

2021

Repensar el aula de una educación en crisis desde la propuesta de Martha Nussbaum

Santiago Andrés Jiménez García
Universidad de La Salle, Bogotá, sjimenez04@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras



Part of the [Philosophy Commons](#)

Citación recomendada

Jiménez García, S. A. (2021). Repensar el aula de una educación en crisis desde la propuesta de Martha Nussbaum. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras/624

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Departamento de Filosofía, Arte y Letras at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Filosofía y Letras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Repensar el aula de una educación en crisis desde la propuesta de Martha Nussbaum

Santiago Andrés Jiménez García

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de La Salle

Programa de Filosofía y Letras

Dr. Hernán Rodríguez

25 de octubre del 2021

Índice general

Agradecimientos	3
Introducción	4
Capítulo 1:	6
Capítulo 2:	17
Capítulo 3:	27
Conclusiones	37
Reflexión final.....	40
Bibliografía	40

Introducción

La propuesta del presente texto es realizar un análisis crítico del paradigma educativo actual, de cara a una formación centrada únicamente en el desarrollo económico y las falencias a las que se enfrentan sus estudiantes. Es común que el modelo educativo se caracterice por un fuerte desarrollo de funciones técnicas y repetitivas, causado por el interés de crecimiento económico en las naciones, donde su principal intención es fabricar empleados capaces de repetir distintas técnicas y dispuestos a seguir ordenes sin reparo alguno. Por ese motivo, algunas pautas educativas carecen de sentido respecto a su condición de espacio para la generación de conocimiento, y el enfoque se reduce a una educación para la renta.

La apuesta teórica se centra en establecer desde algunos conceptos de Nussbaum (2005; 2010), cómo la educación actual se encuentra en crisis y qué posibilidades hay para rescatarla. Asimismo, la presente monografía contará con tres capítulos que en primer lugar construye la crisis desde el pensamiento de Nussbaum (2005; 2010) y Husserl (1992) y describe en qué sentido es problemático una educación solamente con sentido lucrativo. En segundo lugar, se plantea la educación en términos de repensarse y cómo la pedagogía socrática puede ser un método pertinente. En tercer lugar, se elabora una distinción entre el alumno como un objeto y como un sujeto, teniendo en cuenta la teoría de las capacidades de Nussbaum (1996). Todo con el ánimo de identificar la fragilidad de la educación actual y cómo las instituciones no generan unas condiciones propias para la reflexión crítica.

En ese sentido, Nussbaum sitúa la educación en una crisis silenciosa generada por el interés de las naciones de promover únicamente programas educativos que desarrollen la

economía, ignorando la reflexión crítica que las humanidades ofrecen. Desde esta problemática, se elabora un análisis crítico de la educación en esta crisis silenciosa, donde se tendrá en cuenta elementos del pensamiento de Nussbaum como la pedagogía socrática, las capacidades y la crisis misma. Por ello, el desarrollo de este documento trabaja también las siguientes ideas: cómo se da la crisis silenciosa; cómo enfrentar la crisis desde una pedagogía socrática; y cómo desde las capacidades humanas se forman alumnos como sujetos y no alumnos como objetos.

Al mismo tiempo, la reflexión respecto al rumbo de la educación y su modelo actual es importante porque corresponde a un tema vigente que despierta argumentos diversos, sin embargo, llevar a cabo este análisis desde Nussbaum, una filósofa que principalmente se ocupa de la filosofía política, del derecho y la ética, tiene un lente social y político que se relaciona directamente con cualquier proceso educativo. En ese sentido, la obra de Nussbaum en términos de educación es pertinente porque el resultado de procesos educativos confluye en circunstancias políticas y éticas y, proponer una teoría educativa con esos conceptos como elementos transversales puede resultar conveniente para enfrentar la crisis.

1. CRISIS EDUCATIVA: LA PRODUCCIÓN POR LA REFLEXIÓN

En *Sin fines de lucro* (2010), Martha Nussbaum examina el rumbo de la educación en la actualidad, donde manifiesta que se encuentra en crisis por la pretensión de las naciones de elaborar programas académicos que se enfoquen solamente en el desarrollo económico, dejando de lado, cada vez más, todo proyecto relacionado a las humanidades o las artes. Una *crisis silenciosa* fundada en el interés de los gobiernos por priorizar aprendizajes técnicos, que en tanto terminen siendo productivos valdrán la pena estudiarlos. Las humanidades se ven cada día más opacadas por este tipo de aprendizajes que procuran una recepción pasiva de datos, de modo que se memorizan y mecanizan, posicionándose sobre la actividad crítica y argumentativa que ofrece, por ejemplo, la filosofía.

En ese sentido, Nussbaum (2010), plantea que, en el afán de crecimiento económico las naciones tienen al menos dos invariantes que definen su lógica respecto a la educación: el impacto de cada programa académico; y el progreso que significa para la nación. Sin embargo, ambos elementos convergen en una misma situación, a saber, un crecimiento económico acelerado. Quiere decir que, el impacto de cada programa será valorado a partir de qué tan lucrativo puede llegar a ser. La idea de progreso es entendida por las naciones y por muchos economistas de desarrollo, según Nussbaum (2010), como la posibilidad de aumentar el producto interno bruto per cápita, sin importar cómo estén repartidas las riquezas que eso puede significar.

Por lo anterior, Nussbaum (2010), ve esta educación para la renta como una *crisis silenciosa* que cada vez más se toma las instituciones y advierte que, la educación como crecimiento económico puede ser engañosa, porque en muchos casos, este crecimiento solo se ve reflejado en algunas élites preparadas y estudiadas, pero no para la nación en general. En razón de ello, la crisis es más peligrosa puesto que sin las humanidades, estas élites no encontrarán entre sus subordinados

conciencias capaces de analizar críticamente este tipo de situaciones, y les será más fácil someterlos:

En palabras de Tagore, el nacionalismo agresivo necesita embotar la conciencia moral y, en consecuencia, necesita personas que no reconozcan lo individual, que hablen una jerga grupal, que se comporten como burócratas dóciles y que también vean el mundo como tales. El arte es un gran enemigo de ese carácter obtuso. Además, los artistas no son los servidores incondicionales de ninguna ideología (Nussbaum, 2010, p. 46).

Esa negación de lo individual es uno de los inconvenientes más latentes en la educación actual, pues en la necesidad de renta, se omite la facultad reflexiva individual y se limita al estudiante al aprendizaje pasivo de conocimientos repetitivos y técnicos. Por ello, Nussbaum menciona que “si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con capacidad de pensar por sí mismos” (Nussbaum, 2010, p. 20).

De este modo, países con innegables riquezas (naturales, por su ubicación, por su fuerza laboral, etc.) presentan al mismo tiempo, profundas desigualdades sociales y, por lo tanto, el progreso en términos económicos de una nación no significa una mejor calidad de vida para la mayoría de sus habitantes, dado que estos beneficios se acumulan en pequeños grupos de élite. Sin embargo, según Nussbaum (2010), muchos dirigentes siguen apuntando como única meta de la educación el crecimiento económico y en esa competitividad, programas que promueven el pensamiento crítico e individual, como las humanidades o las artes, salen de las prioridades gubernamentales. Por ello “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” (Nussbaum, 2010, p. 41).

