

Entre la “Máquina Escolar” y la Emancipación: De la Educación para la Competitividad al Enfoque de Capacidades ¹

Between the “School Machine” and Emancipation: From Education for Competitiveness to the Capability Approach

Entre la “machine scolaire” et l’émancipation : de l’éducation à la compétitivité à l’approche par les capacités

Entre a “máquina escolar” e a emancipação: da educação para a competitividade à abordagem da capacidade

Diego Fernando Sainea Vargas²

Cómo citar este artículo: Sainea-Vargas, D.F. (2021-2). Entre la “Máquina Escolar” y la Emancipación: De la Educación para la Competitividad al Enfoque de Capacidades. *quaest.disput*, 14 (29), 175-193

Recibido: 12/06/2021. Aprobado: 04/03/2022

Resumen

En el sistema educativo colombiano, habitualmente se han importado modelos pedagógicos, sin tener en cuenta las problemáticas y necesidades de los contextos diversos en un país multicultural, en donde impera la desigualdad. Por otra parte, los enfoques educativos que se han aplicado históricamente siguen perpetuando teorías de corte más económico que pedagógico, permitiendo que siga existiendo

1 Artículo de reflexión.

2 Diseñador Gráfico con Énfasis en Publicidad, Magister en Pedagogía. Correo: diegosainea@gmail.com. Proyecto de Grado: Hacia Una Propuesta para la Educación Artística a partir de las Pedagogías del Sur ORCID: 0000-0002-2992-2151

la “máquina escolar”, más aún en la educación por competencias, o educación para la competitividad, cuyo léxico está relacionado con la terminología de las fábricas. Por medio de este artículo se cuestiona el fin de producir operarios en serie que ha cumplido la educación colombiana en distintos momentos, en una lectura de distintas acepciones que le han dado a la instrumentalización Paulo Freire, Martha Nussbaum y Augusto Boal. Frente al concepto de competencia se propone como alternativa el enfoque de capacidades y el desarrollo humano según Martha C. Nussbaum, en defensa de las humanidades.

Palabras Clave: Pedagogía, Competencias, Capacidades, Pedagogía Crítica, Instrumentalización.

Abstract

In the Colombian educational system, pedagogical models have usually been imported, without consider the problems and needs of diverse contexts in a multicultural country, where inequality prevails. On the other hand, educational approaches that have been applied historically continue to perpetuate theories that are more economic than pedagogical, allowing the “school machine” continue to exist, especially in education for competencias, or education for competitiveness, whose lexicon is related to the terminology of the factories. This article questions the purpose of mass production of workers that Colombian education has fulfilled at different times, in a reading of different meanings that have given to the instrumentalization Paulo Freire, Martha C. Nussbaum and Augusto Boal. Against the concept of competence is proposed as an alternative the capabilities approach and human development according to Martha C. Nussbaum, in defense of the humanities.

Keywords: Pedagogy, Competencies, Capabilities, Critical Pedagogy, Instrumentalization.

Résumé

Dans le système éducatif colombien, les modèles pédagogiques ont généralement été importés, sans tenir compte des problèmes et des besoins des divers contextes dans un pays multiculturel, où l'inégalité prévaut. D'autre part, les approches éducatives appliquées historiquement continuent à perpétuer des théories plus économiques que pédagogiques, permettant à la “machine scolaire” de continuer à exister, notamment dans l'éducation pour les compétences, ou éducation pour la compétitivité, dont le lexique est lié à la terminologie des usines. Cet article remet en question l'objectif de production de masse de travailleurs que l'éducation colombienne a rempli à différents moments, dans une lecture des différentes significations qui ont donné à l'instrumentalisation Paulo Freire, Martha C. Nussbaum et Augusto Boal. Contre le concept de compétence est proposé comme



alternative l’approche des capacités et le développement humain selon Martha C. Nussbaum, en défense des humanités.

Mots-clés: Pédagogie, compétences, capacités, pédagogie critique, instrumentalisation.

Resumo

No sistema educativo colombiano, os modelos pedagógicos têm sido geralmente importados, sem considerar os problemas e necessidades dos diversos contextos num país multicultural, onde prevalece a desigualdade. Por outro lado, as abordagens educativas que têm sido aplicadas historicamente continuam a perpetuar teorias que são mais económicas do que pedagógicas, permitindo que a “máquina escolar” continue a existir, especialmente na educação para competências, ou na educação para a competitividade, cujo léxico está relacionado com a terminologia das fábricas. Este artigo questiona o propósito da produção em massa de trabalhadores que a educação colombiana cumpriu em diferentes momentos, numa leitura de diferentes significados que deram à instrumentalização Paulo Freire, Martha C. Nussbaum e Augusto Boal. Contra o conceito de competência é proposta como alternativa a abordagem das capacidades e do desenvolvimento humano, segundo Martha C. Nussbaum, em defesa das humanidades.

