

LA EDUCACIÓN HUMANÍSTICA COMO CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO¹

HUMANISTIC EDUCATION AS A CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT

Ana Lucía Urrea Henao²
Ricardo Pardo Ruiz³

Recepción: Junio 28/2012 - Aceptación: Agosto 8/2012

RESUMEN

Desde hace unas décadas se ha venido cuestionando el concepto de desarrollo basado en la idea de crecimiento, debido a que éste no ha redundado en el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad. La educación no puede seguir siendo pensada como herramienta utilizada sólo para el crecimiento económico. Los resultados de una apuesta semejante han sido desastrosos para el mundo actual, a tal punto que la concepción de desarrollo ha implicado, únicamente, crecimiento material sin tener en cuenta el bienestar social. En este sentido, el presente artículo tiene por objetivo exponer la contribución de la educación humanística al desarrollo. Esta surge en el marco de un trabajo investigativo que se centra en los problemas de la educación en nuestras instituciones. Nuestras preocupaciones investigativas corresponden a una actitud crítica de los planes educativos actuales que no corresponden a caminos sustentables y justificables para el desarrollo, toda vez que ese mismo desarrollo se ha pensado en los términos elaborados y defendidos por las grandes economías donde se favorece la acumulación de riqueza material, dejando de lado y abandonando la meta de un desarrollo personal basado en el pensamiento crítico con dimensión social. Por eso mismo, las Artes y Humanidades se convierten en los pilares para el desarrollo que necesitamos. La investigación se orientó a reivindicar los contenidos humanísticos como fundamentos del desarrollo, argumentando como posibles, aquellos caminos que se abstraen de la dinámica y del orden social impuestos como viables y necesarios.

PALABRAS CLAVE

Autonomía, arte, desarrollo humano, desarrollo económico, pensamiento crítico, educación.

ABSTRACT

Few decades ago a questioning has arose around the concept of development based on the idea of growth, given that this has led to the improvement of life conditions in society. Education cannot continue to be thought as a tool used only for economic growth. The results of such a bet have been disastrous for the world to the point that the conception of development has only implied material growth without taking into account social wellbeing. To that effect, this article has the purpose to present the contribution to development given by education in humanism. This emerges in the framework of a research centered in the education problems within our institutions. The main concern of the research corresponds to a criticism attitude towards the current educational plans which don't fit sustainable paths for development whenever that same development has been thought through elaborated terms defended by the great economies where accumulation of material wealth is favored leaving aside and abandoning the goal for a personal development based on the critical thought of social dimension. That's why, arts and humanities become pillars for the kind of development we need. The research was oriented to vindicate the humanism contents as grounds for development, arguing as possible, those paths detaching from the imposed dynamic of social order as viable and necessary.

KEYWORDS

Autonomy, Art, Human development, Economic development, Critical thinking, Education.

1. Artículo resultado de la investigación "Transformaciones Curriculares en el Marco de las Humanidades como Contribución al Desarrollo", desarrollada al interior del Grupo de Investigación Gestión del Desarrollo de la Universidad La Gran Colombia – Armenia.

2. Magíster en Educación: Docencia, Especialista en Ética y Pedagogía, Profesional en Filosofía, Docente investigadora y líder del grupo de Investigación Educación del Desarrollo de la Universidad La Gran Colombia. Armenia, Quindío, analukia@yahoo.es Colombia.

3. Magíster en Educación, Economista, Candidato a doctor en Ciencias Sociales, Docente de la media académica en la Escuela Normal Superior e integrante del grupo de Investigación Educación del Desarrollo de la Universidad La Gran Colombia. Armenia, Quindío, rpardoruiz@gmail.com Colombia.

INTRODUCCIÓN

Esta reflexión nace desde el trabajo investigativo iniciado alrededor de la caracterización de los problemas de la educación en los ambientes en los que nos desempeñamos. Estas preocupaciones investigativas se han mantenido en la perspectiva de una educación que como la actual mantiene unos ideales que no corresponden a caminos viables y oportunos para el desarrollo, toda vez que ese mismo desarrollo se ha pensado en los términos elaborados y defendidos por las grandes economías donde se favorece la acumulación de riqueza material, dejando de lado la idea del desarrollo personal basado en la imaginación y en el pensamiento crítico, siendo las Artes y Humanidades los pilares para tal desarrollo.

Desde hace unas décadas se ha venido cuestionando el concepto de desarrollo basado en la idea de crecimiento, debido a que este crecimiento no ha redundado en el mejoramiento de las condiciones de vida de las sociedades. Respecto a esto los organismos multilaterales, como las Naciones Unidas, el Banco Interamericano de Desarrollo y la CEPAL, por nombrar algunos, han desarrollado otro tipo de indicadores dando cuenta de un desarrollo que corresponde y se acerca más a las dimensiones humanas. Sin embargo, en el contexto Latinoamericano persiste la concepción de desarrollo en términos de acumulación, ejemplo de esto lo vemos reflejado en cómo el crecimiento del PIB en Colombia no ha venido jalonando el mejoramiento de las condiciones sociales, alejándonos cada vez más de los ideales de una sociedad desarrollada, incluyente, justa y equitativa.

Como la responsabilidad a la contribución del desarrollo en todas sus manifestaciones no es un problema exclusivo de los ámbitos financieros, es necesario involucrar a toda la sociedad desde sus diferentes frentes, siendo la educación, por su misma razón misional, la fundamental a este propósito.

Una propuesta que pretenda contribuir al desarrollo debe generarse a través del

esfuerzo en el aula y por intermedio de una educación, que a diferencia de la tradicional, promueva el pensamiento crítico. El ánimo conservador de la educación se impone como obstáculo para la formación de sujetos autónomos, incapaces de pensar la sociedad por fuera de los marcos de la competencia, del crecimiento y la acumulación. Como consecuencia, la educación sigue siendo perpetuadora del orden y la dinámica social tradicional y no transformadora ni posibilitadora del desarrollo.