Otro elemento que contribuye a la crisis educativa actual es la industrialización de los programas académicos. En ese sentido, pueden ser explicados al menos tres elementos esenciales que caracterizan esta educación para el mercado: en primer lugar, sesiones de clases a numerosos alumnos; en segundo, instituciones con fines inmediatos y materiales; en tercer, rendición de cuentas o justificación económica de programas académicos. Por lo anterior, vale la pena desarrollar cada uno de estos elementos con el ánimo de comprender en qué sentido la industrialización de la educación es una de las causas de la crisis.

Antes de atender cada uno de los elementos, resulta importante resaltar el siguiente enunciado de cara a que sea una reflexión transversal en los siguientes párrafos: “Los seres humanos necesitan sentido, comprensión y perspectiva además de necesitar trabajo... la educación nos prepara para darle sentido a nuestra vida” (Nussbaum, 2010, p. 28).

En primer lugar, muchas instituciones recurren a cursos con numerosos alumnos donde es imposible para el maestro llevar un seguimiento real del avance o retroalimentar a cada estudiante. No es difícil intuir la causa principal de esta práctica, a saber, el afán de tecnificar la mayor cantidad posible de alumnos, que encajen en un trabajo operativo y que contribuyan con el progreso económico de la nación, donde no necesariamente implica un avance económico significativo para el estudiante. Si bien es posible que existan otras causas de estos cursos con asistencia masiva, es innegable la imposibilidad de llevar un seguimiento real de cada estudiante y por ello, el alumnado encuentra serias fragilidades en su formación. Nussbaum menciona cómo “en las universidades es muy frecuente que se recurra a los atajos, por ejemplo, dando clases a cursos numerosos sin promover la participación crítica de los alumnos” (2010, p. 165).

Entre tanto, este tipo de modelos se asemeja más a una lógica industrial, donde se fabrican productos en masa con un objetivo y función determinada, en esa analogía la educación actual

encuentra una de las causas de la crisis. De igual forma, las contingencias actuales a causa de la pandemia convergen hacia una sola solución: la educación virtual y, la sobrepoblación estudiantil en estos casos carece de límites y procura peligrosamente (desmesurada por la no restricción de un espacio) incluir muchos más alumnos en sesiones sincrónicas o asincrónicas. Aquí, también se pierde la posibilidad de relacionamiento.

Por ejemplo, a mediados del año 2021 el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA abrió un total de 43.000 cupos para estudiar de manera virtual repartidos de la siguiente forma: titulación para ocho técnicos con 7.000 cupos; seis tecnólogos con cerca de 35.000 cupos; y, siete especializaciones con 900 cupos. Un aproximado de aforo estudiantil para estos programas indica que, de las ocho carreras técnicas asistirían un total de 875 estudiantes por cada carrera técnica (posiblemente, por sesión de clase sincrónica o asincrónica también), de los seis tecnólogos, un aproximado de 5.800 estudiantes por carrera y, 128 estudiantes por cada especialización. Lo anterior, es apenas un ejemplo de una institución, pero sirve para ratificar la sobrepoblación en algunas carreras virtuales y para preguntar, ¿cómo es posible llevar un control real de cada estudiante o, verificar sus avances? Además, teniendo en cuenta que estos programas son de resultados rápidos, ¿qué metodología se usa para fomentar pensamiento crítico, argumental o individual?

En segundo lugar, pero no lejano del elemento anterior, muchas instituciones encaminan sus objetivos a fines inmediatos y materiales, es decir, programas académicos con estudios muy puntuales y que procuran un resultado económico a la mayor brevedad posible. En ese sentido, instituciones puramente técnicas son cada vez más aceptadas por su rapidez en la formación laboral, evitando, por ejemplo, la reflexión transversal planteada en párrafos anteriores: el sentido de lo que se hace, la comprensión y perspectiva. Así, Faust, en palabras de Nussbaum se pregunta,

“si las universidades no se habrán vuelto demasiado cautivas de los fines inmediatos y materiales que sirva” y peor aún, “si el modelo del mercado no se habrá transformado en la identidad fundamental que define la educación superior” (Nussbaum, 2010, p. 165).

En tercer lugar, como si se tratara de una operación comercial a un nivel corporativo, muchas facultades o programas académicos deben rendir cuentas y demostrar qué aportes hacen al crecimiento económico de la nación, en caso de niveles bajos de producción se reduce presupuesto para la facultad o simplemente desaparece:

La costumbre es solicitar a los departamentos de humanidades que justifiquen su utilidad ante el gobierno, del cual reciben fondos todas las instituciones académicas, demostrando qué aportes hacen a la rentabilidad económica mediante la docencia y la investigación. Si no pueden demostrar ningún aporte, el gobierno reduce al presupuesto asignado a ellos y, en consecuencia, la cantidad de estudiantes y docentes disminuye (Nussbaum, 2010, p. 169).

Por lo anterior, el modelo administrativo de la educación actual es muy semejante a las condiciones comerciales de una empresa con fines de lucro. Además, surgen varios elementos a reflexionar a partir de lo escrito hasta el momento, por ejemplo, si es razonable o lógico solicitar rentabilidad a una facultad de artes, filosofía o historia, teniendo en cuenta que en esencia estos programas no tienen nada que ver con el lucro; o si la industrialización de la educación no puede llegar a ser muy perjudicial para la formación de ciudadanos autónomos y responsables de sí mismos; o si los encargados de los lineamientos educativos en cada nación tiene el conocimiento pedagógico necesario; o si son simplemente gerentes comerciales que procuran una rentabilidad. En conclusión, una de las preguntas que más inquieta a Nussbaum (2010), es si en realidad se está pensando con seriedad y suficiencia el rumbo de la educación.

Asimismo, esta cultura de la educación para el lucro tiene otro elemento que agudiza un poco más la crisis, el núcleo familiar parece estigmatizar las carreras que no cuentan con un impacto

económico inmediato, como la filosofía, la historia, la música, la pintura, etc. Nussbaum comenta, “En la India, la mayoría de los jóvenes son educados (en casa) con la idea de que conseguir un trabajo es la idea principal de la educación” (Nussbaum, 2010, p. 175).

Se debe agregar que esta crisis propuesta no viene sola, trae consigo una característica que problematiza aún más la situación actual de la educación y sus instituciones, en referencia a su naturaleza silenciosa. Nussbaum plantea la crisis en términos de silencio, porque la mayoría de los ciudadanos desconoce a qué se enfrenta y qué rumbos está tomando la educación, por ejemplo, la autora enuncia que para la crisis económica del 2008 dicha recesión era de conocimiento global y la mayoría de los líderes a nivel mundial se propusieron trabajar rápida e inagotablemente para dar soluciones (Nussbaum, 2016). Pero el silencio de la crisis podría provocar consecuencias más complejas que la gran recesión, si se tiene en cuenta que en contraste al 2008, esta crisis educativa, que ya lleva varias décadas, no es asumida por algunos líderes y ciudadanos como un problema, que sobre esta omisión ingenua, se funde el desconocimiento y desaparición de las humanidades y las artes.