Palavras-chave: Pedagogia, Competências, Capacidades, Pedagogia Crítica, Instrumentalização.

Quienes administran el sistema educativo colombiano habitualmente han importado modelos pedagógicos, los cuales, a pesar de haber sido exitosos en otras latitudes, no necesariamente han respondido de la manera más pertinente al proyecto formativo de un país que, al ser parte del tercer mundo, no ha hecho otra cosa que emular las tradiciones europeas y norteamericanas, como si de esta manera se reconociera en condición de inferioridad frente a las potencias económicas, lo cual incide de manera determinante en que Colombia no alcance su mayoría de edad intelectual, según lo que expresara Kant en ¿Qué es la Ilustración? Pareciera que esta nación, además fuera incapaz de “*liberarse de los tutores*” y “*servirse por sí misma*”, gestar su propio pensamiento, y confiar para solucionar sus problemáticas pedagógicas, en las ideas que pudieran plantear los intelectos latinoamericanos.

Ya en 1842, el maestro del libertador afirmaría: “La América Española es original, originales han de ser sus instituciones y su gobierno, originales los medios de fundar uno y otro. Inventamos o Erramos.” (Rodríguez, 2004, pág. 108). Desde la fundación de la educación pública en Colombia, han sido desconocidas las enseñanzas de Simón Rodríguez, y su interés por erigir entidades latinoamericanas

caracterizadas precisamente por su autenticidad, y la recuperación de los saberes locales y por lo tanto originales; para dar respuesta a los contextos específicos y diversos de nuestra multiculturalidad.

Oscar Saldarriaga Vélez, investigador del grupo *Historia de la Práctica Pedagógica*, en el capítulo 3 intitulado “*La Ética Escolar, ¿Del Castigo a la Disciplina?*”, de su libro *Del Oficio de Maestro, Prácticas y Teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia*; reconoce principalmente tres momentos históricos, correspondientes a tres modelos pedagógicos, implementados en el sistema educativo colombiano, los cuales son: el *Sistema de Enseñanza Mutua*, el *Sistema de Enseñanza Simultánea* y la *Escuela Activa*. Hace un análisis de estos, basado en las teorías de Michell Foucault, acerca de cómo operaban históricamente las tecnologías de formación de la subjetividad en la educación nacional.

El primer modelo, al que Restrepo Mejía denomina “antiguo”, corresponde al sistema de enseñanza mutua, inventado hacia 1790 en Inglaterra e India por Bell y Lancaster, y fue traído al país desde 1822 por **los libertadores Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander**, convencidos de las ventajas que prometía y por los **empréstitos con la corona inglesa**. El sistema se presentaba como una “**máquina escolar perfecta**”, que permitía a “un solo maestro enseñar a mil niños al tiempo, los rudimentos de **la moral, la escritura y el cálculo**”, y cuyo objetivo era **moralizar a las clases pobres pues los habitúa a la subordinación y al freno**. (Saldarriaga, 2003, pág. 150)

Llama la atención, a partir de estas afirmaciones, que la deuda externa haya sido uno de los móviles en la decisión de la selección de este método. También el conocer, que precisamente eran *la moral, la escritura y el cálculo*, los campos del conocimiento elegidos desde entonces como fundamentales. Además, su objetivo de subordinar a los marginados a la autoridad, cumpliendo así un propósito de dominio y control de masas, para la recién fundada república, lo que nada tiene de libertario. Como lo afirma Martha Nussbaum en *Sin Fines de Lucro*:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo, ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos. *CITATION NUS10 \p 20 \l 9226* (Nussbaum M. C., 2010, pág. 20)

Del método Lancasteriano se destacan las frases: “*La letra con sangre entra*”, y “*un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar*”. Se caracteriza por adoptar jerarquías



constituídas a través de un sistema de monitores elegidos a su vez, por sus logros académicos; los cuales ejercían autoridad sobre sus compañeros como subalternos. Además, por el uso del castigo físico y las penas infamantes, las cuales consistían en ridiculizar a los estudiantes indisciplinados por medio de gorros y letreros. El propósito de este sistema era el de lograr **sujetos dóciles y sumisos**, generar un tipo de aprendizaje mecánico y memorístico por obediencia, y la legitimización de la violencia para el ejercicio de la autoridad. Este es el modelo que instaura la llamada “máquina escolar”, trasladando a la educación elementos propios de las fábricas.