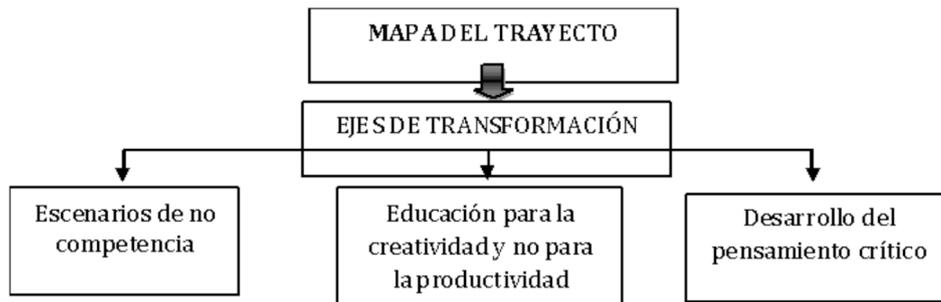
Las condiciones actuales, en las que la sociedad se desenvuelve parecieran no dejar espacio para la reflexión humanística, parecieran privilegiar las disciplinas y los saberes vinculados a la producción, de tal manera que los planes y las propuestas educativas toman por accesorios todos los espacios humanísticos. Una propuesta congruente con el desarrollo no sólo tiene en cuenta la formación de lo humano sino que la tiene por esencial. Por su parte, la educación en otras disciplinas debe verse impregnada por aquello que Martha Nussbaum llama “espíritu de las humanidades” (2011)¹, que aparece con la búsqueda del pensamiento crítico y los desafíos de la imaginación.

La educación no puede seguir siendo pensada como herramienta para el crecimiento, el resultado de una apuesta semejante ha resultado desastroso al mundo actual, a tal punto que el imaginario de desarrollo implica, sin distinción, el crecimiento material y el bienestar. En este sentido, la propuesta va encaminada a reivindicar los contenidos humanísticos como atractivos del desarrollo, argumentando las diversas formas en las que la sociedad puede potenciar su desarrollo a través de la educación.

En la primera parte de este artículo, la que denominamos Escenarios de no competencia, tratamos de mostrar que la competencia dentro de los contextos sociales latinoamericanos no corresponden a una visión propia del desarrollo, sino a un sistema de relaciones que ha demostrado ser desventajoso, por eso mismo el riesgo de no poner en perspectiva el concepto de competencia es lo que nos lleva a

pensar que lo que es bueno para una empresa es bueno para la sociedad, concepción que se extrapola al contexto educativo. Una segunda parte, titulada la Educación para la creatividad y no para la productividad. Rescatando el sentido de la palabra crear distinto al de lo productivo. Crear se dimensiona en la generación de ideas o la potenciación de nuevas epistemes, para esto es fundamental la educación humanística y artística. Y por último,

sugeriremos algunos apuntes que nos permitan desplegar el Desarrollo del Pensamiento Crítico como una apuesta a impulsar transformaciones en momentos de crisis. Todos somos afectados por ella, nuestras vidas son humanamente más pobres cada día. Ello nos conduce a la aceptabilidad de la Educación Humanística como forma de Desarrollo.



Fuente: Los Autores

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación es de tipo descriptivo, se hizo una descripción de los ejes de transformación que deberían adelantar las instituciones educativas en el campo de las humanidades como contribución al desarrollo.

Para ello, se empezó por tratar de entender estas transformaciones a la luz de los currículos y la práctica docente; mostrando de dónde surge esta pretensión tal de educación, así como de clarificar un poco más la noción misma de “educación humanística”. Es una oportunidad para que las humanidades se redefinan en muchos aspectos, en cuanto a los conceptos que deben ser comprendidos por todos y que deben importar a todos, de tal manera que el aprendizaje de las humanidades redunde en la misma Educación y la transformación de los individuos y la sociedad.

Después de la revisión documental sobre el papel de las humanidades como contribución

al desarrollo, cotejando los diseños curriculares de los diferentes programas de algunas universidades colombianas e instituciones educativas de básica secundaria, así como las directrices estipuladas por el Ministerio de Educación Nacional en sus planes de educación, se buscó el cómo poder sacar las respectivas lecciones para proponer las posibles vías que lleven a la dinamización de la educación humanística como contribución al desarrollo, para empezar a realizar su codificación abierta, realizando el examen minucioso de los datos, incluso fijándonos frase por frase y a veces palabra por palabra. Esto permitió generar las respectivas categorías, las que se fueron extrayendo del conjunto de conceptos que se descubrieron en los datos, y que una vez identificadas nos han llevado a desarrollarlas en términos de sus propiedades y dimensiones específicas. Al principio, las notas para codificar no se hicieron muy claras acerca de lo que decían los datos, pero a medida que se avanzó en las

comparaciones de las respuestas a las preguntas formuladas fuimos avizorando qué tipo de conceptos teóricos y de temas deberíamos desarrollar. Es así como de estas primeras notas fueron emergiendo las categorías, los conceptos que apuntan a algunas propiedades y dimensiones.