Por todo lo anterior, resulta importante darle un enfoque más puntual a la palabra *crisis*, a partir de las reflexiones del filósofo Edmund Husserl respecto a ese concepto, y que explica en sus conferencias sobre *La filosofía en la crisis de la humanidad europea (1992)*, con el ánimo de ampliar e identificar cómo se comprende la crisis en la educación. Husserl (1992), hace un análisis de la cultura europea insistiendo en la idea de pérdida del camino que alguna vez se fundó en la antigua Grecia: su espíritu está enfermo y una forma errada de pensar ha consagrado un funesto naturalismo, que confía todo conocimiento a las ciencias naturales. Lo anterior, supone una negación de la experiencia subjetiva que ha hecho de Europa, (no como espacio geográfico, sino como figura espiritual) una cultura universal en crisis, que ha dejado en manos de un absoluto

racionalismo, la cura de esa enfermedad espiritual. Son las ciencias del espíritu las que deben sanar esta dolencia, y la Filosofía, la más competente para ofrecer alivio con un tratamiento metódico, caracterizado por una actitud crítica y teórica que se propone buscar una verdad, liberada de toda praxis natural (Husserl, 1992).

En este sentido, la crisis en Husserl (1992) puede ser definida en el contexto dado, como una enfermedad del espíritu, fundada en una forma errada de pensar y que pretende explicar la subjetividad desde las ciencias naturales. Es un enajenamiento de la razón, que lleva a una decadencia espiritual y que se basa en un funesto naturalismo o absoluto racionalismo. Simultáneamente, se encuentra la educación en la crisis que propone Nussbaum (2010), puesto que una forma errada de pensar cimienta el rumbo de la educación, transgredida por un trágico desarrollo económico y que procura una decadencia del intelecto, en esa medida, traslada su valor a la utilidad de valor en términos rentables.

Esta crisis silenciosa que propone Nussbaum (2010) hace cada vez más ruido, dado que la educación parece que perdió su sentido y en ello, se halla tan enferma como el padecimiento del espíritu que Husserl (1992) le adjudicaba a la cultura europea. Entonces, ¿Cómo podemos curar o salir de esta crisis que aumenta en la medida de las ambiciones económicas de las naciones? o ¿Cómo evitamos que el crecimiento económico perjudique el sentido de la educación? Más adelante me ocuparé de reflexionar respecto a estas preguntas, desde algunos pensamientos de Nussbaum (2005; 2010).

Por otro lado, vale la pena revisar qué rumbo tienen algunas investigaciones relacionadas al tema de este primer capítulo y tratar de contrastar o afirmar la condición de crisis. Desde el punto de vista de la investigación en teorías de la educación, según las fuentes revisadas, se pueden identificar tres tipos de relaciones que responden al análisis sobre educación en la actualidad. En

primer lugar, la educación es situada en una condición de crisis, donde cada vez priman más los conocimientos técnicos en pro de un crecimiento económico, dejando de lado programas de humanidades, artes y ciudadanas que ofrecen un pensamiento crítico y sensible de un mundo complejo.

Estas investigaciones plantean que tanto Nussbaum (2010; 2005), como Acevedo y Prada (2016), Gonzales (2014) y Tagore desde la perspectiva de Nussbaum (2010), reflexionan respecto al rumbo de la educación y coinciden que ésta se encuentra en crisis, dado que las naciones se enfocan en el crecimiento económico: en la medida que algo sea útil, hay que estudiarlo, de otra manera será innecesario; allí parecen ubicarse los programas de humanidades y ciudadanas. “Las transformaciones y reformas parecen apuntar a la promoción de un tipo de saberes que encuentran su sentido en el desarrollo económico y la productividad” (Acevedo y Parada, 2016, p. 16).

En ese sentido, Olivar (2018), Solano-Salinas (2011; 2009) formulan que, para hablar de una educación para el desarrollo, es necesario repensar la categoría *desarrollo* con el ánimo de evitar que su significado solo refiera a términos de crecimiento económico, por ello la definen como: “la manera en la que decidimos el cómo y el para qué organizarnos como sociedad con el ánimo de vivir colectivamente y en armonía” (Solano-Salinas, 2011, p. 98). De ese modo, coinciden en que saberes solamente técnicos deshumaniza la educación y coinciden con Nussbaum (2010), afirmando que es necesario un equilibrio entre saberes técnicos que permiten acceder a bienes y servicios, pero también, afinar el intelecto para estimular el pensamiento crítico.

Por su parte, Morin (1999), considera que “no hay que subordinar más el desarrollo humano al desarrollo económico; se debe invertir esto y subordinar el desarrollo económico al desarrollo humano” (Morin, 199, p. 4). López (2016), coincide en la necesidad de cambiar de paradigma y que en los sistemas educativos se haga énfasis en el desarrollo humano y ciudadano, donde, al igual

que Nussbaum (2010), considera indispensable construir una educación para la democracia que sustituya a la actual educación para la renta que produce inequidad y exclusión, y resulta, por tanto, no pertinente ni eficiente para los fines de humanización individual y colectiva que constituyen la esencia de todo proceso educativo.

La segunda, efectúa un análisis de la educación y su relevancia política, donde se proponen revisar cómo la formación contribuye a la condición cívica de la ciudadanía. En ese sentido, Nussbaum (2010), García (2006), Koubi (2004) y Vilches (2018) argumentan cómo, en una sociedad siempre hay personas dispuestas a vivir con los demás en condiciones de respeto mutuo y reciprocidad, pero en muchos casos, otros prefieren ser dominados. En estas investigaciones, se aboga por la formación cívica donde cada individuo pueda hacerse cargo de sí mismo, evitando someter lo menos posible al otro. A su vez, coinciden estos autores en que, para vencer este sometimiento del otro, debe influenciarse desde muy temprana edad un sentimiento de empatía que reconozca, al otro como un igual, y no como un objeto del cual se puede disponer.

El tercer elemento, reflexiona acerca de los métodos o pedagogías actuales en la formación, donde los énfasis proponen un pensamiento crítico, un autoexamen y una construcción argumentativa. En dichas investigaciones se informan las problemáticas pedagógicas que actualmente comprometen estas tres habilidades (Nussbaum, 2010; 2005; Quiceno, 2015; Arce, 2002; Freire, 1997). Asimismo, se denuncia que la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos, donde no se reconoce lo individual y que procura un conocimiento técnico fundado en la memorización y no en la creación de conocimientos. Por su parte, Nussbaum (2010; 2005) Gonzales (2014), Quiceno (2015) y Zentia y Piñón (2016), destacan el método socrático como posible alivio a las dificultades de las instituciones, puesto que este propone un análisis de los argumentos por medio de una reflexión crítica.

En general, si bien la crisis educativa es planteada en una condición silenciosa, no necesariamente significa que esté en términos de secreto o enigmática, por el contrario, es evidente que la educación y sus instituciones ignoran elementos esenciales, como la formación crítica e individual, y concentran su esfuerzo en aprendizajes repetitivos e inmediatos. Por ello, la crisis que explica Nussbaum (2010), más que silenciosa, es una crisis silenciada, omitida o ignorada, porque las fragilidades del sistema son explícitas pero la comprensión y tratamiento gubernamental no asume como un problema la educación para la renta.

2. **REPENSAR EL AULA: LA EDUCACIÓN SUPUESTA Y LA PEDAGOGÍA SOCRÁTICA**

Ahora bien, tras la explicación anterior, ¿cómo esta crisis silenciosa puede ser enfrentada en un contexto donde se impone el interés económico en las instituciones académicas? En ese sentido, vale la pena reflexionar respecto a cuáles son las condiciones invariantes o esenciales que las instituciones entregan al estudiante. Luego, desde mi punto de vista, dichas condiciones pueden remitir a dos circunstancias: condiciones estructurales que implican un análisis de la organización, edificación y mecanismos dentro de un ambiente ideado para la educación; y condiciones epistemológicas, lo que supone un análisis sobre el trasfondo conceptual, metódico y de fundamento en el conocimiento. Al llegar aquí, pretendo examinar las condiciones epistemológicas de la educación, principalmente del análisis que propone Nussbaum (2005; 2010) en relación con la pedagogía socrática.

