

Educación y formación para la democracia desde las aportaciones teóricas de Nussbaum y Morín

Education and formation for democracy: Nussbaum and Morín's contributions to theory

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.260>

Juan Martín López Calva*

Resumen: En su libro *Sin fines de lucro*, Martha Nussbaum (2010) plantea el dilema entre la que llama educación para la renta y que considera predominante en el contexto mundial actual dominado por la economía, y la educación para la democracia, que promueve la formación integral de seres humanos y ciudadanos. Parte de una idea de eficiencia íntimamente ligada a la pertinencia y la equidad para contribuir a la construcción de sociedades viables en el mediano y largo plazo.

La educación para la renta se centra en la finalidad única del crecimiento económico, es una educación puramente científica y técnica, que excluye y teme a las artes y las humanidades. Se centra en el desarrollo de aptitudes de alfabetización básica y competencias matemáticas, conocimientos avanzados de informática y una perspectiva que prioriza el nacionalismo sobre la justicia social, excluyendo el pensamiento crítico y la libertad de pensamiento para generar obediencia, capacitación y operación.

En contraste, la educación para la democracia incluye centralmente procesos formativos que desarrollan aptitudes para reflexionar sobre las cuestiones políticas, para reconocer al otro como persona con los mismos derechos, para interesarse por la vida del otro y generar comprensión asumiendo la complejidad de la vida humana. Para ello desarrolla el juicio crítico y el pensamiento sobre el bien común de la nación como un todo inserto en un orden mundial complejo. Esta visión coincide con la planteada por Edgar Morín en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2001).

Este artículo presenta el problema de la formación para la democracia como parte de una educación realmente eficiente, pertinente y equitativa, y revisa sintéticamente las aportaciones teóricas de Nussbaum y Morín para conceptualizar esta formación. El trabajo forma parte de la etapa inicial —estado del arte y elementos del marco teórico— de un proyecto de investigación de carácter interdisciplinario en el que se indagará sobre la tensión entre educación para la renta y educación para la democracia en el contexto de la educación actual explorando las concepciones de directores académicos y profesores de una universidad privada mexicana. **Palabras clave:** Educación, democracia, mercado, artes, humanidades.

Abstract: Martha Nussbaum's *Sin fines de lucro* [*Not For Profit: Why Democracy Needs The Humanities*] (2010), explores the dilemma between education for profit, which she considers the hegemonic vision in a world based on a global market economy, and education for democracy, which promotes the comprehensive development of human beings and citizens based on the idea of efficiency closely linked to pertinence and equality aimed at building societies that can be sustainable in the short and the long term.

Education for profit is centered in the sole purpose of economic growth, which is why it has become exclusively technological and scientific, excluding and fearing the arts and humanities and centering on basic literacy, mathematical skills, advanced IT knowledge and an outlook that prioritizes nationalism over social justice, precluding critical and free thinking in order to generate obedience, training and operation.

Contrastingly, education for freedom includes as its main objectives the generation of reflective and critical thinking about political issues, the ability to recognizing others as human beings with the same rights, an empathy that understands the complexity of human life. This type of education is centered on the development of critical thought and a commitment with the common good of a society immersed in a complex world order. This view coincides with the one presented by Edgar Morín in *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* [*Seven complex lessons in education for the future*] (2001).

This paper presents the problem of education for freedom as part of a truly efficient, pertinent and equitable education, and synthesizes Morín and Nussbaum's theoretical contributions in order to conceptualize this kind of education. The paper is part of the initial stage – state of the art and theoretical framework – of an interdisciplinary research project that will inquire on the tension between education for profit and education for freedom in the current context of the field, exploring the views of academic directors and teachers of a private university in central México. Keywords: Education, democracy, market, arts, humanities.

* Doctor en educación. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Miembro del SNI nivel 1. Correo electrónico: juanmartin.lopez@upaep.mx

La educación en la sociedad de mercado: el contexto

Tuvimos éxito porque creímos en la sabiduría del mercado, el gran mercado internacional y el venerable dinero que lo mueve. Esto era, nos dijeron, lo bueno del capitalismo. Había abundancia, consumo, flujo de dinero. Lo creímos. Y lo 'hicimos'.

Pero no supimos distinguir a tiempo que la fuerza que movía todo el engranaje —el lucro— era una potencia devastadora que acabaría por corroer muchas cosas inestimables. Nuestros niños y jóvenes se educaron en la motivación de la ganancia y en el deseo de tener; y hoy somos tan pobres que no tenemos más que dinero.

(Latapí, 2000: 2).

En su ya clásica ponencia “Tuvimos éxito”, presentada en el Coloquio de invierno de la UNAM el 24 de febrero de 1992, Latapí ya advertía de los riesgos de asumir acríticamente el modelo de mercado como único criterio de orientación de la educación en nuestro país. Si bien reconocía en ese texto el valor relativo de la competitividad planteaba con toda claridad que “llevada al extremo es exclusión del otro, destrucción del que se nos opone...” (Latapí, 2000: 2).

Este texto de uno de los pioneros de la investigación educativa en nuestro país tiene, además de una gran lucidez reflexiva, un valor poético y profético propios de quien ha llegado después de una larga trayectoria de análisis, indagación y reflexión, a una síntesis filosófica que es capaz de develar lo que para quienes están encerrados en los criterios del momento presente y sus tendencias arrolladoras permanece invisible o se considera irrelevante.

En su reflexión hace un llamado a detenernos y analizar las implicaciones que una educación centrada exclusivamente en el mercado puede tener al priorizar únicamente el conocimiento práctico, aplicable, útil y rentable y dejar fuera todas las demás dimensiones del pensamiento y el quehacer humano como es el caso de las artes y las humanidades. La siguiente cita muestra este escenario al que sin darnos cuenta nos hemos ido aproximando cada día más, no solamente en el sistema educativo nacional sino en la educación que se ofrece en todo el mundo.

