

Educación crítica vs. educación para la renta: ¿Un falso dilema?¹

ANDRÉS FRANCISCO OLIVAR ROJAS²

Artículo recibido el 17 de marzo 2018, aprobado para su publicación el 30 de abril de 2018

Resumen

El presente artículo plantea la discusión en torno de los conceptos de *educación crítica* o *educación para el desarrollo* expuestos por diferentes autores, como Solano y Patiño. De acuerdo con diversas conceptualizaciones, la educación para el desarrollo debe centrarse en construir discursos reveladores de las relaciones de poder entre el norte hegemónico, cuyas epistemologías responden a las lógicas económicas de los países globalizados, y el sur hegemónico, cuyas epistemologías responden a un modelo de desarrollo ajeno a los núcleos de poder de los países del centro. En ese sentido, surge en América Latina una dicotomía sobre la elección del modelo de desarrollo, frente a la cual asoma la teoría de Martha Nussbaum sobre la educación centrada en las humanidades como probable salida al dilema planteado.

Palabras clave: Educación crítica; Educación para el desarrollo; Educación para la renta; Educación para las humanidades.

1. Introducción

Al mundo de la academia le gusta poner todo en crisis. Ya sea porque es un imperativo ético, por esnobismo o por ociosidad, las ciencias sociales y humanas están revisando constantemente sus teorías que, con el paso del tiempo, a fuerza del uso y del abuso, se convierten en dogmas o en propaganda.

Hay un concepto en particular que ha sido empleado en todo el espectro de las ciencias sociales y humanas: desarrollo. Desde la economía y la política, pasando también por la educación, es una categoría de análisis que, por lo amplia, es útil para la reflexión de los problemas sociales. Al decir de Solano, el desarrollo “(...) forma parte de una constelación semántica increíblemente poderosa” (2011, p. 93). Dentro de esta *constelación semántica* se vislumbra la

1 Ponencia presentada en el I Congreso *Academia Crítica y Saberes de Frontera en Diálogo*, realizado los días 17 y 18 de agosto de 2017 en UNIMINUTO, Sede Principal.

2 Profesor Asistente, Programa de Trabajo Social y Comunicación Social-Periodismo, UNIMINUTO, Centro Regional Girardot. Magíster en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Comunicador social-periodista, UNIMINUTO, Centro Regional Girardot. Correo electrónico: aolivar@uniminuto.edu.co, andresolivar1@gmail.com

estrella de la *educación para el desarrollo*, que puede asociarse a las denominadas *educación popular, educación desde el sur o educación crítica*.

Primero, es necesario responder qué se entiende por “educación crítica”. Patiño define educar (así, en infinitivo, no en sustantivo, y sin apellidos), como “(...) adaptar al hombre al medio en el que ha nacido y transmitirle una serie de valores y conocimientos propios de la sociedad a la que pertenece” (2014, p. 2). En ese sentido, se asume que la educación hace parte fundamental del proceso de socialización y adaptación de los seres humanos al sistema social. Se infiere, así, que la educación y las instituciones educativas son garantes para evitar la desviación social y enmarcan los individuos para la estabilidad del sistema.

No obstante, la educación es la que termina ajustándose al orden social, no a la inversa. Así como el paso de la Edad Media a la Edad Moderna significó el salto del teocentrismo al antropocentrismo y el triunfo de la razón, en nuestros tiempos la educación que se privilegia es aquella que forma para las disciplinas técnico-científicas, en detrimento de las artes y de las humanidades.

Pretendo en este ensayo plantear la relación entre educación crítica, educación para la renta y educación para las humanidades, las dos últimas categorías esbozadas por Martha Nussbaum en su libro *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*.