La obra en general de Nussbaum, en términos de educación, tiene un postulado respecto a cuál es el método más apropiado para la formación de ciudadanos, a saber, la pedagogía socrática y la importancia de la argumentación (Nussbaum, 2005; 2010; 2016). Por ese motivo, entiende que un autoexamen crítico que conlleve a una argumentación deliberada de prejuicios y construida por razones, será parte fundamental de la educación en la actualidad permitiendo que, cada individuo participe autónomamente en cualquier circunstancia cívica. “Al destacar que cada uno tiene su propia voz, fomentamos al mismo tiempo una cultura de la responsabilidad. Si uno se siente responsable de sus propias ideas, es probable que también sea responsable por sus propios actos” (Nussbaum, 2010, p. 83).

De igual forma, la escritora hace una síntesis en cuatro postulados, respecto a la pedagogía socrática que vale la pena mencionar: (1) La educación socrática es para todos los seres humanos:

defiende que un sujeto realizado es el que se autoexamina críticamente, de otra manera no valdría la pena vivir la vida. (2) Debe adaptarse a las circunstancias y al contexto del alumno: a modo personal, se tiene presente creencias y conocimientos del estudiante a fin de llegar a una introspección que permita la libertad intelectual. (3) Debe ser pluralista, es decir, atenta a una diversidad de normas y tradiciones: quiere decir que el alumno no puede ser pasivo y tiene que despertar, confrontar sus métodos y tradiciones. (4) Requiere garantizar que los libros no se transformen en autoridades: procurar una distancia entre el libro y el estudiante, ¿qué dice el estudiante? (Nussbaum, 2005).

Entre tanto, estudiantes asisten masivamente a instituciones confiados en la promesa de ser formados, y en muchos casos, con el discurso de una educación de alta calidad, que se mide en exámenes estandarizados, pero donde dudosamente se aplica al menos uno de los enunciados propuestos por Nussbaum, a propósito de la pedagogía socrática. Por ese motivo, valdría la pena preguntarse si las instituciones son realmente el espacio adecuado para formar individuos responsables de sus propias ideas y actos. Muchas instituciones afines de consagrar una educación para la renta se han dedicado a adiestrar individuos para el trabajo técnico y auxiliar, pero su formación, carece de un autoexamen que contribuya a una autonomía o pensamiento crítico. En suma, la reflexión que nos compete es un análisis crítico del rumbo de la educación, que podría fundarse en un repensar estas instituciones y metodologías.

Considerando qué lo propuesto hasta el momento, apunta a que la educación tendría que ser repensada, sugiero acudir al ensayo de Heidegger titulado *¿Qué significa pensar?* (1994), para dar una comprensión de cómo podría asumirse este repensar. En su texto, el filósofo alemán realiza un análisis sobre lo que significa pensar en el humano y menciona que, aunque tengamos la posibilidad de pensar por nuestra condición humana, en realidad, no pensamos, dado que toda

acción es medida por la ciencia y la técnica y dichos elementos no abren el pensar, porque según su texto, la ciencia no piensa. “El hombre puede pensar en tanto que tiene la posibilidad de ello. Ahora bien, esta posibilidad aún no nos garantiza que seamos capaces de tal cosa” (Heidegger, 1994, p.1). Al mismo tiempo, señala que para llegar a pensar hará falta darnos cuenta de que no sabemos pensar y tendremos, por lo tanto, que aprender a pensar.

Con todo y lo anterior, a fin de indagar sobre alguna de las condiciones epistemológicas de la educación y a su vez, tratar de dar respuesta a la cuestión sobre cómo repensar el aula, vale la pena adoptar las reflexiones de Heidegger. A partir de ello, es preciso comenzar por preguntar ¿qué significa estudiar? entonces diríamos, como se indicó en el párrafo anterior en términos de lo qué significa pensar que, en primer lugar, el humano es el ser vivo que puede estudiar, y así, el que puede estudiar cuando quiera, sin embargo —en palabras de Heidegger— en este querer “estudiar” el humano quiere demasiado y por ello puede demasiado poco.

Pero el hombre pasa por ser aquel que puede pensar. Y pasa por esto a justo título. Porque el hombre es el ser viviente racional. Como ser viviente racional, el hombre tiene que poder pensar cuando quiera. Pero tal vez el hombre quiere pensar y no puede. En esta última instancia, con este querer pensar el hombre quiere demasiado y por ello puede demasiado poco (Heidegger, 1994, p. 1).

En ese sentido, un primer elemento para repensar el aula y también como ejercicio para repensar el sistema educativo en general, es preguntar ¿qué significa estudiar? A su vez, cuestiones como ¿qué sentido tiene estudiar?, ¿por qué voy a estudiar x carrera?, ¿por qué voy al colegio? o, ¿qué vigencia tienen las instituciones tradicionales actualmente? son preguntas transversales a la primera cuestión, por ello, vale la pena tratar de indagar posibles respuestas a ellas, partiendo de la crisis planteada en el primer capítulo de este escrito.

Preguntarse sobre lo que significa estudiar, no representa una preocupación real o importante en ningún contexto social de la actualidad. Por el contrario, este tipo de cuestionamientos son supuestos y obvios, y en ese sentido, no merecen ser analizados porque se da por hecho que esa pregunta ya tiene una respuesta irrefutable. Por ejemplo, desde el punto de vista de un grupo familiar tradicional, la primera pregunta de los padres, en términos de educación es, dónde va a estudiar uno de sus hijos, antes del por qué lo va a hacer. Suponer y saltarse el por qué, significa ignorar varias posibilidades que podrían ser decisivas al momento de elegir el dónde o el para qué. En el mismo ejemplo, cuando esa familia se pregunta qué carrera universitaria debe elegir uno de sus hijos o, el mismo hijo se cuestiona qué debería estudiar, nuevamente se omite el por qué por el para qué, un para qué que comúnmente va acompañado de un interés lucrativo más que intelectual, es decir, la pregunta respecto a cuánto dinero me dará si estudio x carrera.

Lo anterior quiere decir que, si bien la cuestión sobre lo que significa estudiar no representa un elemento importante de la reflexión de la actualidad, asistir a centros educativos y afirmar nuestra condición de estudiantes, no significa, tampoco, que estemos educándonos. Heidegger explica que no necesariamente una entidad caracterizada por su interés al pensamiento conlleva al acto mismo del pensar, para este caso acomoda a los filósofos como ejemplo, y afirma que éstos siempre son vinculados con una disposición propia para el pensar y, sin embargo, lo anterior no proporciona una garantía de que estemos pensando, por eso dirá: “El hecho de que nos ocupemos de la filosofía puede incluso engañarnos con la pertinaz apariencia de que estamos pensando, porque, ¿no es cierto?, estamos filosofando” (Heidegger, 1994, p. 12). De este modo, si se adecuan estas circunstancias a las instituciones en la actualidad, y al encaminarnos en la misión educativa podríamos engañarnos con la sensación de estudiar, porque al fin y al cabo ¿no es cierto que estamos estudiando?