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

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

La exclusión de las artes y las humanidades de los planes de estudio, la ignorancia de las dimensiones afectiva, estética, ética, lúdica, social y espiritual del ser humano llevan a una educación que se queda en mera capacitación y deja de lado la formación integral que implica el auténtico desafío educativo, el reto de enseñar a las nuevas generaciones en qué consiste ser humano.

El mismo Latapí se ocupa de esta educación que ignora lo formativo al hablar en su discurso de recepción del doctorado honoris causa por la Universidad Autónoma Metropolitana de su preocupación por el ideal de la excelencia que se proclama como eje de las instituciones universitarias del siglo XXI, porque este ideal está ligado al concepto de perfección, lo cual considera como “una aberración” dado que:

“Excelente” es el superlativo de “bueno”; excelente es el que sobresale como único sobre todos los demás; en la práctica, el perfecto. En el ámbito educativo, hablar de excelencia sería legítimo si significara un proceso gradual de mejoramiento, pero es atroz si significa perfección (Latapí, 2007: 115)

Lo que visualizaba Latapí en la década de los noventa del siglo pasado y reafirmaba en los primeros años de este siglo parece estar convirtiéndose en el escenario generalizado de la educación en el mundo marcado por la globalización de los mercados y por la economía transnacional.

El investigador chileno José Joaquín Bruner (2006) llama a este fenómeno *mercadización* y lo refiere centralmente a la educación superior que se ha ido modificando en sus finalidades y estrategias hasta poner como meta fundamental y prácticamente exclusiva la productividad y la preparación de profesionistas funcionales para la empresa, con las competencias necesarias para sobrevivir en un mercado altamente competitivo y excluyente, pero sin la formación requerida para ser un verdadero ciudadano capaz de contribuir a la construcción de sociedades democráticas y más justas.

Alanís (2014: 111) señala que el término “mercadización” es introducido al español por Bruner, como una incorrecta traducción del término anglosajón *marketization* que se refiere a “un cambio que se observa a nivel mundial, en el que el eje de coordinación de los sistemas de educación superior se va desplazando desde la esfera pública hacia el mercado...”

El mismo autor señala en su investigación que Roland Barnett (2011) considera la mercadización como una ideología que por serlo, tiene aspectos positivos y negativos pero que es imposible escapar de ella en el contexto educativo actual. Lo que Barnett recomienda es tratar de aminorar en lo posible los efectos negativos que este fenómeno produce y luchar por resaltar sus elementos positivos:

En el corazón de la emergencia del estudiante como consumidor se encuentra la relación pedagógica. Es posible que no solo los aspectos perniciosos de la mercadización puedan ser aminorados sino también, que sus aspectos virtuosos sean resaltados. Este es probablemente el reto pedagógico crucial de nuestros tiempos (Barnett, 2011: 50).

Este fenómeno de mercadización se genera a partir del triunfo del llamado modelo económico neoliberal en la mayor parte del orbe. Adriana Puiggrós señala que la penetración de la visión

neoliberal en la educación se da a partir del aprovechamiento de los puntos de quiebre que caracterizan la crisis de la educación tradicional. Es así que “Las estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimen a los discursos pedagógicos la tónica de su lógica económica... [generando un deterioro profundo de] los enunciados dirigidos a enseñar y aprender...” (Puiggrós, 1996: 7).

El dominio de la visión neoliberal en el campo educativo genera una distorsión en las definiciones de los términos pedagógicos, incluyendo el término de calidad que se adopta directamente de la jerga empresarial, desplazando toda referencia a aspectos formativos del proceso educativo.

De esta forma “el neoliberalismo utiliza indicadores de calidad ajenos a la lógica educacional y reduce el análisis a las articulaciones de la educación con la economía...” (Puiggrós, 1996: 7). De manera que, según sostiene la misma autora, la categoría calidad se vuelve un concepto legitimador del uso de premios y sanciones a las comunidades educativas para que acepten las reformas que se les plantean, que como lo muestra en su artículo analizando el caso argentino, terminan produciendo efectos negativos para la función formativa de la educación.

Por su parte, Martha Nussbaum (2010) llama a este fenómeno “educación para la renta” y lo aplica a todos los niveles educativos que han sido permeados según ella por esta visión centrada en lo económico.

Para Nussbaum la educación para la renta es una educación cuyo propósito esencial es la contribución al crecimiento económico de los países y se caracteriza por ser una educación puramente científica o técnica que excluye a las humanidades. Se trata de una educación que desarrolla solamente las aptitudes esenciales de alfabetización y competencias matemáticas, prioriza los conocimientos avanzados en informática y considera como secundaria la igualdad de acceso a la educación para todos los niños y jóvenes.

La educación para la renta excluye el pensamiento crítico y la libertad de pensamiento y expresión de los estudiantes porque se centra en tres pilares funcionales: obediencia, capacitación y operación. Por lo tanto se trata de una educación centrada en una visión nacionalista de carácter pragmático que no se preocupa por la justicia social. Estas características arrojan obviamente un desprecio y un miedo por las artes y humanidades por tratarse de disciplinas que promueven precisamente lo contrario, al centrarse en la libertad y la criticidad y generar conciencia y solidaridad social.

La educación para la renta refuerza lo que Morín (1999) llama la hélice de la dominación, que es la primera hélice de la mundialización centrada exclusivamente en la ciencia, la técnica y el mercado. Esta hélice responde a un concepto de desarrollo de carácter técnico-económico que termina por reproducir y agravar las dos pobrezas: “la pobreza material para tantos excluidos y también la pobreza del alma y de la psiquis...” (Morín, 1999: 2).

Contrapuesta a esta visión de desarrollo técnico-económico está la perspectiva del desarrollo humano que constituye e impulsa la segunda hélice de la mundialización, la hélice de la responsabilidad y la solidaridad, afirma el mismo pensador francés.