Contenidos humanísticos como atractores del desarrollo

Escenarios de no Competencia

Las políticas públicas de los gobiernos se han orientado casi con exclusividad a contribuir al mejoramiento de la competitividad, objetivo que se vislumbra a través de los distintos escenarios en los que la sociedad se configura. Se ha asumido en todas las esferas sociales incluyendo la educación, que la competitividad es deseable, toda vez que impulse el esfuerzo individual y logre así conseguir incrementos en los niveles de bienestar colectivo. En general, las ideas sobre la competitividad parecen apoyarse en una especie de sentido común, que las exime de una reflexión más profunda. Una educación competitiva, en virtud de esa lógica predominante, proveerá individuos competentes para las empresas, que de esa manera pueden aumentar su competitividad, lo que a su vez será condición *sinecuanum* de

una economía eficiente. De esa manera, se encadenan los argumentos que cada vez con más fuerza influyen en las dinámicas organizacionales de nuestros países.

La visión hacia el año 2019 del Gobierno nacional en su capítulo sobre la Educación (DNP- 2006), muestra como deseable un escenario de competencia entre los núcleos básicos del sistema educativo, como han sido llamadas las Instituciones educativas, contestando al modelo con el que se ha concebido la economía, basado en unidades productivas o agentes económicos. Estos núcleos participan de un mercado donde deben competir junto a agentes privados de educación por unos recursos. De esta forma, se busca una eficiencia predominantemente financiera, (lo que en otras palabras significa una educación enfocada en optimizar los recursos, que al igual que ahora van a seguir siendo insuficientes) en unos escenarios de falsa simetría donde se muestran como ganadores a los usuarios. Mientras tanto, las Secretarías de Educación, según lo plantea el proyecto, serán al fin y al cabo unas entidades de servicio que arbitran el mercado local y que median unos recursos bajo la lógica de la competencia, donde se privilegian aquellos núcleos o aquellas empresas, que respondan de mejor manera a la estandarización.

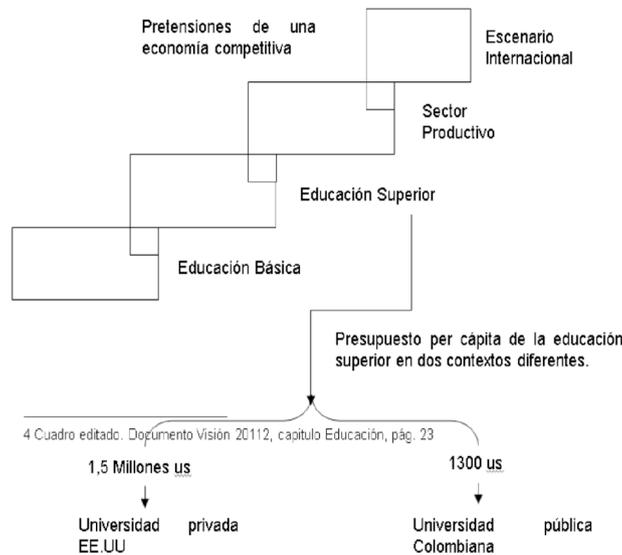
METAS	2005	2010	2015	2019
• Aumentar cobertura de educación superior	24,6%	31%	40%	50%
• Universitaria				
• Técnico y tecnológico	18,3%	20%	20%	20%
	6,3%	11%	20%	30%
Composición de la matrícula de Educación Superior				
• Universitaria				
• Técnico y tecnológico	74%	65%	50%	40%
	26%	35%	50%	60%
% de municipios con estudiantes matriculados en las diferentes modalidades de Educación Superior	25%	50%	75%	100%
Aumentar acceso de la población más pobre matriculados en la Educación Superior	14%	25%	30%	35%
Disminuir la deserción en la Educación Superior	49%	40%	32%	25%

Fuente: Metas de ampliación de cobertura de educación superior.

Dentro de ese mercado competitivo, que pretende ser el motor para el mejoramiento de la calidad, participarán las Universidades norteamericanas y eventualmente otras de distintos lugares del mundo en la medida en que esa participación resulte rentable. Y para que esto pueda ser posible, una universidad extranjera tendrá que limitar su oferta a las

condiciones del mercado, a la medida de unos usuarios que tienen un idioma y una cultura diferentes y sin la misma infraestructura que las caracteriza.

El siguiente es un esquema que nos ayuda a visualizar las pretensiones de una economía competitiva:



Fuente: Los Autores

El objetivo de este artículo al respecto, comienza por contrastar los argumentos a favor de la competitividad en el contexto nacional y a través de referentes inmediatos al presente. El primero de estos argumentos por su importancia en el escenario actual de la economía nacional, es el que supone que a través de una economía competitiva, en los términos exigidos, se logra la prosperidad económica. Para comenzar, habrá que decir que en el último informe de competitividad del año 2011 según el Foro Económico Mundial, Colombia ocupa el puesto número 46 (DNP-

2011). Para ascender en esta lista como ocurrió con respecto al año anterior la cuestión de ser más competitivos pasa a través de un filtro pequeño pero evidente. Esta condición para quienes se reúnen anualmente en Davos, tiene que ver forzosamente con la seguridad que ofrece un país para que los grandes capitales puedan producir renta de manera efectiva y no existan mayores riesgos, toda vez que cualquier coyuntura se convierte fácilmente en inestabilidad política y financiera. Así entonces, dentro de los doce ejes que se evalúan para medir la competitividad están:

Criterios para medir la competitividad

La seguridad legal de la que gozan los inversores de una empresa.

La capacidad de hacer valer sus derechos cuando están inconformes ante alguna acción.

Un entorno macroeconómico estable.

Eficiencia en su mercado laboral.