De este modo, desde la perspectiva de Nussbaum (2005; 2010), a partir de la pedagogía socrática y en relación con el texto de Heidegger, un primer momento para reflexionar el rumbo de la educación es dejar de asumir (antes ejercer pensamiento crítico y argumentativo) que sabemos el significado de educarnos. A partir de este ejercicio, ya estamos al menos en tres de los cuatro principios que Nussbaum resume respecto al método socrático: La educación socrática es para todos los seres humanos, es decir, tendríamos un examen crítico porque según Nussbaum un sujeto realizado es quien se examina críticamente; Debe ser pluralista, es decir, atenta a una diversidad de normas y tradiciones, una confrontación a la tradición; Requiere garantizar que los libros no se transformen en autoridades, tomar distancia frente al concepto, qué piensa el estudiante de la educación, para este caso, que la institución no se convierta en autoridad y pueda ser confrontada.

Una vez revisados algunos elementos metódicos y epistemológicos a partir de los autores señalados, es preciso reflexionar respecto a la estructura del aula de cara a seguir repensado su forma. En ese sentido, me refiero a estructura al menos en dos aspectos: de un modo locativo, es decir, el análisis del sitio de estudio en las instituciones, sus espacios y su pertinencia o vigencia; en segundo lugar, de un modo organizacional en su sentido formal, es decir, revisar cómo se organizan las instituciones, sus jerarquías y exclusiones.

Desde el punto de vista del espacio del aula, es decir, su ubicación o ambiente, merece la pena preguntarse si en algunos casos no empieza a ser anticuado el escenario de un salón de clase tradicional: un sitio encerrado, con puestos o pupitres, tableros, marcadores, borradores, cuadernos y lapiceros. El paradigma del salón de clase como única o principal herramienta para la educación de un ser humano, puede cambiar, no debe ser irrefutable ni necesaria la asistencia a un recinto, porque dicha actividad no significa en sí, el acto mismo de educarse. Según Viñals y Cuenca (2016), se acostumbraba que la escuela y profesores podían levantarse como los únicos guardianes del

conocimiento; sin embargo, la competencia ahora es diversa y “las TIC han provocado nuevos alfabetismos que potencian habilidades y competencias propias del siglo XXI, las cuales se ejercitan principalmente en las prácticas digitales que los jóvenes llevan a cabo en contextos de aprendizaje informal” (Busquet, Medina y Ballano, 2013).

A favor de ello, por ejemplo, la posibilidad de las clases virtuales, sin embargo, hay que ser cuidadosos con este tipo de escenarios, porque en muchos casos la virtualidad contribuye más a una superproducción de alumnos técnicos, con fines rápidos e inmediatos y mayor cantidad de graduados, pero no significa una experiencia intelectual. Para tal caso, Viñals y Cuenca (2016) afirman lo siguiente en relación con la experiencia intelectual, en un contexto digital:

“Es importante tener en cuenta que el conocimiento debe compartirse en un entorno o ecología adecuada que posibiliten el conocimiento conectado: escuelas, clases, espacios virtuales, museos, parques, etc. Espacios que permitan conversar, organizar encuentros, poner ideas en común y dialogar. Estructuras (sistemas de clasificación, jerarquías, bibliotecas, etc.) que proporcionen y ayuden en el proceso y la toma de decisiones; entornos informales, no estructurados, flexibles, ricos en herramientas de comunicación, constantes en el tiempo, seguros para que exista confianza y comodidad, simples, descentralizados, conectados y en los que exista una alta tolerancia a la experimentación y el error”(Viñals y Cuenca, 2016, p. 107).

A partir de ello, la sobrepoblación en ambientes virtuales a favor de una superproducción de alumnos no permite entornos como los mencionados en la cita anterior, para el caso, revisar el ejemplo del Capítulo I de este texto, donde un programa del SENA tiene un aforo aproximado de 900 estudiantes por sesión, casi imposible establecer dialogo entre los participantes y el maestro o, exponer ideas en común.

Teniendo en cuenta lo anterior, el problema no es la virtualidad, es el estudiante y el enfoque de la institución, porque la virtualidad posibilita que los estudiantes sean más autónomos, principio elemental de lo expuesto por Nussbaum (2005, 2010). Empero si el alumno no está interesado o, la institución tiene un aforo de excesivo de estudiantes, difícilmente será un

espacio educativo. La virtualidad y en general cualquier herramienta con fines educativos puede ser útil, siempre y cuando el anhelo de educarse sea mayor que el de graduarse.

Al mismo tiempo, sesiones de clase distintas a las mencionadas, también pueden significar una oportunidad para repensar el aula, en ese sentido, la antigua escuela peripatética fundada por Aristóteles en la antigua Grecia puede servir de ejemplo para formular una alternativa al aula tradicional. El nombre de la escuela procede de la palabra griega *ambulante* donde, “según la tradición, el maestro paseaba con sus discípulos, reflexionando sobre la vida” (Santana, 2014 p.4). Quiere decir que, sesiones de clases donde un grupo pequeño de alumnos no se encuentran en un lugar fijo y caminan junto al maestro, tratando de llevar una conversación reflexiva y crítica sobre algún tema, pueden funcionar para resolver la monotonía del aula de recinto y además, tiene el beneficio de la actividad física.

Por su parte, al analizar el modo organizacional en su sentido formal, es decir, revisar cómo se organizan las instituciones, sus jerarquías y exclusiones, según Moreno (1996), Canton (1996) y Moreno (2004), la función de los centros educativos es esencialmente la transmisión de la cultura y la adaptación social. En ese sentido, coinciden en que en sus funciones básicas debe existir un compromiso con los valores comunes de la sociedad y desempeñar algún rol. Además, definen las instituciones educativas como “centros encargados de la organización de las enseñanzas y de los procesos académicos, administrativos y de gestión necesarios para la obtención de títulos de grado” (Moreno, 2004, p. 24).

En términos generales, desde un análisis centrado, parece sensato afirmar que las instituciones educativas tienen como invariantes respecto a su estructura: la transmisión de la cultura y la adaptación social; y en segundo lugar, ser los encargados de la organización de la enseñanza y procesos académicos necesarios para la obtención de títulos de grado. Estos elementos

pueden representar una condición importante para el desarrollo educativo de los estudiantes, sin embargo, se asumen como el único método válido. Desde esa perspectiva, la institucionalidad se vuelve excluyente. El análisis de la estructura educativa tiene particularmente una intención en este texto, a saber, denunciar como se descartan a aquellos estudiantes que tienen otro método formativo distinto al de la institución.

De modo que en la reflexión respecto a la educación en la actualidad: su crisis, tradición y paradigma, es elemental repensar más allá de la institucionalidad. Por ello, es pertinente centrar la mirada hacia el individuo que se educa y evitar solamente concentrarse en el producto u objeto que puede ser o, el prestigio que alguna institución le dará por cursar algún programa. Añádase a esto que, el fenómeno de la era digital dicta nuevas metodologías, donde según Castells (2006) a causa de los nuevos desarrollos tecnológicos y los entornos virtuales, se han impulsado nuevas formas de informarnos, trabajar, comunicarnos y en general, coexistir en una sociedad digital. Por lo tanto, es indispensable llevar la reflexión al sujeto que se educa, más allá de la institución, porque la necesidad de nuevos prototipos educativos inaplazable y es posible encontrar ideas renovadas partiendo del análisis del sujeto.