Es necesario el impulso de la segunda hélice para lograr el equilibrio entre ambas y promover un auténtico desarrollo humano que contemple lo técnico-económico pero integre la ética para producir la responsabilidad y el compromiso solidario entre todos los habitantes del planeta como miembros de una misma especie. “Hay que pensar de nuevo el desarrollo para humanizarlo”, dice Morín (1999: 2), para poder enfrentar el reto de encontrarnos como hoy en un Titanic al borde de la catástrofe y ser capaces de reorientar el rumbo de este sistema mundial que ya no está respondiendo a las necesidades vitales del presente. Para lograrlo, resulta indispensable una reforma del espíritu (Morín, 2003) que debe ser encabezada por el sistema educativo, pero no por el sistema educativo actual sino por uno renovado que integre la capacitación e instrucción técnica con la formación que incluya las artes, las humanidades y la ética.

La necesidad de una educación para la democracia: el horizonte

“No hay que subordinar más el desarrollo humano al desarrollo económico; debemos invertir esto y subordinar el desarrollo económico al desarrollo humano...” (Morin, 1999: 4). Con estas palabras señala Morin la imperiosa necesidad de un cambio de paradigma que vuelva a poner en su lugar las prioridades y haga énfasis en el desarrollo del ser humano y de la especie humana como finalidad última del desarrollo. Esta inversión del paradigma tiene en los sistemas educativos, como responsables de la reforma del espíritu, a uno de sus pilares fundamentales.

El verdadero desafío de eficiencia, pertinencia y equidad de la educación de nuestros tiempos es el de su propia reinención para incluir la formación para el desarrollo humano como su eje fundamental para poder aspirar a la construcción de sociedades verdaderamente democráticas que respondan a las necesidades de todos.

Se trata de un desafío de eficiencia porque, como bien señala Nussbaum (2010: 189), “todas las sociedades modernas están perdiendo la batalla a ritmo acelerado, pues están alimentando las fuerzas que impulsan la violencia y la deshumanización...” en vez de contribuir a generar una cultura basada en la igualdad y el respeto. En ese sentido, ningún sistema educativo por eficiente que pretenda ser en el sentido economicista del término –aprovechamiento máximo de los recursos económicos para lograr resultados óptimos en capacitación técnica de los egresados– está siendo realmente eficiente en el sentido pleno del término pues está dilapidando los recursos en procesos que generarán en el mediano y largo plazo el fracaso y la autodestrucción del proyecto de la humanidad en el planeta.

Constituye también un desafío de pertinencia porque, aunque aparentemente un sistema educativo pueda calificarse como pertinente si responde a los requerimientos del sistema económico de mercado vigente, su pertinencia de corto plazo significa realmente lo contrario si se mira el objetivo de la educación con mirada de mediana y larga duración y se pone como meta el desarrollo armónico de la humanidad.

Finalmente, éste es un desafío de equidad porque como resulta casi obvio, el sistema económico del mercado global que constituye la primera hélice de la mundialización es un sistema intrínsecamente inequitativo y excluyente (Piketty, 2014).

Como plantea Nussbaum (2010) resulta indispensable en términos de respuesta a este desafío construir una educación para la democracia que sustituya a la actual educación para la renta que produce iniquidad 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. De manera que la educación auténticamente eficiente, pertinente y equitativa tiene un componente esencial de formación y en términos específicos de esta autora, de formación para la democracia.

Muchos otros autores han hablado y siguen planteando elementos para reflexionar y llevar a la acción alternativas de educación que contengan este elemento de formación democrática.

Sin duda el pionero de estos planteamientos sobre el papel de la educación como formadora de ciudadanos para la democracia es el filósofo norteamericano John Dewey, quien en su libro clásico *Democracia y educación. Una introducción a la Filosofía de la educación* (2004) publicado originalmente en 1916, plantea la función democrática de la educación como exigencia esencial que nace de la necesidad de asociación de los seres humanos y la eficacia social como uno de los fines de la educación.

Por su parte Efraín González Luna, quien fuera Secretario de Educación Pública del estado de Jalisco, planteó en un artículo publicado en la revista *Sinéctica* en 1998 sus ideas sobre la relación entre la educación y la democracia. En este texto analiza en primer lugar el concepto de educación, en segundo lugar el de democracia y finalmente plantea algunos elementos de la democracia que deben ser objeto de todo proceso educativo.

Estos elementos son “sobre todo el conocimiento y difusión de la verdad objetiva mediante la práctica de la libertad, de procesar convicciones fundamentales y de expresarlas; el derecho de asociación y de legítima competencia, sobre todo política...” (González Luna, 1998: 1).

En este artículo el autor destaca como elemento fundamental de la formación para la democracia en la educación, el del desarrollo de la conciencia personal y de la opinión pública en lo colectivo. Para que una democracia funcione es necesario que haya demócratas, es decir, personas conscientes y solidarias, comprometidas con la construcción del bienestar común y participativas en el debate público. Es necesario también que desde esta participación de ciudadanos conscientes se genere una opinión pública informada e inteligente.

En este aspecto de la opinión pública fuerte coincide Meza (2013: 71), quien plantea que es fundamental trascender la visión meramente jurídica y formal de la democracia y tener presentes sus dimensiones sociopolítica y cultural que incluyen precisamente “una opinión pública fuerte, libre, plural y crítica, y una ciudadanía activa e informada...”

En este artículo la misma autora plantea la cercanía indudable entre democracia y educación y afirma que existe una íntima relación entre educación cívica y educación moral puesto que “La

vida democrática requiere de la madurez individual (autonomía) y de la madurez cívica (participación) de los sujetos. Las dos se complementan, por lo que la educación cívica va de la mano de la educación moral...” (Meza, 2013: 73).