Fuente: Los Autores

¿Qué nos indica esto? Indica que para un país denominado subdesarrollado, ser competitivo no es necesariamente un factor ligado a la prosperidad económica, incluso en ciertas economías, esa característica demuestra una alta vulnerabilidad frente a los grandes capitales. La causalidad impuesta por la lógica económica, donde la competitividad precede al desarrollo no es más que una falacia cuya impronta lleva más de tres siglos desde el nacimiento de la economía clásica. La manera de interpretar la relación entre competitividad y desarrollo, es a través de la dirección inversa: Sólo si se alcanzan los niveles suficientes de desarrollo una economía puede equipararse

en los escenarios de competencia internacional, y los ejemplos más representativos son los que describen la historia económica de China y de Japón, ambos enfrentados con éxito en distintos momentos a las tentativas occidentales de abrir sus economías prematuramente.

En conclusión, si no hay una dinámica de innovación tecnológica, si no hay mejoramiento en la infraestructura, si en general no hay un fortalecimiento de la economía real, los esfuerzos hechos para lograr ser una economía competitiva estarán limitados a declinar en favor de los intereses de otras economías.

Educación para la creatividad y no para la productividad

Educación para la creatividad	Educación para la productividad
Facetas del proceso del Desarrollo Humano	
Unidad de cada ser humano	Homogeneidad
Tendencia natural a su autorrealización	Desconocimiento del sujeto
Libertad v autonomía	Seres heterónomos
Integración de los aspectos cognitivos con el área afectiva	Fragmentación del conocimiento
Apertura solidaria con los demás seres de la naturaleza	Falta de autoexamen
Capacidad de originalidad v creatividad	Repetidor de modelos
Jerarquía de valores v dignidad personales	<i>Inequidad v reducción del sujeto</i>

Fuente: Los Autores

Los planes nacionales y regionales de educación de las nuevas generaciones de colombianos están atravesados por concepciones mercantilistas y de cuantificación. El sentido productivo (tekné) se sobrepone en todos sus aspectos al sentido creativo. Crear se diluye en el ánimo siempre creciente de producir. Tanto la escuela como la empresa inmersas en el ethos competitivo se prospectan como motores de la producción. Los modelos educativos transferidos al país desde los Estados Unidos embargan la lógica necesaria para un país productivo que encadena consecuentemente la educación superior y las empresas. Es claro que no pretenden estos modelos ser imitables en cada latitud porque la concurrencia histórica y geográfica de un país como Colombia exige un modo diferente de pensar el desarrollo.

Producir está irremediamente asociado a la idea de avanzar, de allí pues que entendamos como obvio, que un país avanzado es un país productivo y que el propósito inaplazable de una sociedad sea avanzar (ser productivo). En el plano educativo no sucede nada distinto, el imperativo se configura al interior de lo cuantificable. La cobertura como propósito preponderante se ha convertido en un caballo de Troya, en la búsqueda de un concepto de calidad aveniente al sistema productivo, cuyos bemoles se ajustan a la maximización y al crecimiento.

En este sentido, las modificaciones al sistema enfatizan en la burocratización del docente, desprendiéndolo del ambiente académico que le es propio. Al docente se le exige no en la dimensión de su conocimiento sino en la

medida de su fuerza de trabajo, en la capacidad de adaptarse a la organización, a la cantidad de documentos que pueda diligenciar y relacionar, a la agilidad con la que formatea y esquematiza su gestión. No es extraño por lo tanto, que los desenlaces del proceso educativo no contribuyan a la investigación y a la creatividad, sino que se conviertan en productos no reflexionados, compatibles a la idea sistemática de sumar y agrandar, pero cuya naturaleza es extraña al docente y a sus estudiantes. Es inevitable que las comunidades educativas se mantengan al interior de un ambiente tenso y negativo para el desarrollo del conocimiento, y en consecuencia para el desarrollo intelectual y psicológico de los jóvenes. Aún más evidente es la tendencia hacia instituciones cada vez menos académicas y el ascenso de programas de instrucción cuyos procesos y objetivos sí encajan en la manera de medir y aceptar la empresa educativa.

Ya en los años 80, Estanislao Zuleta, cuando se refiere al tema de la educación advierte su papel en la configuración de los procesos económicos. La subordinación de la educación a las necesidades del mercado laboral y a las exigencias del sistema en términos económicos, no se compadece con la realidad amplia y compleja de lo humano, por ello afirma que “la crisis de la educación es más aguda mientras más industrializada sea la sociedad”. La pregunta que surge al respecto es: ¿Cuáles son las consecuencias de una educación cuyos fines están basados exclusivamente en la productividad?

Al sistema no le interesa llevar una cuestión semejante a la reflexión mientras no pueda argumentarse en los términos que le son propios, busca por el contrario, hacer pasar al crecimiento bajo la máscara del desarrollo, busca absolver las pretensiones mercantilistas aduciendo la generación de empleo, búsquedas ya muy alejadas de los ideales del desarrollo humano. La educación tiende entonces, a producir individuos heterónomos, carentes al máximo de autonomía,

desembargados de sus propios anhelos y convicciones. La escuela ha enseñado al niño que el hombre se desarrolla en el trabajo, donde produce incansablemente objetos que ya se han producido. En consecuencia, la perspectiva.

de un estudiante promedio hacia el trabajo está relacionada a las habilidades de imitación, la *techné* griega se ha asimilado por la sociedad moderna en su sentido acotado, en el sentido operativo, marginando casi por completo la *poiesis* del enseñar y del aprender. No hay creación porque no tiene sentido desarrollar procesos intelectuales desenfocados del imaginario del trabajo, en el marco de las competencias laborales impuestas por el sistema educativo. Estas competencias son el conjunto de conocimientos y habilidades, que un joven estudiante supuestamente debe desarrollar para desempeñarse de manera apropiada en cualquier entorno productivo, sin importar – según el MEN - el sector económico de la actividad, el nivel del cargo, la complejidad de la tarea o el grado de responsabilidad requerido. Es evidente que un discurso tan tendencioso se apoya en un conjunto indefendible de falacias. El estudiante no puede proyectarse en un futuro laboral deseado sino es dentro de la dinámica de competencias y productividad, que le exige ser más eficiente en relación a todos aquellos que están en capacidad de desarrollar ese mismo trabajo. Si puede unirse a la cadena productiva el sistema lo incorporará desprendido de su condición humana para aprovechar de él aquellas habilidades aprendidas para el trabajo.