2. Lo *crítico*: entre la utopía y el existencialismo reaccionario

Más allá de definiciones operativas de lo que significa *crítico*, Estanislao Zuleta (1995) decía que se criticaba para “poner en crisis”. Colgarle el apellido *crítico* a cualquier sustantivo (pensamiento crítico, educación crítica) se convirtió en lugar común dentro de los círculos académicos, particularmente de la izquierda. Si criticar es poner en crisis, los discursos críticos de la izquierda se encargan de cuestionar verdades que el establecimiento ideológico se encarga de naturalizar en la construcción de los discursos normativos. Sin embargo, estos discursos críticos oscilan entre un mundo, o que nunca ha existido, o que es necesario construir. Pero lo segundo, valioso como es, no se sustenta en el principio de la realidad. Es decir, los mundos imaginados por algunos sectores de la izquierda se proyectan sin un correlato práctico que le dé bases fuertes y profundas.

Al hablar de educación con el adjetivo *crítica* se hace necesario pensar la institución educativa, en general, como un dispositivo reproductor de ideologías de la clase dominante. Se parte de la base, entonces, de que la educación no puede ser un mecanismo perpetuador de injusticias, sino una herramienta para la liberación del hombre.

Hablar, entonces, de educación para el desarrollo significa repensar la categoría *desarrollo* tal y como se entiende desde América Latina. Solano se encarga de trazar la genealogía del desarrollo, sus usos y sus implicaciones en el orden político, económico y social. Siguiendo con este autor, la definición de desarrollo de la cual parte tiene un sustento político fuerte, pues lo precisa 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” (2011, pp. 94-98).

Para no redundar en la transformación del concepto de desarrollo que traza Solano (2009), se afirmará, por lo pronto, que el marco de referencia en el cual se enmarca el desarrollo es la forma de gobierno llamada democracia. Y que la democracia moderna implica el uso y el goce de libertades individuales, como la libertad de expresión y la libertad de mercado. Luego, hablar de libertad de mercado es hablar del capitalismo como modelo económico y forma de acumulación de riqueza, que privilegia el mercado como regulador de la oferta, la demanda y el establecimiento de precios.

Se deriva de lo anterior que si la forma de gobierno privilegiada en Occidente es la democracia liberal, y el modelo económico es el capitalismo de libre mercado, son los países con la mayor acumulación de capital y mayores niveles de industrialización y cambio técnico los que guían el modelo de desarrollo.

América Latina, con respecto al modelo de desarrollo eurocéntrico, se entiende como una región *atrasada, premoderna*, sin cohesión social y destinada a padecer gobiernos autoritarios o populistas, según la coyuntura. Los procesos de colonización europea, no solo en América sino en Asia y África, dejaron una estela de violencia que deja su sombra hasta nuestros días. El islam radical, por citar un solo ejemplo, no es más que un monstruo creado por las potencias occidentales luego de su partida de Asia y África. Revise usted un mapa del África Magrebí, ¿se ha fijado que las fronteras parecen trazadas con escuadra? Esta es una herencia del pasado colonial que dejó unos límites esbozados de manera arbitraria por las potencias, desconociendo que dentro de un territorio no podían quedar culturas, etnias, clanes o tribus que no compartían valores vinculantes. Así, conviven en un solo país regiones católicas y musulmanas, que no pueden convivir en armonía, pues el proceso de secularización occidental es un hecho que en esas regiones del mundo no se ha dado.

Surge así la interculturalidad como categoría de análisis que complejiza el desarrollo, pues la convivencia entre culturas puede convertirse en catalizador del desarrollo o en su principal talanquera. El caso de América Latina es paradigmático. Veamos.

Catherine Walsh (2007) plantea la relación entre interculturalidad, colonialidad y educación. Su tesis consiste en que la educación es un dispositivo que legitima un discurso epistemológico eurocéntrico que desconoce las particularidades de la región:

Hablar de un 'orden del conocimiento' (...) nos posibilita ir más allá de las políticas educativas o la propuesta curricular, y considerar cómo la institución educativa ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la *ciencia* y la *epistemología* son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras (p. 28).