Meza sostiene que existen cuatro niveles de relación entre la educación y la democracia que se expresan de la siguiente forma:

El primer nivel de relación es el nivel macro. En él con base en el derecho de igualdad, se garantiza la cobertura educacional de todos los miembros de la comunidad (e idealmente la calidad de los aprendizajes). Es la relación entre la educación y el Estado democrático. El segundo nivel posible de relación se basa en el derecho a la participación en la toma de decisiones, en este caso es la relación entre los sujetos y la institución que educa. El tercer nivel de relación se vincula con el derecho a ser incluido en la comunidad en todos los ámbitos, es el nivel de relación entre los sujetos y la comunidad educativa. El último nivel se refiere a la relación entre los estudiantes y los docentes, es el nivel individual en que deben respetarse los valores de libertad e igualdad y desarrollar especialmente los valores epistémicos de veracidad, justificación y actitud crítica (Meza, 2013: 74).

Sustentada en Dewey, esta investigadora afirma que los principales objetivos de una educación democrática son: “fomentar en los individuos un interés personal en las relaciones sociales y en el control social y ...formar hábitos espirituales que hagan posible la realización de cambios sociales sin producir desorden...” (Meza, 2014: 74-75).

Los elementos antes citados muestran que la educación para la democracia requiere sobre todo de la formación de ciudadanos que posean las características y competencias necesarias para construir un orden social participativo, incluyente, dialógico, crítico, solidario y equitativo, puesto que no puede haber democracia sin demócratas.

Visto desde la perspectiva de la complejidad en la que se cambia la perspectiva de las relaciones lineales causa-efecto por una visión dialógica, recursiva y retroactiva, en la que las causas generan el efecto, pero el efecto a su vez genera la causa, puede decirse que la educación para la democracia implica la formación de ciudadanía porque son los ciudadanos los que producen la democracia y al mismo tiempo son producidos por ella. De este modo es necesario entender que el cambio debe ir por un lado desde la formación ciudadana para generar sociedades democráticas, y por otro, desde la construcción de estructuras sociales democráticas y de una escuela y un sistema educativo democráticos que promuevan la formación de ciudadanos.

Pero como afirma Cubides (1998: 41), para los fines de comprensión de la formación ciudadana, el concepto tradicional de ciudadanía resulta insuficiente y vago. En efecto, “la ciudadanía entendida como un conjunto de derechos de que cada miembro de la sociedad goza por igual...” resulta poco eficaz para definir de manera compleja y contextualizada lo que debe ser la formación de ciudadanía para la construcción de sociedades democráticas, pues no permite incorporar las realidades de pluralidad y multiculturalidad existentes en las sociedades contemporáneas.

Para resolver esta insuficiencia el autor propone entender la ciudadanía como un término *contestable* que entendido de esta manera posee tres características esenciales: la primera es que es un concepto apreciativo o evaluativo que no se limita a describir sino que indica ciertas normas o cosas que deben hacerse; la segunda es que es un concepto abierto que está por ello sujeto al trabajo constante de definición y redefinición. Finalmente, se trata de un concepto que describe un conjunto de prácticas de compromiso.

Retomando a Touraine, este autor señala que el concepto de ciudadanía se ha vuelto inviable en el contexto de la globalización y la privatización que imperan en la economía de mercado y, por tanto, en lo que Nussbaum llama educación para la renta.

Cubides presenta tres vertientes para entender la ciudadanía en la actualidad: la de ciudadanía como estatus que es propia del liberalismo clásico, la de la ciudadanía como práctica que se postula en las visiones comunitaristas y la de ciudadanía como proceso de construcción institucional que caracteriza al neorrepblicanismo.

La visión liberal es individualista y se centra en la perspectiva de otorgar a la persona una primacía moral sobre la colectividad, es igualitaria porque otorga a todas las personas los mismos derechos y dignidad, y universalista porque defiende la unidad moral de la especie humana en torno a un fin común que es el bien humano, que puede definirse de manera objetiva para todos. La perspectiva comunitarista defiende la práctica ciudadana en el marco de comunidades concretas y abarcables, postula la imposibilidad de definir de una sola manera el bien humano más allá de cada comunidad concreta, y plantea que la comunidad es la fuente de los valores y no los derechos individuales vistos de manera abstracta en el liberalismo.

La visión neorrepblicana parte de la perspectiva del pensamiento frágil y plantea la necesidad de que cada ciudadano forme su carácter moral a través del cultivo de buenos rasgos que le otorga la práctica de las virtudes cívicas que son simultáneamente virtudes de carácter moral. El buen ciudadano es una “buena persona que al mismo tiempo busca el reconocimiento de los demás” (Cubides, 1998: 42).

Desde cualquiera de estas tres perspectivas, el papel de la educación es prioritario. En el primer caso para fomentar el diálogo sobre la relación entre el bien y la justicia, en el segundo para enseñar la neutralidad y la importancia de involucrarse en los asuntos públicos a través de la formación de un espíritu crítico para descubrir y asumir los valores que la comunidad aprecia, y en el tercer caso para la formación del oficio de la civilidad y el juicio político (Cubides, 1998: 44).

“Una adecuada propuesta educativa debe dar cuenta de los cambios culturales de la época, del nuevo sensorium que se manifiesta principalmente en los jóvenes, en los emigrantes del tiempo...” (Cubides, 1998: 44). De manera que este cambio de época marcado por la crisis del modelo económico de mercado globalizado requiere de una propuesta educativa que tenga como eje fundamental la formación de ciudadanía que tome en cuenta estos cambios culturales y sus diversas manifestaciones en los jóvenes del siglo XXI, como por ejemplo las nuevas formas de participación ciudadana desde el consumo.

Este autor menciona algunas estrategias para lograr construir esta formación ciudadana, entre ellas la de la reorganización de la escuela que la convierta en una institución más horizontal en la que sea posible promover el diálogo y el debate y procesar los disensos. Otro elemento fundamental para la formación ciudadana que trasciende la escuela es la de la reconstrucción de las mediaciones sociales que se dan hoy de manera privilegiada a partir de los medios de comunicación masiva.