Es por ello que sólo desde una perspectiva semejante se evidencia la coherencia del sistema, educación – empleo – productividad. La educación pierde su ambición formativa y privilegia el carácter instructivo. El sistema gana por cara y por sello, la educación instructiva es menos costosa y al mismo tiempo es más conservadora: su contenido es menos ideológico, así que tenderá a moldearse de acuerdo a distintas condiciones. Cuando la

educación se basa en la instrucción sus objetivos son concretos y determinados, las empresas educativas pueden organizarse conforme a estándares y en torno a estrategias oficiales. La instrucción es en general más sencilla y la consecución del personal que la brinda puede servir más fácilmente a los criterios financieros de la administración. No es nueva la idea de una educación instructiva. Es evidente este carácter en el decurso histórico de la educación.

Cicerón en el año 50 a.C., por ejemplo, en pleno imperio romano, nos dice que “conocemos tanto cuanto somos capaces de almacenar en la memoria”. Lo que es muy entendible, ya que en su época no existían los libros, escasamente los pergaminos o los papiros y quien lo tuviera era como un tesoro. Por mucho tiempo se tuvo la concepción de que el educador era el poseedor de la información y el estudiante quien la recibía cual recipiente cosificado y vacío. Hoy esto es considerado como algo totalmente errado e injustificable desde cualquier punto de vista.

John Dewey en su ensayo “Un nuevo paradigma para la educación” citado en Miguel Martínez (2008)², nos puntualiza que “la memoria es la gran simuladora de la inteligencia”. La simple memorización produce un embotamiento de la inteligencia, inhibe la actitud reflexiva, vaciando el sentido de la acción. Cuando la acción no es reflexiva aleja las posibilidades de transformar su entorno y por ende la sociedad, el conocimiento del hombre queda a expensas de cualquier poder. Vaciar de significado a la acción es reducir la educación a la práctica y perfilarla a lo específico. Cuanto más aprendemos a hacer una cosa de determinada manera, más incapaces nos volvemos para hacerla de otra forma. Así, no hay modo de descubrir las necesidades futuras, sino a muy corto plazo, ya que la complejidad de la vida actual crea muchas situaciones incontrolables e impredecibles, llenas de incertidumbre y de azar. Esto cuestiona los currículos y programas

fijos; por ello, los entrenamientos a largo plazo son inadecuados, ya que cautivan el futuro; más bien, se hace necesaria una actualización continua.

Paralelo a esto, actualmente nos enfrentamos a otro conflicto muy serio. El desarrollo tecnológico y los intereses de los centros de poder industrial y económico crean un mercado laboral que desearía e intenta convertir la educación en un instrumento a su servicio, ponerla bajo uno de sus sectores más estratégicos: es decir, ubicarla entre los bienes de consumo y las reglas del mercado. Así las cosas, la educación está siendo pensada cada vez más con los métodos y los modelos de la industria. Ofrece una cantidad cada vez mayor de información en el mínimo de tiempo y con el mínimo de esfuerzo. Esto no es otra casa que hacer de la educación lo que hace la industria en el campo de la producción: mínimo de costos, mínimo de tiempo, máximo de tontería. No debemos confundir la educación con la información.

Por estas y otras razones, hay que cuestionar la dimensión negativa que ha tomado la educación en cuanto no es ni generadora de conocimiento, ni de formación de una conciencia crítica, ni de un saber vivir que enaltezca al estudiante. Por eso mismo, es un imperativo que la dimensión mayor de la educación sea la formación integral humana, científica, tecnológica, artística y que incluya al docente, al estudiante, a los administradores, a las instituciones y den vida real a los planes de desarrollo científico con visión humanística, que de sentido a la vida y al futuro del país.

La educación actual debe hacer un cambio de paradigma, es decir, un cambio de la idea central que la define. El nuevo profesor será un animador, un experto en la mayéutica que buscará situaciones problemáticas de la vida y las propondrá a sus estudiantes, situaciones que tengan en cuenta todas las dimensiones del ser humano: inteligencia, sensibilidad y cuerpo, ya que la neurociencia actual nos demuestra que existe una relación estrecha

entre la inteligencia y a afectividad; esto le permitirá llevar a sus estudiantes a lo que pueden llegar a ser. Así los estudiantes buscarán las soluciones trabajando con la información que está por todas partes en su ambiente. Einstein dijo que “el arte más importante de un maestro es saber despertar en sus alumnos la alegría de conocer y crear”.

Lo dicho hasta aquí podríamos centrarlo en el concepto de una “educación humanística como contribución al desarrollo” título de la ponencia presentada en el tercer congreso internacional en desarrollo económico y calidad de vida: la educación humanística es aquella en la cual todas las facetas del proceso de desarrollo humano dan una importancia crucial a las siguientes realidades: unidad de cada ser humano, tendencia natural hacia su autorrealización, libertad y autoafirmación, integración de los aspectos cognoscitivos con el área afectiva, conciencia y apertura solidaria con los demás seres de la naturaleza, capacidad de originalidad y creatividad y jerarquía de valores y dignidad personales.

