro en cuanto sujeto de derechos y poseedor de una dignidad irreductible.

CONCLUSIONES

La salida a la crisis de la educación y de las humanidades implica en un primer momento reconocer que se presenta una crisis, identificar sus causas y consecuencias para, luego sí, mirar de qué manera se le puede hacer frente. Así mismo, al mirar retrospectivamente el desarrollo de las humanidades respecto a su ascenso y declive, por las causas presentadas en el presente trabajo, se puede tener una idea general de sus falencias y su relevancia en el mundo actual.

Es en esta medida en que se puede apreciar que la salida a la crisis de las humanidades estaría en su reconocimiento y defensa, lógicamente con los ajustes y actualizaciones necesarios.

Esta empresa, además de constituir un reto mayúsculo, compromete un riesgo para quien la lleve a cabo, porque es ir en contra de un paradigma, de una cosmovisión, de una manera de concebir al hombre y la vida; es ir contra el modelo neoliberal, contra la globalización. Significa desacralizar un discurso que se muestra como el mejor para los seres humanos; buscar espacios para el debate, seminarios, coloquios, etc.

La escuela es uno de estos espacios propicios, y por medio de la enseñanza de la filosofía son varias las acciones que se pueden hacer, como crear conciencia frente a la crisis y sus efectos, favorecer el desarrollo de capacidades —como lo postula Nussbaum—, de tal forma que los estudiantes puedan argumentar apropiadamente, ver las contradicciones y falencias en discursos y textos de diverso tipo, construir su propio proyecto de vida y ser ciudadanos del mundo.

Pero para lograr lo anterior se deben hacer cambios en la escuela: ajustar los planes de estudio, cambiar los enfoques sincrónicos y aislados de las asignaturas por otros interdisciplinarios, los cuales despierten el interés de los estudiantes y permitan un trabajo colaborativo. Se busca que la forma en que los docentes enseñan, sus prácticas y pedagogías, tiendan a una comunicación horizontal, dialógica, que favorezca el pensar de los jóvenes. Es asimismo una apuesta política, un compromiso de la familia y la sociedad si lo que se quiere es salir de la instrumentalización del hombre, de su cosificación, de su sometimiento.

Es necesario reconocer también que la crisis obedece a la incapacidad del sistema educativo de ponerse a tono con los cambios vertiginosos que se han presentado en el mundo en diversos aspectos, principalmente en el tecnológico e informativo, algo que, desde luego, está afectando la forma como los estudiantes aprenden y que demanda una revisión de los modos de enseñar. No se puede seguir enseñando de la misma manera tradicional, como se venía haciendo desde hace tiempo, ni pensar que la forma en que a uno le enseñaron es la mejor y no existe otra más.

Las tecnologías de la información y la comunicación no deben verse como un enemigo u obstáculo, antes bien, se deben usar estas herramientas con el objetivo de crear y fortalecer redes académicas de estudio, debate y actualización; de hecho, son una buena manera de universalizar el conocimiento, de llevarlo a una gran cantidad de personas interesadas, sin importar su condición económica, política y cultural.

En cierta medida, esta democratización del conocimiento, al ampliar su visión de mundo, sus horizontes, contribuirá a la formación de ciudadanos del mundo.

Se puede concluir que si persiste la imposición de un modelo de desarrollo enfocado en lo económico, en la renta, en el beneficio a corto plazo, se estarán sacrificando generaciones enteras de personas que sólo vivirán para un sistema, para una visión impuesta, para una vida reducida e inauténtica. Seres que no pudieron dar todo su potencial y se frustraron en medio de la desesperación de no poder ser más que marionetas de un espectáculo creado por unos otros que se benefician de la mayoría.

Basados en el espíritu mismo de la filósofa estadounidense, que retoma a filósofos griegos como Sócrates y Diógenes y postula que todo debe ser sometido a examen, incluidos aquellos discursos o propuestas que en apariencia son irrefutables, es necesario desligarse de la obra de Nussbaum para mirar sus alcances y su impacto en sociedades como la colombiana, cuyas problemáticas y peculiaridades son muy diferentes a las de sociedades como la norteamericana o la hindú —a las cuales, reiteramos, Nussbaum ha estudiado y usado para sus trabajos—.

La filósofa norteamericana no pretende un cambio profundo en las estructuras políticas, económicas y sociales para salir de la crisis; su propuesta es reformista, implica la adopción de algunas medidas, pero sin entrar a socavar el modelo neoliberal.

Su posición intelectual privilegiada y elitista va en cierta medida en contradicción con sus recomendaciones de empatía y compasión por los otros; su acercamiento teórico, abstracto hasta cierto punto, no le permite comprender a fondo el sufrimiento y carencias de los más necesitados. Una cosa es imaginar el sufrimiento del otro y otra muy diferente vivirlo.