¿Cuál es el papel del docente ante el reto de la construcción de una educación para la democracia en tiempos de educación para la renta? Esta pregunta es abordada en el trabajo de Tostado (2006) que retoma las ideas de Dewey sobre la democracia y la educación.

“En la construcción de la democracia, Dewey les asignó a las instituciones educativas un papel protagónico...” (Tostado, 2006: 5). Para el filósofo y pedagogo estadounidense la escuela tiene el papel de preparar a las generaciones del futuro para cumplir con las obligaciones y asumir las responsabilidades que la democracia les plantea, y por tanto debe convertirse en una institución plenamente activa en la preparación de individuos libres para una participación inteligente en una sociedad igualmente basada en la libertad.

A partir de esta idea Dewey planteaba que los maestros tendrían como principal responsabilidad la de la promoción de una comprensión inteligente en los estudiantes de las diversas fuerzas y movimientos sociales que definían su momento histórico. Para cumplir con esta labor, los profesores debían estar plenamente informados de las dinámicas sociales y políticas de su tiempo y tomar postura frente a ellas, asumiendo un compromiso activo.

Según este pensador, los docentes debían estar preparados para elegir entre dos orientaciones opuestas: la del pasado que consistía en sumarse al mantenimiento de una sociedad cerrada que otorga privilegios a una pequeña elite, y la del futuro, que consistía en trabajar para la construcción de una sociedad más igualitaria, incluyente y libre.

Tostado plantea que Dewey sostenía que era imposible una posición neutral del magisterio frente a la situación social y ante este dilema entre el pasado y el futuro, y advertía sobre el miedo a tomar postura que para él era una forma cobarde de elegir.

Sin embargo, esta toma de postura no es equivalente al proselitismo o a la propaganda política, porque el docente no tiene como compromiso el impregnar de una teoría o doctrina política a los estudiantes, sino presentarles las distintas posturas de análisis sobre las realidades que se viven para formar en ellos una capacidad de interpretar, juzgar y tomar postura de manera inteligente y crítica frente a ellas.

Estos son algunos elementos tomados de trabajos que han abordado la necesidad de una formación de ciudadanía para la democracia. En el apartado siguiente de este trabajo se presenta una síntesis de las aportaciones teóricas de Martha Nussbaum y Edgar Morin para la comprensión de la tensión entre educación para la renta o para el mercado y educación para la democracia que servirán como sustento teórico al proyecto de investigación planteado por el seminario de Posgrados de Artes y Humanidades de una universidad privada de corte humanista fundada hace un poco más de cuatro décadas en el centro de la República Mexicana.

Resulta importante citar como antecedente de este proyecto el ejercicio del seminario permanente: “Resignificación de las humanidades en la educación superior”, formado por profesores del Departamento de Humanidades de la Universidad de Santo Tomás e Bucaramanga, Colombia, del que surgió un artículo publicado en la Revista Complutense de Educación (Argüello, Cabeza, Cardona *et al.*, 2012).

En este artículo se plantean las reflexiones surgidas del trabajo de lectura y discusión del libro *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* (Nussbaum, 2010). En el caso de texto que aquí se presenta, se realizó un trabajo similar de lectura y discusión del libro de Nussbaum que dio origen al proyecto de investigación: “Educación para la renta y educación para la democracia: papel y relevancia de las artes y las humanidades en la universidad”.

Este proyecto busca explorar las concepciones de los académicos sobre la importancia y el rol de las artes y las humanidades en la universidad, y las tensiones que se presentan entre la visión de educación para la renta que predomina en el mercado de la educación superior actual y la perspectiva de educación para la democracia propuesta por Nussbaum y afín a la filosofía institucional de la universidad en la que se realizará el estudio.

Educación para la democracia desde la visión de Nussbaum y Morín: sustento teórico.

El punto de partida de Nussbaum es la afirmación de que nos encontramos en el mundo actual en una enorme “crisis silenciosa” que no es prioritariamente de carácter económico. Se trata de una crisis mundial en materia de educación.

Esta crisis se debe a los cambios drásticos que se están produciendo en lo que las sociedades democráticas enseñan a sus futuras generaciones: “Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia” (Nussbaum, 2010: 20).

La autora afirma que si esta crisis se prolonga en el tiempo, se van a producir generaciones de máquinas utilitarias en vez de formar ciudadanos completos que sean capaces de pensar por ellos mismos, de tener una perspectiva crítica y, sobre todo, de comprender al otro. Esta situación es tan grave que Nussbaum afirma que el futuro de la democracia se encuentra en un grave riesgo.

Los cambios drásticos en la educación de las personas en prácticamente todo el mundo tienen que ver con la erradicación de materias y carreras profesionales relacionadas con las artes y las humanidades en todos los niveles educativos. Además de esta exclusión de las artes y las humanidades, se está produciendo una supresión del aspecto humanístico de las ciencias de tal modo que todo lo relacionado con la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico también se está dejando de lado en la medida en que las naciones van centrando sus esfuerzos en el fomento de la rentabilidad a corto plazo a través del fomento de habilidades utilitarias y prácticas.

Estos cambios deben ser revertidos para poder sembrar mediante el proceso educativo las probabilidades reales de humanización y de construcción de sociedades donde la democracia permita el desarrollo pleno de cada una de las personas que la integran. ¿Cuáles son los elementos que deben atenderse para lograr la construcción de una educación para la democracia que revierta los cambios negativos de la educación centrada en la visión de rentabilidad económica?

Nussbaum plantea algunos elementos fundamentales que deberán cuidarse para no caer en los riesgos de una educación meramente técnica y práctica. Algunos de estos elementos son:

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

Estos elementos resultan fundamentales para el desarrollo armónico de una persona que sea capaz de vivir de forma comprometida en democracia. Se trata de elementos que de ninguna manera excluyen las capacidades necesarias para insertarse en el mercado laboral y ser productivos, pero que las trascienden con mucho porque van más allá de una actitud de obediencia y acción eficiente pero irreflexiva y requieren que la persona piense, analice y decida antes de actuar.