El método lancasteriano fue superado a través del tiempo por su carácter autoritario, y la crítica y abolición al castigo físico. Fue reemplazado entonces por un segundo modelo, el cual Saldarriaga llama *Sistema de Enseñanza Simultánea*.

Se le denomina de *Enseñanza Simultánea*, porque replantea la cantidad de estudiantes que, en el modelo anterior, educaba un solo maestro en una sola y gran aula a través de un reconocido sistema de monitores. Esta relación de estudiantes por docente se reemplaza por grupos de no más de cuarenta discípulos, quienes asisten a diferentes salones de manera sincrónica. Fue una escuela confesional, en la cual se castigaba el concepto de “pecado”.

La *Enseñanza Simultánea* puede entenderse como un primer modelo de corte humanístico. Fue traída a Colombia por las comunidades religiosas católicas a finales del siglo XIX. Se implementó, además, a partir del “*Plan Zerda*”, o *Reglamento Oficial Para Las Escuelas*, publicado en 1893. Se basa en premisas de *Francisco de Sales*, clérigo católico suizo, tales como que “*Más moscas se cazan con una gota de miel que con un frasco de vinagre*”. Tuvo características como el uso de premios en reemplazo de los castigos físicos, con el fin de lograr ya no la sumisión, sino que los discípulos se gobernarán a sí mismos, a través del *amor al bien*. Este método implementa además las ideas de brindar “*amor pedagógico paternal*”, y en contraparte, su ausencia o privación para lograr el ejercicio de la autoridad.

En la *Enseñanza Simultánea*, son aplicadas sanciones morales como el aislamiento, el encierro, las malas notas de conducta o los listados públicos de “*delincuentes*”. En dicho periodo surgen, además, los libros de registro, listados de conducta, exámenes orales y escritos, y la escala de notas de 1,0 a 5,0.

El sistema de *Enseñanza Simultánea* tiene su crisis en el hecho de que como lo afirmaba Baruch Espinoza en su *Tratado Teológico Político* (1670), citado por Saldarriaga “el más grave error de la teología es el haber desatendido y ocultado la diferencia entre obedecer y conocer, el de hacernos tomar los principios de

obediencia por modelos de conocimiento”. *CITATION Del03 \p 170 \l 9226* (Saldarriaga, 2003, pág. 170)

Según Saldarriaga Vélez, partiendo de la crítica al modelo ético de las comunidades católicas, impulsada por autores como Agustín Nieto Caballero – fundador del Gimnasio Moderno en 1914 - y Miguel Jiménez López – primer maestro de psicopatología en Colombia, siendo ellos cercanos a las corrientes científicas y principalmente a la biología; se implementó el modelo de *Escuela Activa*, como reemplazo del de *Enseñanza Simultánea*.

Este tercer modelo surge hacia la década de 1920. Se fundamenta en la fisiología, la psicología, la psiquiatría y la administración científica; y las ideas de Charles Darwin; dando preponderancia a concepciones principalmente de corte evolucionista, como son las de “*herencia y adaptación al medio*”. En esta etapa se privilegia la investigación de corte experimental, y se importan las ideas de Alfred Binet, Ernest Meumann, Henry Pieron, Ovidio Decroly, y Raymond Buyse.

En la *Escuela Activa*, el ser humano es asumido como un “*ser biológico*” y por lo tanto a nivel académico se debate e investiga sobre temas como la “*degradación de la raza colombiana*”, la diferenciación entre niños “*normales*” y “*subnormales*”, las “*conductas desviadas*, así como sus *malas inclinaciones e instintos*”, basándose estos términos en los estudios de sus propias *patologías*. De este modelo es característica la premisa “*mente sana en cuerpo sano*”. Son implementadas entonces metodologías como los *centros de interés* y el *aprendizaje por proyectos*.