3. EL ALUMNO OBJETO Y EL ALUMNO SUJETO

Lo descrito hasta el momento apunta a una reflexión crítica del sistema educativo, donde la institución y su tradición tienen más relevancia que el estudiante, por ese motivo, vale la pena central el análisis en el alumno y su relación con la institución. Según Gonzales (2014), quien realiza un acercamiento a las ideas educativas de Nussbaum, afirma que los modelos educativos actuales se caracterizan por no estimular el cuestionamiento y encajan con la repetición de las ideas ya pensadas, lo que significa la conservación del orden social y convierte al hombre en una mercancía, se vuelve objeto y deja de ser sujeto. Nussbaum entiende que la naturaleza misma de la educación posibilita el surgimiento de la subjetividad, lo que implica el examen crítico de uno mismo y de la tradición. Precisamente, es en esta última reflexión que se afirma la libertad en la educación, donde la posibilidad de la subjetividad será a partir de un examen crítico de uno mismo y no del adoctrinamiento, para este fin Nussbaum dirá del sistema actual:

El pensamiento crítico no sería un componente importante de la educación para el crecimiento económico y, en efecto, no lo ha sido para los estados que persiguen esa meta sin descanso [...] La libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes que con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las elites orientados a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico (Nussbaum, 2010, p. 90).

En ese sentido, desde la perspectiva de Monereo (2015), describe desde la teoría de las capacidades de Nussbaum elementos importantes para el contexto educativo, asumido desde el desarrollo de la subjetividad en los siguientes niveles:

El primer nivel concibe la forma de vida humana. Realiza un índice con aquellas cosas comunes a cualquier vida humana. En primer lugar, la mortalidad. Afirma Nussbaum que todos los seres humanos se enfrentan a la muerte y sienten cierta aversión hacia ella. En segundo lugar, el cuerpo humano. Todo ser humano tiene determinadas necesidades y capacidades, aunque la forma de vivirlas y desarrollarlas sea un hecho cultural. Entre ellas, la necesidad de comida y bebida, necesidad de abrigo, deseo sexual y movilidad. En tercer término, todo ser humano tiene capacidad para el placer y el dolor. En cuarto lugar, la capacidad cognitiva (para percibir, imaginar y pensar). En quinto lugar, está necesidad de desarrollo desde la primera infancia otros (Monero, 2015, p. 100).

Estas capacidades básicas son enunciadas por Nussbaum con el ánimo de determinar los elementos más esenciales de un ser humano. De este modo, teniendo en cuenta que lo que busca este tercer capítulo es centrar la mirada en el sujeto que se educa, es pertinente describir cada una de las capacidades de cara identificar si en algún caso, estas cualidades básicas son vulneradas.

En sexto punto, es común la razón práctica. Todo ser humano participa o intenta participar en la planificación y dirección de su propia vida preguntándose sobre lo que es mejor. En séptimo lugar, la asociación con otros seres humanos. Ya lo decía Aristóteles, el hombre es un ser sociable. En octavo lugar, la identificación de que se es miembro de una especie que convive con otras especies animales distintas. En noveno puesto, Nussbaum habla del humor y el juego, esto es, de la risa y el ocio. En décimo término, el sentimiento de diferenciación individual. El ser humano es capaz de distinguir que es uno y que es él solo el que siente dolor o placer, por ejemplo. Por último, cada ser humano es consciente de su entorno y contexto que es diferente al de otros (Monero, 2015, p. 100).

De este modo, respecto a las capacidades Nussbaum (2010), es pertinente destacar tres elementos de los mencionados en las citas, con el ánimo de reflexionar su correlación con el sujeto que se educa. El primero, la capacidad de autoexamen: en el sentido socrático, una reflexión crítica sobre creencias y tradiciones propias. De modo similar podría operar el estudiante y la experiencia educativa sería aún más autónoma, sin embargo, desde la institución el sujeto no tiene el ambiente necesario para esta capacidad y por el contrario, se encuentra en una *carrera* (imagino que por eso se llama carrera universitaria) con el afán de un título académico.

El segundo, la capacidad de verse a sí mismo como ser humano que está en interdependencia con otros seres humanos: una comprensión política y global de las relaciones

humanas, donde es necesario conocer y comprender otras culturas que permitan un dialogo entre naciones (Nussbaum, 2010). Lo mismo ocurre en el contexto educativo, esta coexistencia es una capacidad que se cumple en la institución donde alumnos conviven en interdependencia, sin embargo, si la realización educativa se reduce solamente a una cultura para la renta, la coexistencia peligra porque se restringirían las relaciones humanas al valor de cada uno en términos monetarios. Del mismo modo, el tercer elemento para tener en cuenta sería de gran importancia para evitar esta cultura educativa para la renta, a saber, la capacidad de una imaginación narrativa: significa dejar de ver al otro como un objeto que me sirve funcionalmente sino, desde un sentimiento de empatía, comprender qué quiere o siente el otro (Nussbaum, 2010).

Estas capacidades que propone Nussbaum serían de ayuda en la construcción de programas educativos en las instituciones, para evitar formar estudiantes que se limiten a un aprendizaje repetitivo y tecnificado, que no ocasiona espacio para la reflexión propia. Así, la educación no se reduce a una actividad propiamente industrial, que se propone *fabricar* objetos útiles para la renta de una nación y una élite inmutable, sino, daría lugar al surgimiento de sujetos críticos responsables de sus propias ideas y argumentos.

Quiere decir que, el discurso en términos de educación enfocado solamente al desarrollo económico nos deshumaniza y deteriora la calidad de vida, en la medida que nuestro dialogo con el otro, se funda en consideraciones sistemáticas en pro del trabajo y el apetito económico, contradiciendo las capacidades expuestas en este capítulo. Por ejemplo, conversaciones cuantiosas en sitios comunes respecto a cuál es la mejor práctica empresarial, qué modelo de negocio es más rentable, qué software es más eficiente o qué carrera universitaria tiene mejores ingresos económicos son el discurso diario de estudiantes que naturalizaron su situación como objetos útiles.

En ese sentido, Nussbaum y Sen (1996) enuncian que la costumbre de medir la calidad de vida en términos económicos, específicamente a partir del PIB (producto interno bruto), es obsoleto porque la distribución equitativa de los recursos no se da y por lo tanto, este método se basa en una visión utópica. Asimismo sucede con el proceso educativo y sus objetivos, es obsoleto promover que la formación académica tiene como único sentido el crecimiento económico y que esto signifique una mejora en la calidad de vida, dado que las oportunidades y recursos no se reparte equitativamente.

Por lo anterior, Nussbaum y Sen (1996) explican que el método más pertinente para procurar una calidad de vida equitativa es que el Estado asegure igualdad de oportunidades para todos, teniendo en cuenta las capacidades expuestas en este capítulo. De manera que, un estudiante de institución frente a estudiante autodidacta podría aspirar al mismo cargo siempre y cuando cuente con la capacidad profesional, pero en general, la calidad de vida del sujeto que se educa tiene mejores posibilidades si las oportunidades son iguales para todos.