Todas estas capacidades tienen una relación directa con las artes y las humanidades, pues son estas disciplinas las que por su propia naturaleza libre, abierta y polisémica, abierta a la subjetividad y la intersubjetividad, propician el desarrollo de la imaginación creadora, del sano escepticismo que genera las preguntas críticas, de la visión de lo humano como algo que trasciende fronteras, culturas y países, del desarrollo de la inteligencia emocional necesaria para comprender a los demás de manera empática.

Sin embargo, como aclara bien la autora, las disciplinas técnicas y las ciencias pueden también aportar al desarrollo de estas capacidades sin se impregnan de lo que llama el “espíritu de las humanidades”, que surge a partir de la apertura a la complejidad y el misterio que caracterizan nuestro mundo y la vida en general.

De manera que “La ciencia, si se practica de manera adecuada no es enemiga sino más bien amiga de las humanidades...” (Nussbaum, 2010: 27). La inserción de la ciencia en la educación y su aprendizaje con mirada integral que trata de dar cauce al deseo de conocer humano (Lonergan, 1999) es un elemento fundamental para el desarrollo de una persona capaz de comprenderse a sí misma, comprender al otro y comprender al mundo en el que vive.

La alternativa frente al modelo de educación para la renta se sustenta en el paradigma del desarrollo humano, dice la filósofa estadounidense, que es un paradigma que plantea como elementos

centrales a las oportunidades o capacidades que posee cada persona en todas las esferas de su vida: desde la parte física y de salud hasta la dimensión social, la participación política y la educación.

En el modelo de desarrollo humano, cada persona posee una dignidad humana inalienable que debe ser respetada por la normatividad y por las instituciones sociales. Esto supone un compromiso con la democracia porque un elemento que integra la vida dotada de dignidad es tener voz y voto en las decisiones que eligen las políticas y estrategias que van a encauzar y gobernar su vida.

Una educación que se sustente en el modelo de desarrollo humano va a promover las oportunidades para la vida, el desarrollo de la libertad y la búsqueda de felicidad para todos los educandos (Nussbaum, 2010: 48).

Un país que plantee este tipo de educación basada en el desarrollo humano deberá fomentar en sus ciudadanos algunas aptitudes tales como:

- La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación...
- La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos... aunque sean de distinta raza, religión, género... y de contemplarlos como fines en sí mismos y no como medios...
- La aptitud para interesarse en la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades... de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones.
- La aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana...
- La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada en las posibilidades concretas que éstos tienen a su alcance.
- La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.
- La aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución (Nussbaum, 2010: 48-49).

Como afirma la autora, lo que se plantea con estas aptitudes es solamente un bosquejo general y sintético, pero puede servir como un punto de partida o una orientación para lo que se está buscando entender cuando se habla de educación para la democracia.

El requisito previo antes de elaborar una planeación de futuro de la educación es acercarse a la comprensión de los problemas que enfrenta una persona para convertirse en un ciudadano de la democracia. En este sentido, Nussbaum plantea un análisis de los sentimientos morales y su relevancia en la educación de los futuros ciudadanos.

El principio para el desarrollo de sentimientos morales adecuados para la democracia es el desechar las visiones y sentimientos de pureza moral que llevan a sociedades, etnias o naciones enteras a autoproclamarse como superiores a los demás y a considerar a los diferentes como los malos que representan un peligro para la propia identidad y desarrollo.

Esta visión de pureza conlleva siempre reacciones de “repugnancia proyectada”, que es “siempre, un sentimiento turbio” (Nussbaum, 2010: 59) que provoca un enorme déficit de comprensión y conduce a la discriminación, la exclusión o incluso a la violencia.

Para combatir estos sentimientos “anti-morales” es indispensable desarrollar un pensamiento empático, es decir, la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva del otro. Este pensamiento empático no es necesario ni suficiente para desarrollar la comprensión pero sí “resulta de gran utilidad para la formación de sentimientos comprensivos que, a su vez, se correlacionan con las conductas de ayuda y colaboración” (Nussbaum, 2010: 63).

El estudio de la dinámica de narcisismo, indefensión, impotencia, vergüenza, repugnancia y comprensión resulta central para enfocar la educación para la democracia desde la perspectiva psicológica del desarrollo de la inteligencia emocional.

Como señala la autora, la escuela es solamente una parte de los factores que influyen en la educación del corazón y de la mente del niño. En ese sentido la familia juega un papel fundamental. Sin embargo, “la escuela puede reforzar o socavar aquello que haya logrado la familia, sea bueno o malo... lo que ofrecen las escuelas puede afectar en gran medida la mente del niño en desarrollo” (Nussbaum, 2010: 73).

Un elemento adicional que completa esta visión de Nussbaum sobre la educación para la democracia la constituye el rescate de la pedagogía socrática en lo referente, por una parte, a la necesidad de desarrollar estudiantes capaces de someter su vida y la vida social a examen y autocrítica, y por la otra, a la importancia enorme que tiene el desarrollo de la capacidad de pensar críticamente y desarrollar la capacidad de argumentación en los educandos para capacitarlos suficientemente para la vida democrática.

Para contrarrestar la tendencia humana a someterse ante la autoridad y la presión de los pares resulta indispensable el desarrollo de una cultura del “disenso individual”, que se sustenta precisamente en la capacidad de pensar críticamente y desarrollar los propios juicios sobre las realidades conocidas. Esta cultura del disenso individual basado en el pensamiento crítico contribuirá al desarrollo de una sana cultura política indispensable para la construcción de una democracia sólida y durable.