Además, en la *Escuela Activa*, se implantan ideas propias de la administración científica de Frederick Wilson Taylor como son: *eficiencia, organización, trabajo en equipo, mayor rendimiento con el menor esfuerzo, y reducción de la fatiga individual*. Estos conceptos son innegablemente cercanos al lenguaje de las fábricas y las industrias, lo cual devela que, a pesar del cambio de modelos, los fines instrumentales al servicio del control social siguieron siendo los mismos, a pesar haber reemplazado la matriz de pensamiento religioso por la de la ciencia.

La educación por competencias, o educación para la competitividad, es de alguna manera, una prolongación del sistema de enseñanza Lancasteriano, y de las ideas fabriles de Taylor, las cuales no ha sido superadas del todo, dado que en esencia se siguen cumpliendo los mismos propósitos, al perpetuar una máquina de producción de *sujetos*, entendidos desde esta concepción como productos de consumo, avocados a un ciclo de obsolescencia programada, como cualquier otro producto industrial. Para soportar esta idea, basta con remitirse a la etimología misma de la palabra “*competencia*”, según *Santiago Castillo* y *Jesús Cabrerizo*, teóri-



cos españoles que en el libro *Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias* ilustran el campo semántico de este término, según tres acepciones

La palabra competencia se deriva del verbo latino **competere**, palabra que a su vez proviene del prefijo **com** y de **pétere** que significa aspirar, tender.

1. De un lado alude a **la acción de competir**, a la relación que se establece entre los que **aspiran a una misma cosa**; porque dichas **personas o productos, rivalizan** en poseer determinado **grado de calidad** o excelencia.
2. De otra parte, hace alusión a competir, o incumbir. Es **la atribución que a una persona, empleado o autoridad le incumbe**, es competente, en un determinado campo o asunto CITATION CAS10 \p 64 \l 9226 (Castillo & Cabrerizo, 2010, pág. 64)

Qué términos si no el de “*grado de calidad*”, o la comparación entre “*personas y productos*”, puede dar a entender mejor los fines instrumentales a través de los cuales opera este método. Además, se habla de “*competir por una misma cosa*”, como si el fin último de la educación fuera el de obtener un primer lugar, el cual finalmente es relativo, teniendo en cuenta la diferencia. Dado que este tipo de comprensión de la sociedad está emparentado más con una noción unidimensional de inteligencia sujeta a una escala valorativa que divide a los seres humanos entre “*genios*” y “*sub-normales*”, como lo son los tests de coeficiente intelectual desarrollados por Alfred Binet.

De hecho, una de las preocupaciones centrales del sistema educativo colombiano, es la de dar respuesta a las pruebas externas, construidas desde estas escalas valorativas, las cuales no solamente establecen la centralidad de **las matemáticas, el lenguaje, las ciencias naturales**, intencionadamente, por sobre otros campos del conocimiento; sino que además conforman un ranking de las instituciones educativas que deben estar pugnando por ubicarse a la cabeza de la ley de la oferta y la demanda. Con respecto a los tests de coeficiente intelectual, Gardner afirma en *Estructuras de La Mente*, lo siguiente:

Poco a poco (por una serie de razones) la comunidad científica concluyó que se tendrían que buscar de manera preferente capacidades más complejas o “*molares*”, como las que involucran el lenguaje y la abstracción, si se quería tener una evaluación más exacta de los poderes intelectuales humanos. El principal investigador en esta área fue el francés Alfred Binet. A principios del siglo XX, con su colega Théodore Simon, Binet diseñó las primeras pruebas de inteligencia para poder identificar a niños retardados y colocar a otros niños en sus niveles apropiados. Dentro de la comunidad científica y la sociedad en general, la con-

moción acerca de la prueba de la inteligencia fue al menos tan pronunciada como el entusiasmo por la frenología de casi un siglo atrás, pero se prolongó durante mucho más tiempo. CITATION GAR83 \p 28 \ 9226 (Gardner, 1983, pág. 28)

Así como Binet superó a través de su propuesta científica, la anterior noción frenológica de Gall, explicada por cierto tipo de craneometría, que pudiera determinar el perfil funcional de los individuos y sus patologías. Howard Gardner, ya desde la octava década del siglo XX, plantearía una contrastación fundamentada de la teoría de Binet y su correspondiente pérdida de validez. La *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, se ha vuelto popular en la cultura general de maestros y directivos docentes; pero en su contraparte, no ha podido llevarse a la práctica a cabalidad. Esto se puede argumentar desde el punto de vista que las artes, o las inteligencias *espacial, musical, corporal, interpersonal o intrapersonal*, no pueden estar sujetas a estas escalas valorativas simplificadoras, como se ha hecho tradicionalmente con las inteligencias *lingüística y lógico-matemática*, las cuales son apenas dos de las variadas dimensiones del ser humano.