Desarrollo del pensamiento crítico

La importancia de la discusión filosófica o epistémica sobre la ausencia de sentidos en los discursos dominantes sobre el Desarrollo, cual se figuran de manera intemporal, logocentristas y americanizados, es creciente alrededor de las reflexiones sobre la educación. Esa importancia es relativa al sentido de la educabilidad y relevante en todos los contextos de formación. Porque si pensamos mal en sociedad educamos mal y no nos daremos cuenta de ello a menos que hagamos del pensamiento una constante labor crítica Si no sabemos pensar, no podemos dar cuenta de nuestras realidades o las enunciamos a través de discursos extraños a nosotros mismos. Queda fuera de discusión que el problema sea un problema de inteligencia, se trata más bien de un problema histórico en la educación latinoamericana.

Hoy estamos ante desafíos muy complejos que anuncian cambios definitivos en la forma de ser humanos, en la forma en que somos humanos por los otros y con la naturaleza. El pensamiento crítico debe ser formado a partir esta certeza, somos parte de un presente que cambia de forma acelerada y esto significa que pertenecemos y devenimos en un espacio límite, en un punto crítico. No es posible que mientras las circunstancias económicas, poblacionales y científicas se hallen en crisis, la educación permanezca impávida y atada a los viejos paradigmas. Moacir Gadotti pone en relieve la cuestión de que la escuela pública fue creada con un modelo que data de principios del capitalismo y eso se extiende al proyecto educativo como quiera que este exista. “Los valores que normalmente nos enseñan son predatorios, forman parte de una época en que no había ninguna sensibilidad con el medio ambiente”. Cambiar esa educación significa llevarla a la crisis, desmentir los supuestos que la han soportado y que ahora se muestran como neutrales, evidentes o deseables. Conforme han venido ocurriendo esos cambios, nuestras sociedades han demostrado su carácter acrítico, su incapacidad para construirse en autonomía, suplantando la misión de transformarse por la comodidad de adaptarse. Retos como el que representan las nuevas tecnologías de la Información han llevado a las sociedades latinoamericanas a su máximo estado de conformidad, donde el acceso a los productos tecnológicos disfraza la ausencia del conocimiento tecno - científico. De esta única manera podemos cohabitar en una falsa democracia de la información, o una falsa sociedad del conocimiento.

El mundo se configura en nuevos escenarios, que mantienen en crisis la concepción tradicional de la realidad. El mundo entero se ha convertido en lo que McLuhan llama el “aula sin muros”, realidad ante la cual se hacen necesarios enfoques diversos y creativos, empresas transformadoras, educación para vivir de otra manera, para vivir con el otro y no para competirle. Por ahora y mientras todos los

cambios se suceden sin reflexión oportuna, la educación en Latinoamérica tiende a la inercia, propugnando valores alojados en la modernidad. Se sigue educando para evitar el conflicto y la crisis, para estimular la información sin apego a experiencias creadoras.

Por lo tanto, desarrollar el pensamiento crítico, significa revisar, en sus cimientos, nuestro modo de ser formados. Formar continúa siendo un proyecto para hacer hombres a la medida del sistema: inocuos y neutrales. Cuyos ideales sean compatibles al *commonsense* y a quienes pueda dirigirse un discurso ciudadano de progreso, políticamente correcto, sin reparar ninguna distinción en un conjunto de ellos. El tipo de hombre que idealiza la educación actual debe creerse a sí mismo soberano, aunque no lo sea. Tal cuestión termina por confundir la autonomía de pensar con la libertad para elegir, libertad que no tiene otra forma de manifestarse sino en la capacidad de comprar bienes y servicios según un estilo de vida.

Así, la ausencia de reflexión crítica, de autoexamen, se encuentra en la raíz misma de los problemas del desarrollo. Se manifiesta en el ser mismo de la sociedad, en su ethos político. Sospechamos del discurso proselitista porque está destinado a defraudar su contenido, pero no nos atrevemos a encarar críticamente los supuestos que legitiman estas sociedades democráticas, aburguesadas y confortables, cuando es precisamente al amparo de ellas donde se forma el sujeto del discurso y su respectivo usufructuario. Es en esas sociedades donde se hace posible un discurso semejante y donde termina por ser compatible ese discurso al poder. Al final, las opciones políticas se superponen unas a otras sin distinción y se pierde de vista la frontera entre la coherencia y la argucia. Cuando se desenfoca la idea de desarrollo de sus argumentos necesarios, todos los discursos suenan de la misma manera, y las personas se dejan llevar con facilidad por la fama o el prestigio del orador, o por el consenso de la cultura de pares. Contrario a esto, el

autoexamen crítico que propone Sócrates no es autoritario, el estatus del orador no importa, lo que importa es la naturaleza de la argumentación. En esta dirección Martha Nussbaum³ defiende la argumentación como base para la verdadera autonomía y recuerda el sentido socrático que la precede: “una vida no examinada no merece ser vivida”

Se concibe entonces que el desarrollo de una sociedad depende de la capacidad de sus actores para confrontarse, para devenir en crisis, para designar con firmeza el futuro bajo su propio disenso. Las sociedades acríticas se caracterizan por no pensarse a sí mismas, por no desarrollar una ciencia que les permita autocomprenderse. Las sociedades acríticas pueden lucir premeditadamente inclusivas y democráticas pero desconocen las vías consensuadas del desarrollo. En ellas, la educación no ha logrado el propósito que unos se piensen frente a otros, que se asuman como interlocutores válidos. El respeto entre los hombres se alcanza cuando ese reconocimiento es la base de la convivencia, el falso respeto es el que niega la posibilidad de escuchar al otro bajo la aparente convicción de que los valores democráticos se fundan en el individuo y no en la condición de otredad. El respeto no significa dejar hacer y dejar pasar conforme la astucia liberal, no se trata, en resumen, de la postura de aquél que confía en una vida sin la objeción del otro, mientras él no objete la vida de los demás.