Preguntarse sobre qué prácticas podrían ayudar a definir un pensamiento propio y argumentado, o si el método socrático permite una reflexión crítica respecto a mis creencias, o si las humanidades y las artes son estudios que proliferan nuevos conocimientos, son cuestiones que se tornan anacrónicas para la actualidad de la educación. En ese sentido, las capacidades expuestas anteriormente procuran una reflexión desde lo humano, la mortalidad, sus necesidades, su coexistencia con el otro, su dolor o placer, su empatía, etc, son elementos que la unidad discursiva del alumno en general reemplaza por consideraciones técnicas y empresariales.

Del mismo modo, Nussbaum (2005) explica en el capítulo “Ciudadanos del mundo” qué deberían aprender los estudiantes, en tanto que son ciudadanos del mundo, mas allá de naciones, tradiciones, culturas y fronteras. Insiste en la necesidad de una educación multicultural donde cada

individuo reconozca que “sus tradiciones son solo una parte del amplio mundo al que pertenece” (Nussbaum, 2005, p.97). Por ello, afirma que “el ciudadano del mundo debe aprender a desarrollar comprensión y empatía hacia las culturas lejanas” (Nussbaum, 2005, p.98) y destaca la necesidad de prestar atención a la historia y la necesidad de implementar cursos de naturaleza multicultural de cara a formar ciudadanos del mundo, que reconozcan diferencias y puntos en común.

Por ello, una invariante del sujeto que se educa consiste en esta globalidad formativa, donde reconoce otras culturas con empatía y logra coexistir como ciudadano del mundo. En ese sentido, la metodología socrática es pertinente “ya que muestra a los estudiantes lo estrechas y limitadas que pueden ser sus propias perspectivas y lo invitan a practicar la reflexión crítica” (Nussbaum, 2005, p.99).

Ahora bien, otro elemento que puede complementar esta idea de alumno objeto y sujeto son las reflexiones de Agamben (2011) sobre este sujeto convertido en objeto, en su ensayo *¿Qué es lo contemporáneo?*, especialmente por la idea de distancia que propone. Agamben (2011) dirá que el sujeto contemporáneo es precisamente aquel que “no encaja perfectamente en su tiempo ni se adecua a sus pretensiones” (Agamben, 2011, p.1) de encajar idóneamente no podría percibir la oscuridad que alberga su tiempo. En este sentido, esta posición implica una relación entre tiempo y sujeto, donde la distancia de este será un punto clave para conformar un sujeto contemporáneo. Añádase a esto que, dicho sujeto deberá tener la mirada fija sobre su tiempo, “no para percibir la luz, sino la oscuridad”, es decir, que puede llamarse contemporáneo todo aquel que “no se deja cegar por las luces de su tiempo, sino que es capaz de distinguir de ellas las sombras, su íntima oscuridad” (Agamben, 2011, p. 5).

Por lo anterior, Nussbaum (2010) indica que la educación pierde el sentido cuando el alumno se acomoda a lo que le impongan, haría falta una distancia como la expone Agamben, que

no permita ese encajar perfectamente en lo impuesto por la institución educativa. A favor de ello, Agamben (2011) menciona que “aquellos que coinciden demasiado plenamente con la época, que encajan en cada punto perfectamente con ella, no son contemporáneos porque, justamente por ello, no logran verla, no pueden tener fija la mirada sobre ella” (Agamben, 2011, p. 2).

Lo mismo ocurre en el contexto educativo actual, y de cierto modo, teniendo en cuenta las ideas de Agamben pero en el discurso del paradigma educativo, el sujeto que se educa irremediablemente se encontrará en una condición de rebeldía que le permitirá reflexionar críticamente su entorno. Esa distancia permitiría al estudiante identificar la oscuridad que consume la educación, no tendrá una mirada crítica desde la comodidad de lo establecido, en este caso, desde la idea de desarrollo económico, por el contrario, la distancia le deja ver la oscuridad que empapa lo educativo.

Esta distancia, en el sentido que Agamben (2011) lo explica puede ser un elemento esencial para los estudiantes de cara a darles un estatus menos instrumental y una base para formar pensamientos autónomos y críticos. Por ejemplo, un distanciamiento de las instituciones educativas no significa necesariamente que no estemos educándonos y como ya se explicó en el capítulo II, alternativas formativas en un sentido autodidacta tienen gran potencial para el crecimiento intelectual y autónomo estudiantil. A favor de ello, un estudiante que se eduque por sus propios medios tendrá una visión más amplia y menos doctrinal que en un instituto, en ese sentido, a diferencia del alumno tradicional, no estará sometido por su tiempo y podrá rendir cuentas de este o logrará cuestionar con imparcialidad.

A causa de lo expuesto hasta el momento, el alumnado en general de instituciones educativas está diseñado desde una lógica empresarial: en términos de cifras económicas, a modo de alumnos cosificados de menor o mayor cuantía y evitando, o dando poco valor a su condición

humana educativa. Nussbaum (2014) en *Emociones Políticas* reflexiona respecto al mal radical, y afirma que “el estigma y la exclusión son unos de los problemas fundamentales que nuestras sociedades deben combatir” (Nussbaum, 2014, p. 200) aún más, el sistema educativo despierta con angustia estas sensaciones y las permite sin derecho a discusión, porque en general, la academia es irrefutablemente, el único método válido para la realización educativa.

Además, insistiendo en lo malvado de la institución y las consecuencias en los alumnos, Nussbaum (2014), plantea que cada individuo tiene un temprano narcisismo: “todas las criaturas nacen débiles y necesitadas de cuidados, y todas buscan tanto alimento como seguridad” (2014, p. 205), es decir, refiere a que una persona al nacer es débil e incapaz de sobrevivir por si misma, por ello, requiere atención de los demás para alimentarse o cuidarse, lo que recrea un temprano narcisismo. Así, expone que “de esa situación temprana de narcisismo nace y se desarrolla la tendencia de concebir a los demás como meros esclavos y no como individuos completos con sus propias necesidades e intereses” (Nussbaum, 2014, p. 209).

Por eso, el sistema educativo (y seguramente, en general todo grupo, institución o sociedad) opera bajo esta lógica del amo y el esclavo (Hegel, 1982). Es evidente que el sistema económico capitalista procura estas jerarquías tan marcadas, sin embargo, es problemático cuando el sistema educativo, que se supone es el origen de criterios, conceptos y modelos, no se permite cuestionar y experimentar otras lógicas que funden las bases de un nuevo modelo a partir de un aumento en la autosuficiencia.

Por otra parte, más allá de las limitaciones de los centros educativos resulta pertinente identificar qué disposición o, qué se acostumbra por parte del individuo que se decide a estudiar. Desde esa perspectiva, en el capítulo I se mencionó lo problemático de suponer que asistir a un centro educativo era una obviedad para cada niño o joven, es decir, se dijo en ese capítulo que se

ignora el por qué, y responder solamente el dónde, a causa de ser irrefutable que la escuela o universidad, son garantía de aprendizaje. En dicho caso, el problema no solo es de la institución, probablemente su origen confluye al grupo familiar y sus tradiciones irrefutables, desatendiendo por ejemplo, lo expuesto en este capítulo respecto a los ciudadanos del mundo (Nussbaum, 2005). Por ejemplo, se acostumbra que los padres elijan la carrera universitaria de los hijos, pero en muchos casos, no es en función de un anhelo intelectual sino, de cara a un mercado laboral y de prestigio. Esto dudosamente significaría estudiar y la individualidad del casi estudiante queda reducida a las pretensiones de los padres.