Por su parte Edgar Morín plantea como el ideal de la socio-ética –la dimensión social de la ética compleja– la construcción y vivencia de una auténtica democracia. “La democracia es una conquista de la complejidad social...” señala, porque es en un sistema democrático que todo individuo perteneciente a una sociedad se convierte en un ciudadano que reconoce sus deberes para con los demás y ejerce sus derechos dentro de un marco de vida comunitaria en el que es considerado

como igual a todos los demás. Dentro de un sistema democrático, “el civismo constituye... la virtud sociopolítica de la ética” (Morin, 2003: 149).

La democracia se sirve de dos circuitos recursivos:

1. Los gobiernos dependen de los ciudadanos que dependen de los gobiernos;
2. La democracia produce ciudadanos que producen la democracia (Morín, 2006: 150).

La democracia funciona desde los dos circuitos planteados en la cita. Por una parte se da una mutua relación de autonomía-dependencia entre los ciudadanos y los gobiernos. Por otra parte, se da una relación dialógica en la cual la democracia produce ciudadanos que producen la democracia. De ahí la complejidad de la construcción de una educación para la democracia, puesto que este tipo de sistema educativo tiene que ser planteado y sostenido desde una sociedad estructurada democráticamente –la democracia produce una escuela democrática– para que a su vez las escuelas formen a los ciudadanos democráticos del futuro que van a construir –nuevamente– la democracia.

En una sociedad interesada centralmente en la rentabilidad social, se producen sistemas educativos y escuelas cuya finalidad se orienta hacia esa rentabilidad y se forman entonces personas a modo para reproducir este sistema economicista que a su vez seguirá produciendo escuelas para la renta.

En una sociedad democrática el goce de los derechos está sujeto al cumplimiento de los deberes y el cumplimiento de los deberes debe a su vez garantizar el goce de los derechos.

La libertad puramente egocéntrica, que ignora las reglas y constreñimientos sociales así como los imperativos morales, deviene criminal (Morín, 2003: 306).

En las sociedades democráticas se vive cotidianamente el problema de la libertad. La libertad de los ciudadanos es el fundamento de toda democracia, pero esta libertad debe ser entendida como una capacidad de autonomía relativa o de autonomía dependiente de reglas y constreñimientos sociales, pues la libertad que se pretende absoluta e ignora las reglas y los límites sociales deviene criminal. Éste debería ser un principio fundamental en la formación ética en una educación para la democracia. Porque la educación para la renta se fundamenta en la falsa pero muy extendida idea de que la libertad propia termina donde empieza la de los demás, sin considerar que la libertad no puede ser concebida como una capacidad meramente individual, porque la libertad se vive necesariamente en el marco de la convivencia social que impone ciertas demandas y obligaciones de justicia que son la base para cualquier proyecto de felicidad (Cortina, 1994).

Desde el punto de vista de la socio-ética, las crisis y debilitamientos del civismo son “también crisis/debilitamiento de democracia y por tanto, de complejidad política y social... la regeneración ética es, por tanto, inseparable de una regeneración democrática” (Morin, 2006: 150). Debemos entonces impulsar la regeneración ética por la vía de la regeneración democrática y construir regeneración democrática a través de la regeneración ética.

En su obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (2001) Morín presenta los rasgos que debería tener la educación del siglo XXI para poder responder a los desafíos de la regeneración ética, que regenere a su vez la vida democrática. Estos saberes pueden considerarse los elementos fundamentales que requiere promover toda educación que busque formar para la democracia.

Estos siete saberes son:

- Enseñar el error y la ilusión del conocimiento.
- Enseñar los principios del conocimiento pertinente.
- Enseñar la condición humana.
- Enseñar la identidad terrenal.
- Enseñar la comprensión.
- Enseñar a enfrentar las incertidumbres.
- Enseñar la ética del género humano.

Aunque como ya se dijo los siete saberes tienen una relación inseparable con la educación para la democracia, resulta importante para los fines de este trabajo resaltar los que tienen un vínculo más directo y resultan, además, muy coincidentes con los planteamientos de Nussbaum.

En primer lugar están la enseñanza del error y la ilusión del conocimiento y la enseñanza del conocimiento pertinente. Estos dos saberes tienen que ver con el desarrollo del pensamiento crítico, capaz de detectar los errores e ilusiones a los que pueden someternos la mente, la inteligencia, la razón y las cegueras propias de los paradigmas en que vivimos y también consciente de los rasgos que debe tener un conocimiento auténtico con sus grandes posibilidades y limitaciones. Un pensamiento que genere una adecuada capacidad de argumentación y que estimule también la imaginación creadora como una parte o dimensión fundamental del pensar que no solamente es analítico sino también sintético.

“El problema de la comprensión se ha vuelto crucial para los humanos. Y por esta razón debe ser una de las finalidades de la educación para el futuro” (Morín, 2001: 47). La enseñanza de la comprensión, en la que tanto insiste también Nussbaum, resulta un saber fundamental para la educación que busque construir sociedades democráticas. El desarrollo de la comprensión intersubjetiva que no está garantizada por ninguna tecnología por más moderna y sofisticada que sea sino que depende de la capacidad de sentir empáticamente, de entender las circunstancias del otro, de mirar

al otro como un ser igual a nosotros y aceptarlo con sus limitaciones e incluso la capacidad de perdonar lo que el otro pueda habernos hecho, resulta una condición indispensable para una educación democrática y democratizante.

Finalmente, la enseñanza de la ética planetaria, de una ética común al género humano, es una tarea básica de la educación para la democracia. Una educación que forme en la visión del ser humano como un ser llamado a vivir y no solamente a sobrevivir, como un ser que busca la religación consigo mismo, con los suyos, con la sociedad en la que vive y con la especie humana como un todo es una educación pertinente para la humanización de cada persona y del contexto colectivo.

“Así, la democracia constituye la unión de la unión y de la desunión; tolera y se alimenta endémicamente, a veces explosivamente, de conflictos que le dan vitalidad” (Morin, 2001: 56). Por tanto, una educación que forme seres humanos para la democracia requiere formar en la capacidad de tolerar y debatir, acordar y disentir, vivir la tensión y el conflicto como elementos de crecimiento pero al mismo tiempo basarse en una actitud comprensiva hacia los demás y en la visión de una ética común que ponga por encima las finalidades comunes de los intereses individuales o de grupo.