La sociedad acrítica embarga una comunidad de hombres que no se ven ni se escuchan, eso significa que cada quien permanece sin ser responsable (nadie responde), en tanto nadie quiere ser el otro. Es preferible, para todos en esa sociedad, seguir perteneciendo al cómodo y quimérico espacio central. Allí todo está bien mientras nadie altere al otro. Cada escena en aquella sociedad es habitada por el misterioso hombre invisible con bombín y abrigo del mundo de Magritte. Su rostro no se delata porque no es un rostro para el otro, su presencia no altera ni es alterable.

Entonces, no es de extrañar esta era de pesimismo, escepticismo y apatía, en la que se echa de menos lo humano. No hay sentido para hacer las cosas bien ni para pensarlas así. La inmemorial soflama sobre la pérdida de los valores abre paso ahora a la idea de una sociedad que ha perdido el pensamiento. Categóricamente, no estamos pensando el Desarrollo. No estamos siendo capaces de plantearnos las grandes preguntas que nuestras sociedades requieren resolver. Creemos saber los adjetivos del Desarrollo, deseamos ser competitivos y avanzar para ser mejores, pero no hemos resuelto los grandes interrogantes sobre el para qué competir, sobre el significado de avanzar o sobre lo que parece más obvio, y es saber qué es ser mejor. Una educación basada en el desarrollo del pensamiento crítico requiere llevar al extremo, o a la crisis, todo el arsenal de conceptos sobre los que creemos basar nuestra idea de sociedad. Dicho de otro modo, sólo a través del pensamiento crítico se conjura la crisis de los conceptos fundantes del desarrollo.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Según se ha constatado, la tendencia de la educación en los escenarios locales se caracteriza por la gradual adaptación a las condiciones económicas de corte neoliberal. Lo cual se evidencia en distintos aspectos: La creciente oferta de modalidades técnicas como complemento curricular en la educación media; las articulaciones forzadas entre los colegios y los Institutos de enseñanza técnica; la debilidad curricular de las asignaturas de corte humanístico y los esfuerzos crecientes por perfilar los contenidos académicos hacia las denominadas competencias laborales. Sin embargo, nada evidencia más el carácter actual de la educación, que los mismos imaginarios, surtidos en el seno de las Instituciones y que pretenden acercar a los estudiantes a ideas como la del desarrollo, el futuro o los horizontes laborales; es allí donde se reproduce la concepción errada que convierte los medios en fines y que acentúa el

carácter excluyente de la sociedad, donde sólo muy pocos alcanzan aquellas expectativas visionadas colectivamente. En concordancia con ello, las estadísticas muestran que el programa de educación superior más demandado en Colombia es Administración de Empresas, programa cuyo contenido es eminentemente técnico y que representa las expectativas de emprendimiento, esfuerzo individual, maximización y todo lo demás que se asocia a ese imaginario.

Entretanto, la mayoría de los escenarios académicos analizados propenden por la competencia y la eficiencia como virtudes a difundir entre los educandos, impulsando la idea de que el mercado laboral y los contextos internacionales regulan los imperativos de la educación. Por su parte, el carácter técnico que se impone aleja cada vez más a la educación de la responsabilidad de formar estudiantes con real sentido crítico. En lugar de ello, refuerza valores de obediencia, nacionalismo y ciudadanía. Las alusiones a una educación crítica dentro de los currículos no remiten a procesos duraderos ni rigurosos de reflexión sobre las condiciones del conocimiento y rara vez llevan a fondo la revisión de los contextos políticos y económicos. Lo propio ocurre en los cuerpos docentes y directivos con la revisión de los currículos y los modelos pedagógicos, los cuales permanecen inalterados durante mucho tiempo, debido más a un insuficiente sentido crítico que a una evaluación objetiva que los reivindique. Algo parecido sucede con el tema de la innovación, pues mientras se promulgan muchas experiencias tendientes hacia este objetivo, se hace evidente el hecho de que son proyectos repetitivos, cuyos resultados han sido previstos. Lo que intenta promover la creatividad en las Instituciones se basa en actividades que demandan poca reflexión y que rara vez persiguen desenlaces no calculados. Predomina entonces la repetición, lo previsible, los experimentos científicos con resultados premeditados y de nuevo, el conocimiento técnico sobre el creativo.

CONCLUSIONES

Este trabajo se ha desarrollado en virtud de tres escenarios fundamentales que enfocan los problemas actuales de la sociedad de cara a los objetivos que el desarrollo le marca. Frente a ellos, las conclusiones han sido pensadas como sendos puentes que permiten unir el ámbito intelectual y teórico de las Humanidades con los escenarios reales de la política pública concerniente a la transformación de la educación. Transformar la educación es definitivamente un proceso que no puede darse sino en relación al cambio de paradigma del pensamiento, cuyo concepto ha sido invocado con frecuencia, pero que pocas veces ha tenido arraigo como forma de pensar el desarrollo. En otras palabras, no existe un modo viable de pensar el desarrollo de una sociedad sino en la medida en que se reflexione sobre su matriz epistémica, trasfondo existencial y vivencial, del que proviene la capacidad de simbolizar y dar significado a las cosas y a los eventos de la realidad. Sólo en la profundidad de esa reflexión es que podemos poner de relieve la implicancia de una sociedad en la que fines y medios han devenido en confusión. Se han perdido de vista los fines de la sociedad, dejando sin aparente orden el curso de los medios. Acumulación, trabajo y competencia, se alzan entonces como nuevos valores de la sociedad asimilados como fines.

Los sistemas educativos se han puesto al servicio de dichos fines promoviendo un proceso de subjetivación que exige al hombre su parte en la construcción de una sociedad productiva. Como consecuencia de ello, el hombre se piensa sólo al interior del sistema y su relación con el otro termina por ser posible sólo en los términos del sistema. Su

reconocimiento de la realidad se desarrolla conforme esta realidad le sea útil, es decir, de la manera que pueda ser medio hacia el fin.