Tampoco, el éxito en las pruebas externas garantiza la plena realización del ser humano en los diversos proyectos de vida que este pueda desarrollar, como lo demuestra el pedagogo británico *Ken Robinson* (2009) en su obra *El Elemento*.

Nos encontramos precisamente, ante un sistema educativo anacrónico, constituido bajo las lógicas de la ciencia moderna, la industrialización, y el capitalismo, dando como resultado la producción seriada de sujetos obedientes a las clases dominantes. Una sociedad alienada, adiestrada por la publicidad y los medios de comunicación masiva para el consumismo, sirviente del capitalismo neoliberal. A través de estas lógicas, el mismo ser humano se transforma en objeto como lo afirma Erich Fromm en *Tener y Ser*.

En resumen, consumir es una forma de tener y quizá la más importante en las actuales sociedades industriales ricas. Consumir tiene cualidades ambiguas: alivia la angustia, porque lo que tiene el individuo no se lo pueden quitar; pero también requiere consumir más, porque el consumo previo pronto pierde su carácter satisfactorio. Los consumidores modernos pueden identificarse con la fórmula siguiente: yo soy lo que tengo y lo que consumo. CITATION FOM91 \p 18 \ 9226 (Fromm, 1991, pág. 18)

Más aún, el éxito, es entendido por una parte como la acumulación de capital, por otra parte, el concepto de "*Competencia*" nos lleva a pensar en la obtención del primer lugar frente a otros, principio de las jerarquías, los conflictos y las desigualdades sociales. Da a entender que la vida es una eterna contienda en donde privilegia el egoísmo de vencer, antes que las capacidades de cooperación



o integración social; como si no se pudiera ser siempre mejor para sí y en campos diferentes, como seres inacabados y en permanente construcción.

Así se genera la falacia que implica ser un ganador o un perdedor, concepto también relativo y de carácter más deportivo o político que pedagógico. A este respecto William Ospina afirma que “el propósito de la educación no puede ser hacernos exitosos y rentables: eso limita la educación a la formación de operarios sin gracia y sin valores, nos hunde en el peligro de creer que allí donde hay éxito individual se ha cumplido la misión” CITATION OSP12 \p 49 \l 9226 (Ospina W., 2012, pág. 49)

Es por su parte el concepto de “*estandarización*”, un término que en esencia brinda igualdad, pero no equidad, mucho menos justicia social, ya que es fundamentalmente homogenizante. De nuevo, *estándar de calidad*, puede asociarse más al léxico empresarial, que estructura los procesos de producción en serie a través de cadenas de montaje; que al lenguaje pedagógico. Frente a la idea de la educación para la competitividad como fin mayor, Marco Raúl Mejía afirmaríala:

Pero nuevamente llega el capitalismo de esta época, que haciéndose cognitivo reestructura su control para, desde el biopoder, tomar las potencias de lo humano y su capacidad cada vez más plena y fragmentarla. Las vuelve mercancía y pone a trabajar por cuenta propia la vida y todas sus manifestaciones en el planeta, implementando a nivel escolar la dupla estándares-competencias CITATION MEJ11 \p 82 \l 9226 (Mejía, 2011, pág. 82)

Para complementar los argumentos anteriores, William Ospina, en *La Lámpara Maravillosa*, afirma que para la ética y la cultura existen otros tipos de evaluación, los cuales realiza la sociedad a la educación de manera categórica, como son “los índices de criminalidad, los niveles de corrupción, los índices de violencia intrafamiliar, los incontables procesos que se acumulan en los juzgados, el auge de la delincuencia, y el tono de los comentarios en los foros públicos” CITATION OSP12 \p 47 \l 9226 (Ospina W., 2012, pág. 47) . La realidad sin duda, supera cualquier tipo de reduccionismo y demuestra no sólo la necesidad de articulación entre ciencia y virtud planteada por Boaventura, sino también entre virtud y educación, como fuente de transformación social. De aquí, el sentido de las humanidades.

Martha C. Nussbaum, en *Sin Fines de Lucro*, fundamenta la necesidad de que las artes y las humanidades ocupen un lugar central en la educación, analizando la experiencia de Rabindranath Tagore, artista y educador de La India, así como la del pedagogo John Dewey en Norteamérica. Advierte frente a la instrumentalización, una epidemia global de pérdida de sentido, si la vida está sujeta al sometimiento

a unas lógicas que desestiman la importancia del ejercicio del juicio crítico para la construcción de la democracia.