Para finalizar resulta indispensable recalcar que tanto Nussbaum como Morín y otros autores como Lonergan (1999) hacen énfasis en que para lograr una educación para la democracia, para revertir el ciclo de decadencia de las civilizaciones, resultan indispensables las artes y las humanidades como disciplinas capaces de liberar todo lo humano y formar en las capacidades indispensables para vivir como seres humanos.

Resulta necesario destacar el papel de estas disciplinas en las escuelas y universidades e investigar la forma en que se está viviendo la tensión entre educación para la renta y educación para la democracia, y el papel y la relevancia que se otorga a las artes y las humanidades en la percepción de los académicos y estudiantes.

Porque, como afirma Nussbaum: “Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, éstas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Sólo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir...” (Nussbaum, 2010: 189).

Conclusiones

Nos encontramos en un escenario mundial en el que predomina lo económico sobre lo humano. En este escenario la educación se está convirtiendo en un factor de reproducción del sistema a través de cambios radicales que están dejando fuera elementos esenciales para la formación de ciudadanos que construyan sociedades democráticas. La humanidad está en un enorme riesgo de convertirse en una simple maquinaria de producción y consumo perdiendo todas sus características distintivas de lo humano.

Ante este riesgo existen numerosos autores e investigadores que han propuesto la necesidad de formación democrática en las escuelas y universidades, desde distintas perspectivas teóricas y con diversidad de estrategias concretas.

De este modo, se vive en la actualidad una tensión entre las convicciones humanistas y democráticas de muchas instituciones educativas de distintos niveles y las presiones del sistema de mercado global que llevan a los países a optar por reformas educativas que se centran en lo que Nussbaum (2010) llama educación para la renta, es decir, una educación que busca únicamente la capacitación técnica para lograr mayor productividad y rentabilidad económica en el corto plazo.

En este escenario resulta importante investigar sobre el modo en que se está viviendo y enfrentando esta tensión entre la educación para la renta y la educación para la democracia en las escuelas y universidades.

Nussbaum (2010) y Morin (2001) resultan dos autores muy significativos para sustentar esta investigación, dado que aportan elementos relevantes para entender lo que debe caracterizar a una educación para la democracia en el siglo XXI.

A partir de la revisión de literatura sobre el tema y con el sustento de los planteamientos teóricos de estos autores, los miembros del seminario de posgrado de Artes y Humanidades de una universidad humanista del centro de México plantean iniciar una investigación exploratoria para conocer la manera en que la tensión entre educación para la renta y educación para la democracia se está viviendo en las áreas de artes y humanidades de esta universidad.

Esta investigación busca generar aportaciones al campo de conocimiento de la educación para la democracia en tiempos de globalización económica y mercadización de la educación superior desde la visión de los académicos que viven cotidianamente la tensión entre la educación para la renta y la formación humana integral que genere ciudadanos para la construcción de sociedades democráticas.

Además de esta aportación teórica, la investigación brindará elementos que deseablemente pueden sustentar la toma de decisiones en la gestión académica de las instituciones de educación humanista que se definen como humanistas pero están inmersas en un mundo de mercado globalizado y competencia feroz que presiona a los sistemas educativos para orientarse hacia una educación para la renta.

El presente artículo ha presentado sintéticamente la revisión del estado del arte y algunos elementos del marco teórico que sustentará esta investigación.

Referencias

- Argüello, A., O. Cabeza, R. Cardona *et al.* (2012). “Del modelo de desarrollo económico al paradigma del desarrollo humano: una apuesta al papel del arte y las humanidades en el pensamiento de Martha Nussbaum”. En: *Revista Complutense de Educación*, vol. 23, núm. 2, pp. 401-425. Madrid: Universidad Complutense.
- Barnett, Ronald (2011). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación, la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Cortina, A. (1994). *Ética de la empresa: claves para una nueva cultura empresarial*. Madrid: Tecnos.

- Cubides, C. (1998). "El problema de la ciudadanía: una aproximación desde el campo de la Comunicación-Educación". En: *Nómadas* (Col), núm. 9. Bogotá: Universidad Central, pp. 40-48.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- González Luna, E. (1998). "Educación para la democracia". En: Revista electrónica *Sinéctica*, núm. 12. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 1-11.
- Latapí, P. (2000). "Tuvimos éxito". En: Garza, J. G. (ed.). *Valores para el ejercicio profesional*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, pp. 125-127.
- _____ (2007). "Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana". En: *Perfiles educativos*, vol. XXIX, núm. 115, México: UNAM, pp. 113-122. Recuperado el 28 de septiembre de 2015. En: <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v29n115/n115a7.pdf>
- Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme-Universidad Iberoamericana.
- Meza, M. (2013). "¿Qué significa educación democrática?". En: *Derecho y Humanidades*, núm. 21, pp. 71-83.
- Morín, E. (1999). "Estamos en un Titanic". Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. Recuperado el 14 de septiembre de 2015. En: www.iadb.org/etica
- _____ (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (2003). *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- _____ (2006). *El método VI. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Nusbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Puiggrós, A. (1996). "Educación neoliberal y quiebre educativo". En: *Nueva Sociedad*, núm. 146, pp. 90-101. Recuperado el 20 de septiembre de 2015. En: <http://invexped.udistrital.edu.co:8080/documents/40587/88535/educacion+neoliberal+y+quiebre+educativo.pdf>
- Tostado, M. (2006). "El papel del académico en la construcción de la democracia. Reflexiones a partir del pensamiento de John Dewey". En: *Reencuentro*, núm. 45, p. 0. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Recibido: 10/10/15

Dictaminado: 02/02/16

Corregido: 02/02/16

Aceptado: 02/02/16