La educación pensada como medio para el fin productivo, embarga un absurdo indeleble a una sociedad acrítica. Se estudia para trabajar y se trabaja para conseguir objetos que hacen las veces de satisfactores de la sociedad. Así la cuestión de una perspectiva vital se proyecta a fines extraños al hombre e incompatibles con su desarrollo. Los fines que imaginamos son sólo medios de un sistema.

Mientras la tarea de educar sea compatible con aquella que marca el sistema, ninguna acción que pretenda el desarrollo podrá conjurarse para el conjunto de la sociedad. El sistema actual de competencias produce un efecto embudo, inevitable en la sociedad, cuando reduce el acceso hacia esos satisfactores del bienestar a una élite reducida de competidores.

En tanto ser competitivo signifique una habilidad para desempeñarse dentro del sistema y conseguir satisfactores (objetos cuya tenencia se asimilan a los fines) la educación se identificará cada vez más con valores asociados a las mercancías. Ser mejor equivale a poseer objetos. Ya es extraño el fin a los medios de doble manera. Hay que ser competitivos para conseguir los objetos deseados y una vez conseguidos esos objetos puede encajarse en ciertos parámetros de bienestar. De nuevo los medios son tomados como fines, de tal suerte que las sociedades en lugar de construirse en torno al bienestar, persiguen afanosamente poseer los medios, y de esa manera los ideales del desarrollo se dilatan en nuevas instancias.



Fuente: Los Autores

Lo anterior, es precisamente el quid del asunto, pues las políticas públicas deben acotar el camino al desarrollo, integrando al sistema las condiciones que lo hacen posible. Entonces, la educación para el desarrollo, como quiera que se proponga en la permanente tónica de volver a lo humano, no representa un simple medio para el desarrollo, sino el ámbito mismo de éste. Por el contrario, educar para producir no impulsa otra cosa que el aplazamiento del bienestar colectivo, interponiendo metas injustificables en sí mismas, de las cuales se sigue toda una lógica soportada en la idea de ser mejores. Lógica que abandona el sujeto y que lo exime de la reflexión. Todas las transformaciones que conduzcan al desarrollo deben superar la idea teleológica de que los fines de una sociedad son posibles solamente como el resultado de un proceso, como un estadio alejado del presente.

Para emplazar el concepto de una educación pensada hacia el Desarrollo dentro del espacio de las políticas públicas, es necesario volver a formular los principios fundantes del sistema educativo. Así pues, como colofón a este artículo, se propone una triada de aspectos que enmarquen los fundamentos sobre lo que debería ser una política educativa como forma del desarrollo.

Las escuelas, colegios y universidades deben construir en el devenir cultural e histórico que le son propios, los objetivos que les impliquen con el Desarrollo de la sociedad. Cada Institución educativa es el escenario mismo de desenvolvimiento de la persona en todas las facetas del prisma humano y por antonomasia debe constituir la sociedad misma. La escuela debe abrir el espacio no sólo a un individuo sino a la familia, para que en ella construya sociedad. En ese sentido, la escuela debe ser en menor medida un aula y en toda su dimensión una sociedad, una ciudad y un mundo, donde el sujeto político y económico,

en su ámbito social, familiar e individual se despliegue.

La educación está pensada para el desarrollo colectivo, los intereses únicamente individuales y egoístas son incompatibles con los propósitos de cualquier educación. No puede educarse entonces en el escenario de lo competitivo, porque la competencia embarga el desequilibrio social en favor de pocos y a cambio de una sociedad de derrotados. El Desarrollo no se construye en el escenario del fracaso colectivo, por el contrario busca fundarse en valores que posibiliten el bienestar general, pues de otra manera el desarrollo no adquiere sentido. Los centros educativos deben ser por excelencia escenarios de no competencia, donde el desarrollo se imagine en la medida de lo propio y no en relación a los estándares homogeneizantes del sistema productivo. Los escenarios de no competencia neutralizan la tendencia a medir al sujeto educable conforme la habilidad de superar a los demás.

La educación humanística y artística debe ser el centro de toda estructura curricular, en cualquiera de las modalidades de enseñanza. La razón es que en ellas se posibilita el reencuentro con lo humano, pues su reflexión pone de nuevo al otro en contexto, y lo resignifica por fuera del sistema. Sólo en el ámbito de las ciencias humanas y el arte el hombre alcanza su dimensión, dado que en éste no existe un marco de comprensión a través del cual el hombre se relacione como alguien mejor o peor.

Toda educación debe estimular la creatividad como forma de apropiarse el mundo y concebir su transformación. Cada hombre, comunidad y sociedad tiene en su proceso educativo la forma y los recursos para intervenir en su medio y hacerlo propio, signarlo con lo humano. La educación debe soterrar la idea del trabajo como su equivalente, educar no puede

seguir siendo la acción controlada, previsible, reproductiva. El desarrollo demanda todo lo contrario: innovación, volver a pensar el mundo, inventar constantemente. Si el orden productivo y la sociedad está en crisis, la educación debe ser la potencia del cambio. La educación debe devolverle el significado a la acción humana en el mundo. Ahora corresponderá indagar cuál es la concepción emergente de desarrollo que tienen los estudiantes con el fin de ayudar a la comprensión del fenómeno educativo como construcción social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(1) Nussbaum, M. (2001). El Cultivo de la Humanidad. Traducción de Juana Pailaya. Barcelona: Ed. Andrés Bello.

(2) Martínez M. (2008). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Trillas.

(3) Ídem.