Según Tagore, para que el mundo no avanzara en línea recta hacia su propia destrucción, hacía falta promover la independencia de criterio. Durante la conferencia que dio en Japón en el año 1917, habló de un suicidio gradual por encogimiento del alma y señaló que las personas se dejaban usar cada vez más como engranajes de una máquina gigantesca para llevar adelante los proyectos del poder nacional. CITATION NUS10 \p 83 \l 9226 (Nussbaum M. C., 2010, pág. 83)

Es precisamente esta sujeción a un fin mayor, comparable al de los procesos de formación en academias militares, de las cuales han sido adoptadas varias tradiciones por parte de la escuela pública, como lo son el uso de las formaciones, las izadas y el juramento a la bandera. Estas instituciones brindan “*instrucción*” y “*adoctrinamiento*”, más que *pedagogía*; dado que estos fines mayores se presentan como verdades dogmáticas e incuestionables, las cuales no admiten discusión, sino obediencia, y mucho menos la participación democrática. Estos conceptos son equiparables también a la pedagogía de la tecnología educativa o conductismo de Watson y Pavlov. A este respecto Paulo Freire indica que

En la medida en que el hombre pierde la capacidad de optar y se somete a prescripciones ajenas que lo minimizan, sus decisiones ya no son propias porque resultan de mandatos extraños, ya que no se integra, se acomoda, se ajusta. CITATION FRE69 \p 12 \l 9226 (Freire, 1969, pág. 12)

Otra de las implicaciones de esta concepción fabril educativa, es la reducción del ser humano a la categoría de simple operario y ejecutor de unas tareas de las cuales no se puede desligar, o “*le competen*” (según la terminología empleada por Castillo y Cabrerizo); como pieza reemplazable de un engranaje, en una máquina que avanza sin saber a dónde, como un caballo desbocado, aun devorando el mundo, desde los intereses incuestionables de unos pocos. De ahí el peligro de enseñar a pensar, que implica la formación humanística.

La libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa si lo que se quiere es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de élite orientados a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico.” CITATION NUS10 \l 9226 (Nussbaum M. C., 2010)

El desarrollo tecnológico, acierto de la industrialización y la ciencia moderna, en el campo de la educación debe entenderse como una mediación, más que como un fin en sí misma. Si bien ha resuelto el tema de las comunicaciones masivas, no hay que olvidar las implicaciones sociales, por ejemplo, de la explotación del



coltán en los países pobres; o el flujo permanente de residuos tecnológicos por la obsolescencia programada de los dispositivos, los cuales finalmente terminan constituyéndose en grandes basureros de componentes peligrosos, aportando su cuota al calentamiento global. También, se debe pensar en los retos que implica para el pensamiento crítico y el ejercicio de la docencia, estar, como lo dijera Edgar Morin, ante “*un océano de información con un centímetro de profundidad*.”

Incluso en tiempos de pandemia, las brechas en el acceso a la educación se hacen cada vez más evidentes, debido a que un gran porcentaje de los estudiantes se encuentran ubicados en zonas rurales, a donde no llega la cobertura del internet, y habitualmente el docente de escuela multigrado es la única presencia del estado, aún más en zonas afectadas por la presencia de grupos armados, en donde se exige que las escuelas sean territorios de paz. Si bien, la presencia de un virus invisible nos ha implicado grandes esfuerzos por parte tanto de los maestros como las instituciones, de buscar estrategias para que la educación llegue a los distintos rincones del país, por otra parte, se ha puesto en evidencia la desigualdad en el acceso a las tecnologías en los diferentes contextos.

Además, son las redes sociales, canales por los cuales transitan grandes volúmenes de información de primera mano, la cual se filtra antes de pasar por las decisiones e intencionalidades de quienes administran los medios tradicionales de comunicación masiva tales como la prensa, la radio o la televisión. Más aún cuando la información que circula en los medios masivos está sujeta, no sólo a las lógicas del consumo, sino también a intereses al servicio del control social, siendo la primera víctima la verdad, la cual estará habitualmente sesgada. Es desde esta perspectiva, en donde puede hablarse de otra acepción de la palabra instrumentalización, la alienación, a la que se refiere Augusto Boal.