Sus recomendaciones son de difícil aplicación en países subdesarrollados como Colombia, pues el asunto es tan intrincado que unas medidas en el sistema educativo, por más loables que sean, poca incidencia tendrán. Por ejemplo, implementar una enseñanza de tipo socrática —que requiere de grupos pequeños de estudiantes y una educación personalizada— sería algo impensable en nuestro país cuando en nombre de la inclusión y la cobertura permiten cursos de cuarenta y cincuenta estudiantes con todo tipo de problemas.

Sin hacer apología a ningún sistema político o económico, resulta notorio que en sociedades como la colombiana el problema es estructural, es decir, el modelo que tenemos tiende a agravar la crisis. Un cambio real provendrá de una educación —como la plantea Freire— que no sólo libere las mentes de los alumnos, sino, fundamentalmente, enfrente las condiciones concretas de opresión que no posibilitan que se dé una real democracia.

BIBLIOGRAFÍA

Principal

CERLETTI, Alejandro. La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008. 92 p.

NUSSBAUM, Martha. Crear capacidades. Barcelona: Espasa Libros, 2012. 266 p.

_____ El cultivo de la humanidad. Barcelona: Paidós, 2005. 338 p.

_____ Las fronteras de la justicia Consideraciones sobre la exclusión. Barcelona: Paidós, 2006. 447 p.

_____ Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires. Katz Editores, 2010. 199 p.

NUSSBAUM, Martha y SEN, Amartya. La calidad de vida. 4 ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1996. 588 p.

REDACCIÓN ELHERALDO.CO. El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial. En: El Heraldo [en línea]. 13 de diciembre (2015). Disponible en: <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>

SEN, Amartya. El valor de la democracia: el viejo topo. España: Intervención Cultural, 2006. 119 p.

Secundaria

ADORNO, Theodor. Educación para la emancipación: educación después de Auschwitz. Madrid: Ediciones Morata, 1998. 135 p.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. Borrador del documento de orientaciones pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Bogotá: MEN: 2009. 82 p.

COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN [ICFES]. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación: Alineación del

- examen SABER 11°. En: Google Docs [en línea]. Diciembre (2013). Disponible en: <https://docs.google.com/file/d/0B7vLkKHascQcZXQ2a3ZxZUdnaEk/edit>
- DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. París: Santillana Ediciones, 1996. 301 p.
- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI Editores, 1999. 152 p.
- _____ Pedagogía del oprimido, s.f. [En línea]. [Consultado 25 de septiembre de 2016] Disponible en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- GOMEZ BUENDÍA, Hernando. Educación: la agenda de siglo XXI, hacia un desarrollo humano. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1998, 366 p.
- HEIDEGGER, Martin. Carta sobre el humanismo (trads. Helena Cortes y Arturo Leyte). Madrid: Alianza Editorial, 2000, 92 p.
- HORKHEIMER, Max. Teoría crítica. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003. p. 296.
- PÉREZ, José Antonio. El valor de las Humanidades. En: Red española de Filosofía [en línea]. 15 de mayo (2014). Disponible en: <http://redfilosofia.es/blog/2014/05/20/el-valor-de-las-humanidades/>
- _____ Universidad y humana dignidad. En: Granada Hoy [en línea]. 18 de mayo (2014). Disponible en: http://www.granadahoy.com/opinion/articulos/Universidad-humana-dignidad_0_808119436.html
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe. En: Unesdoc-database [en línea]. (2009). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001851/185119s.pdf>
- _____ La filosofía, una escuela de la libertad. México: Unesco, 2011. 277 p.
- REDACCIÓN VIVIR. EL ESPECTADOR. Los mejores países en ciencias, lectura y matemáticas, según las pruebas Pisa. En: El Espectador [en línea]. 6 de diciembre (2016). Disponible en: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-mejores-paises-ciencias-lectura-y-matematicas-segun-articulo-669090>

Consultada

DEWEY, John. La educación de hoy. Buenos Aires: Losada, 1951. 199 p.

FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. 1 ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002. 314 p.

JAEGER, Werner. Paideia. Los ideales de la cultura griega. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. 473 p.

LIPMAN, Matthew. Filosofía y educación. Madrid, Ediciones de la Torre, 2002, 416 p.

_____ La filosofía en el Aula. Madrid, Ediciones de la Torre, 1998, 380 p.

SLOTERDIJK, Peter. Normas para el parque humano (trad. Teresa Rocha). 1 ed. Madrid: Ediciones Siruela, 2000. 92 p.