El discurso positivista legitimador de la epistemología occidental se centra en tres grandes metarrelatos, que fueron los que a su vez le dieron vida a la Modernidad como proyecto ideológico en Occidente: la democracia, el capitalismo y la razón instrumental. Desde la Escuela de Frankfurt, a comienzos del siglo XX, se alzó la voz crítica de la Modernidad y se puso el dedo en la llaga de las catástrofes que trajo la supuesta Ilustración, como las dos guerras mundiales. Este tipo de discursos críticos alcanzan la voz frente a las contradicciones de la Modernidad. En nombre

de la democracia, por ejemplo, se imponen estilos de vida que suponen homogeneidad social; en nombre del capitalismo, se deja a merced del *laissez faire-laissez passer* la distribución de bienes y servicios, y en nombre de la razón instrumental se utilizan los recursos naturales no solo para explotarlos, sino para explotar también a campesinos e indígenas que viven de las tierras circundantes, que tienen para ellos un valor no solo instrumental (léase, para satisfacer necesidades), sino también espiritual y afectivo. Pero para el discurso tecnocientífico depredador de los recursos naturales este discurso de la interculturalidad es un significativo vacío.

3. Conclusiones: democracia, humanidades y más allá de la razón instrumental

Frente al problema de los excesos de la razón instrumental se plantean dos alternativas: una, la destrucción del modelo hegemónico de desarrollo, o la humanización del modelo. Aquí es donde se vislumbra el carácter netamente político de la variable desarrollo, pues su significado y su uso tienen implicaciones en la forma de vivir juntos, de garantizar mínimos de armonía y convivencia. La posición de Walsh es similar a la de teóricos como Boaventura de Sousa Santos (2009), quien acuña el concepto de “epistemologías del sur” para construir un modelo de desarrollo basado en la interculturalidad y en la decolonialidad, es decir, en la construcción de un discurso y un *ethos* basado en saberes no eurocéntricos, sino en articulaciones ideológicas localizadas en las particularidades de lo latinoamericano.

Martha Nussbaum (2010), por otro lado, sin mencionar nunca las palabras *desarrollo o modelo(s) de desarrollo*, pone el acento en la deshumanización de la educación. Aquí es donde se puede articular la teoría de Nussbaum con la educación crítica. Parto del hecho de que la posición de la pensadora no tiene la carga ideológica de las teorías de Walsh o de Sousa Santos. A pesar de ello, sus aportes pueden contribuir a pensar el desarrollo desde la *humanización de la democracia*.

La educación debe tener básicamente dos fines: uno, aguzar el intelecto para estimular el pensamiento crítico y dos, brindar herramientas para poder acceder a bienes y servicios. La primera dimensión es humanística, la segunda es técnica, y ambas se retroalimentan, no se excluyen. El pensamiento crítico es la capacidad de cuestionar verdades que se dan por irrefutables, por lo que debe ser un mecanismo transversal a todo el proceso educativo. Parto de la premisa, junto con Nussbaum, de que las artes, las humanidades y las ciencias sociales son esenciales para la formación del pensamiento crítico, y de que los excesos de la razón instrumental se deben, primordialmente, al desmantelamiento paulatino en los currículos de asignaturas ligadas a las artes, las humanidades y las ciencias sociales.

Relata Patiño (2014), una observación del virrey Caballero y Góngora sobre la educación de su época:

(...) Todo el plan se dirige a subsistir las útiles ciencias exactas en lugar de las meramente especulativas en que hasta ahora lastimosamente se ha perdido el tiempo; porque un Reino lleno de preciosísimas producciones que utilizar, de

montes que allanar, de caminos que abrir, de pantanos y minas que desecar, de aguas que dirigir, de metales que depurar, ciertamente necesita más sujetos que sepan conocer y observar la naturaleza y manejar el cálculo, el compás y la regla, que de quienes entiendan y discutan el ente de la razón, la primera materia y la forma sustancial (p. 261).