La alienación del ser humano en el trabajo manual tiende a llevarlo otra vez al estado primario de percepción del mundo. Esta alienación obliga a las personas a retroceder a las etapas ya superadas de la historia humana. Brutaliza. Lo mismo ocurre con el sectarismo y el fanatismo político, religioso y deportivo. CITATION BOA08 \p 59 \l 9226 (Boal, 2008, pág. 59)

Si toda forma de fanatismo o fundamentalismo es una forma de ceguera inducida, conveniente al dominio de masas, por parte de los líderes de los grupos alienados, lo será aún más el fomento del consumismo.

Por otra parte, una de las causas de la implementación de los modelos pedagógicos, que rigen el sistema educativo colombiano, es la adopción sin análisis del contexto y como réplica de las fórmulas que tuvieron éxito en otros continentes, los cuales nada tienen que ver con la realidad social latinoamericana, y mucho

menos la nacional. Esto parte seguramente, del culto a la infundada superioridad del primer mundo. Creencia que se basa en el principio de “*ley universal*” de la ciencia moderna, al entender que los fenómenos se repiten en la supuesta previsibilidad de la sociedad, como si esta fuera un laboratorio en el cual pueden ser aislados sus factores y componentes de manera aséptica, y replicar estas leyes a otros contextos sin que ocurran cambios. Así lo afirmaría Paulo Freire, reiterando lo dicho en el Siglo XVIII por Simón Rodríguez,

Importamos la estructura de un estado nacional democrático sin previa consideración de nuestro propio contexto. Volveremos mecánicamente a las matrices formadoras o a otras consideradas superiores en búsqueda de soluciones a problemas particulares, sin saber que no existen soluciones prefabricadas y rotuladas para tal o cual problema, dentro de tal o cual especial condición de tiempo y espacio cultural. Cualquier solución que se superponga al problema implica inautenticidad, y por lo tanto el fracaso en el intento. CITATION FRE69 \p 73 \t \l 9226 (Freire, 1969, pág. 73)

Freire, hace también, como Nussbaum, en *La Educación Como Práctica de la Libertad*, una crítica a la masificación del ser humano, reiterando la metáfora de la serialidad de la cadena de montaje, plantea otra acepción del término instrumentalización, la de *domesticación*, dando a entender que no solamente el ser humano se deshumaniza, sino que apoyando lo dicho por Boal, retrocede en sus estadios evolutivos, hacia la irracionalidad. “*La concepción bancaria, al no superar la contradicción educador- educando, por el contrario, al acentuarla, no puede servir a no ser, a la domesticación del hombre*” CITATION FRE69 \p 7 \t \l 9226 (Freire, 1969, pág. 7) .

De hecho, al ser jerárquica, la educación instrumentalizadora, o “*bancaria*”, según el término acuñado por Freire, cumple el fin de perpetuar la desigualdad social, en un sistema educativo que privilegia el asistencialismo.

En mediciones como el Índice Sintético Calidad, Educativa, uno de los factores importantes tenidos en cuenta para establecer el ranking de las instituciones, no sólo es el éxito en pruebas estandarizadas, sino también el índice de reprobación; repitiendo de manera implícita la tradición del decreto 230 de 2002, o de promoción automática, a pesar de la posterior promulgación del 1290 en 2009, a través del cual los directivos docentes exhortan a los maestros a promover estudiantes al finalizar el año lectivo, hayan hecho o no los méritos suficientes para su aprobación, poniendo así en tela de juicio, si de manera proporcional a la cobertura, se está brindando una educación que permita a las clases menos favorecidas empoderarse y mejorar sus condiciones sociales, a través del desa-



rollo de sus propias inteligencias y el uso de su juicio crítico para ser capaces de aportarle a la sana democracia.

Frente a esto Nussbaum indica que “ningún sistema educativo funciona bien si sus beneficios sólo llegan a las élites más adineradas. La distribución del acceso a la educación de calidad es un asunto urgente para todas las democracias modernas” CITATION NUS10 \p 30 \l 9226 (Nussbaum M. C., 2010, pág. 30) .

La educación se constituye entonces, en dispositivo para la perpetuación de inequidades, y la conservación de las jerarquías sociales establecidas, en razón a las posibilidades de acceso a programas de corte apenas asistencialista, que funcionan como placebos frente a una enfermedad, y no resuelven, de forma estructural las causas profundas de la desigualdad y la pobreza, porque no es menester de los poderosos resolverlas, no conviene.