Al mismo tiempo, a muy temprana edad, niños son inmersos en currículos conductivistas ya sea en escuelas, jardines e institutos, desde donde se promueven disciplinas centradas en lógicas de trabajo con visos empresariales y de oficina: horarios en la mañana temprana, uniformes diarios, jerarquías grupales, etc. Frente a este fenómeno cabe preguntarse, ¿qué tiene que ver el uniforme y madrugar con estudiar? Y peor aún, ¿por qué un niño debe naufragar en la lógica empresarial-capitalista que consume todo lo social y entorpece la intención de educarse o, la capacidad de la imaginación narrativa que explica Nussbaum (2010)? Desde un análisis centrado, en muchos casos, los jardines y escuelas son centros de guardería permisivos con padres incapaces de cuidar a sus hijos. Esta figura es cíclica, y está consolidada y con gran prestigio, tanto así que gran mayoría de familias se apegan a este libreto bajo la excusa de educación.

Conclusiones

Por todo y lo anterior, uno de los objetivos principales de este trabajo era analizar desde la obra de Nussbaum el estatus de la educación en la actualidad. En ese sentido, es importante resaltar que a partir de las fuentes consultadas, se puede concluir que el sistema educativo encuentra serias dificultades cuando su único propósito es el crecimiento económico, evitando ejercicios reflexivos y argumentativos que permitan al estudiante un pensamiento autónomo y crítico. Por ello, estas limitaciones en la formación pueden tener profundas consecuencias sociales y políticas dado que sin el ejercicio de un pensamiento autónomo, crítico y responsable, muchos ciudadanos no tendrían herramientas suficientes para una participación política objetiva, y otorgarían su representación con estas fragilidades.

Al mismo tiempo, se explicó cómo desde el punto de vista familiar y desde la institucionalidad, este hábito de la educación solamente para la renta es aceptado y fomentado sin lugar a dudas. De este modo, otra consecuencia para tener en cuenta es que la educación se vuelve doctrinal y en ese razonamiento, su alcance como espacio para la formación de profesionales y ciudadanos opera desde esta ambición y carece de neutralidad. Por ejemplo, un individuo formado bajo esta lógica difícilmente logrará reconocer el origen de las desigualdades entre ciudadanos, y puede atribuir la pobreza solamente a una circunstancia de vagancia y holgazanería sin tener en cuenta, por ejemplo, contexto social y cultural. Es en ese sentido una de las causas de la crisis en la educación actual, cuando por el deseo y poder económico se desconoce al otro.

En definitiva, lo aquí propuesto fue un análisis crítico de la educación en la actualidad a partir de tres ideas de Nussbaum: La crisis silenciosa, la pedagogía socrática y las capacidades humanas. En ese sentido, la crisis, que además es de naturaleza silenciosa y por lo tanto, resulta desapercibida en muchos casos, es dada por una educación elaborada únicamente para el

beneficio económico de las naciones y las elites, no dejando lugar para cuestiones humanas, sino puramente productivas. La idea de crisis pudo ser apoyada desde Husserl, que en relación con Nussbaum, esta crisis silenciosa se presenta como una enfermedad espiritual causada por un dogmático desarrollo económico que denomina qué merece estudiarse y qué no.

En tal sentido, la crisis es innegable y la pedagogía socrática puede ser al menos un remedio para este padecimiento institucional e intelectual. Por esto, plantearse desde un principio cuestiones como, ¿Qué significa estudiar? —en el sentido que Heidegger se preguntó *Qué significa pensar*— y responder desde un autoexamen crítico y argumentado, donde cada alumno se haga responsable de sus propias ideas y posiblemente, de sus propios actos, generaría un ambiente más comprometido y crítico en la educación y no solamente máquinas útiles para la renta.

Dichas máquinas u objetos, fabricados por la mayoría de las instituciones educativas, han reducido su humanidad a la funcionalidad que tienen dentro de un sistema económico. Por ello, las capacidades que Nussbaum idea, no en el sentido dogmático, sino como elementos que permiten un primer diálogo entre humanos y no entre máquinas, funcionan como características pertinentes para un desarrollo subjetivo en el aula. Además, el trabajo de Nussbaum en términos de educación puede surgir como una alternativa viable y original frente a la crisis silenciosa que se toma la educación. Sin quitar mérito y espacio al desarrollo económico, porque es claro que la dinámica mundial está centralizada en esos términos, esta propuesta se postula con el ánimo de lograr una coexistencia entre desarrollo económico y desarrollo intelectual.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, D. y Prada, M. (2016). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, (72), pp 15-37.

Agamben G. (2011). Qué es lo contemporáneo. 11/7/2018, de funcionpaiz Sitio web:<https://etsamdoctorado.files.wordpress.com/2012/12/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>.

Arce, M. (2002) El valor de la experimentación en la enseñanza de las ciencias naturales. *Educación* 26, (1), pp 147-154.

Escuela peripatética. (2021, 15, septiembre). Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta octubre 5, 2021 desde: https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_peripat%C3%A9tica

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI

García, E. (2006). La educación cívica como educación política, (trabajo de investigación). *Fundación Manuel Gimenez Abad*.

González R. (2014). Humanidades y universidad en el siglo xxi. *Estudios* 110, (12), 69-104.

Heidegger, M. (1994). Qué significa pensar. *Revista colombiana de psicología* Sitio web: <http://www.bdigital.unal.edu.co/19915/1/15945-49171-1-PB.pdf>

Husserl, E. (1992) La filosofía en la crisis de la humanidad europea, *Invitación a la fenomenología*, pp 75-128

Koubi, G. (2004). Entre civismo y civilidad. La educación de la ciudadanía. *Anales de la cátedra Francisco Suárez*, (38), pp 47-70.

Monereo, C. (2015). Martha C. Nussbaum – Otro enfoque para la defensa del ser humano y de los derechos de las mujeres. *Seqüência*, (70), pp 93-114.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Nussbaum, M. (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Buenos aires: Katz

Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44),13-25.

Quiceno, H. (2015). Sujeto y subjetividad en las ciencias de la educación en Colombia, *Siglo del hombre editores*, pp 121 -147

Vilches, F. (2018). La buena educación. En: Vilches, F. *La educación: sistema y comportamientos sociales*. Madrid: Dykinson.

Zentia, E. y Piñón, P. (2016). El método socrático en los programas educativos actuales: una propuesta de Martha C. Nussbaum, *La Colmena* (91), pp 79-90

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital, *revista interuniversitaria de formación del Profesorado*,(86) pp 103-114.

Santana Garza, L. (2014). Aristóteles y su estudio sobre la música. *FAMUS: Revista cultural de la Facultad de Música de la UANL*, (11), 4-7.

Busquet-Duran, J., Medina-Cambrón, A. y Ballano-Macías, S. (2013). El uso de las TRIC y el choque cultural en la escuela. Encuentros y desencuentros entre maestros y alumnos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4 (2), 115-135. Doi: 10.14198/MEDCOM2013.4.2.06

Castells, M. (ed.) (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

NUSSBAUM, M. *Human Capabilities, Female Human Being*.

Nussbaum, M. y Sen, A. (1996). *La calidad de vida*. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.

Hegel, G.W.F. (1982). *Fenomenología del Espíritu*. España: Fondo de Cultura Económica.