Se deduce que desde el siglo XVIII se discutía en torno de la utilidad del conocimiento. Discutir en torno de la utilidad del conocimiento significa definir qué contenidos son útiles para el individuo y para su mundo circundante. En ese sentido, si nos atenemos a las necesidades del mundo actual, el paradigma de la globalización económica exige de las economías nacionales superar el modelo exportador de materias primas y pasar al modelo de producción de bienes y servicios que propenda por el cambio tecnológico, que logre insertar exitosamente a las economías en desarrollo al proceso de globalización. Es decir, pasar de exportar café, petróleo y bananos a producir y exportar tecnología de punta.

De esta forma, si nos atenemos a este imperativo, la formación del capital humano se centrará en disciplinas propias de las ciencias básicas y las ingenierías. ¿Necesita un desarrollador de *software* recitar el Canto General de Pablo Neruda? Como dijo el expresidente Mariano Ospina Rodríguez, “nadie ha encontrado minas de oro en el Parnaso”.

La cuestión es no perder como marco de referencia la democracia, nuestra forma de gobierno. Dicha democracia exige para su funcionamiento ciudadanos ilustrados, pues son ellos quienes eligen la clase política, que posteriormente tomará decisiones que interesan y afectan a todos. Si la corrupción campea en una democracia en la que existe, mal que bien, el pluralismo informativo y la vigilancia de los medios de comunicación (algunos) y la ciudadanía, ¿cómo sería en una sociedad donde todos los ciudadanos le den la espalda a la cosa pública?

La formación meramente técnica, instrumental, destinada a la productividad de la renta, adormece el intelecto y anula el pensamiento crítico. Como lo afirma Nussbaum:

Los jóvenes de todo el mundo, de cualquier país que tenga la suerte de vivir en democracia, deben educarse para ser participantes en una forma de gobierno que requiere que las personas se informen sobre las cuestiones esenciales que deberán tratar, ya sea como votantes o como funcionarios electos o designados (...). A mi juicio, cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener la democracia con vida y en estado de alerta. La facultad de pensar idóneamente sobre una gran variedad de culturas, grupos y naciones en el contexto de la economía global y de las numerosas interacciones entre grupos y países resulta esencial para que la democracia pueda afrontar de manera responsable los problemas que sufrimos hoy como integrantes de un mundo caracterizado por la interdependencia (2010, p. 29).

Nótese que Nussbaum no plantea la oposición globalización/identidad, como se deduce de los planteamientos de Walsh o de Sousa Santos, en los que conceptos como decolonialidad implican hablar de una relación hegemonía-antihegemonía, proyectada desde relaciones de poder político y epistémico del Norte hacia el Sur.

Las artes y las humanidades desarrollan una habilidad fundamental para el pensamiento crítico: la argumentación. Dentro de la filosofía, por ejemplo, es la retórica la que enseña cómo usar el lenguaje para persuadir auditorios. Y así, podríamos explayarnos acá en cómo la literatura y el cine nos ayudan a conocer mundos y culturas otras, y cómo ese conocer me obliga a ponerme en el lugar del otro. Nadie desnudó con mayor precisión la condición humana que William Shakespeare en sus tragedias.

Entender las artes y las humanidades como meros accesorios, propios de una élite tan ilustrada como desocupada, ha contribuido en el paulatino proceso de deshumanización y exacerbación de la razón instrumental. No puede tener pensamiento crítico quien es incapaz de entender lo que pasa en su mundo. La educación crítica pasa, entonces, por aguzar el intelecto y generar empatía. Desde ahí se puede hablar de un desarrollo verdaderamente humano.

Vea la película *El abrazo de la serpiente*, y note cómo el arte tiene la capacidad de generar empatía y conocimiento del contexto, además de goce estético.

Referencias

De Souza-Santos, B. (2009). *Epistemología del sur*. México: Siglo XXI.

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

Solano-Salinas, R. (2009), Educación para el desarrollo: hacia una reflexión desde sus conceptos y apuestas. *Poli-semia*, N° 8, pp. 13-33.

Solano-Salinas, R. (2011). *Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio* Ánfora [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357834263005>

Patiño-Millán, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, N° 64, pp. 261-264.

Walsh, (2007). Interulturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIX, núm. 48, pp. 25-35.

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia. Un campo de debate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.