Es que, para los opresores, la persona humana son sólo ellos. Los otros son “objetos, cosas”. Para ellos solamente hay un derecho, su derecho a vivir en paz, frente al derecho de sobrevivir que tal vez ni siquiera reconocen, sino solamente admiten a los oprimidos. Y esto, porque, en última instancia, es preciso que los oprimidos existan para que ellos existan y sean “generosos”. CITATION FRE12 \p 38 \t \l 9226 (Freire, 2012, pág. 38) .

Paulo Freire pone en evidencia, además la necesidad de que al educar se invite estudiantes a pensar por sí mismos, ya que esto es peligroso para las sociedades autoritarias, lo cual en discusiones recientes en Colombia se ha acusado de “adoc-trinamiento” por parte de algunos partidos políticos. Por eso a estos poderes les resulta conveniente negar la vocación y el derecho a razonar críticamente de los seres humanos, ya que los autómatas no cuestionan las políticas que son tanto injustas como convenientes a unos pocos.

Al fin y al cabo, los hijos de los obreros tienen acceso una educación que al final les va a terminar permitiendo pertenecer a clases obreras, lo mismo ocurre con los hijos de los opresores, ellos seguirán gobernando, como lo demuestra la historia del país, con o sin méritos; y mientras esto ocurra, la democracia es un concepto que sigue siendo una utopía en sentido estricto.

La pregunta de fondo que subyace ante la demostrada prolongación de la “*máquina escolar*”; es el compromiso que tiene tanto la escuela pública, como el directivo docente, y el maestro en su trasegar, frente a la instrumentalización, o a la emancipación del ser humano. Es necesario pensar si se está al servicio de la creación, o el de la repetición, del juicio crítico, o el del sometimiento, de la libertad o de la domesticación. Habrá que preguntarse de manera consciente, al

servicio de qué intereses se pretende estar, dado que cada escuela puede ser un agente transformador de la realidad social, desde su función, por lo tanto, cada educador debe adquirir consciencia del dilema ante el cual se enfrenta, en la intencionalidad de sus propias prácticas.

Una alternativa al concepto de “*Competencia*”, fundamentado en el enfoque del desarrollo humano, será seguramente el término “*Capacidad*”, el cual se basa en una forma netamente humanística de entender la realidad. Este puede ser trasladado al campo de la pedagogía, dado que representa un giro epistemológico, al poner el centro de sus postulados ya no en la economía sino en la persona como fin último. Parte del hecho de que las mediciones económicas a través de índices como el PIB, así como la distribución habitualmente inequitativa de la riqueza en los diferentes países - especialmente en Colombia, una de las naciones más desiguales del mundo -, no garantizan ni evidencian la oportunidad de que las personas puedan optar por lograr vidas significativas para sí mismas.

Martha Nussbaum, basa su “*Enfoque de Capacidades*”, principalmente en los estudios de Amartya Sen, economista de la India, galardonado con el Premio Nobel de economía en 1998, por sus teorías sobre el bienestar social, y en sus obras “*Nuevo Examen de la Desigualdad*” y “*Desarrollo Social*”, y su “*enfoque del desarrollo humano*”. Hace énfasis en los conceptos de pluralidad e irreductibilidad, por medio de los cuales deja notar que los elementos más importantes para la calidad de vida de las personas son plurales y cualitativamente distintos. Plantea una orientación teórica para la justicia social básica, dentro de la cual contempla no solamente los derechos de los seres humanos, sino también de los animales.

Nussbaum separa dos enfoques teóricos principalmente, el primero está relacionado con las teorías económicas tradicionales, o de corte utilitarista, las cuales responden a la “*satisfacción de necesidades*”. El segundo está centrado especialmente en el ser humano, ya que “La verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa” (Nussbaum M. C., 2012).

Esto nos sitúa en un escenario en donde el sentido de la vida se aleja de la idea del culto a la acumulación de bienes, o a tener valor por lo que se tiene, propios del capitalismo; para pasar a una existencia con sentido en lo que se es y se logra ser. También nos ubica en un distanciamiento de planteamientos que postulan el hecho de que el ser humano sea el operario producido en masa por la máquina social, y por esto tanto reemplazable como limitado en sus aspiraciones.



Esta autora, precisamente define el concepto de capacidad de la siguiente manera, “Son las respuestas a la pregunta: ¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona? Por decirlo de otro modo, son lo que Amartya Sen llama libertades sustanciales, un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar.” (Nussbaum M. C., 2012, pág. 40)

El enfoque de Nussbaum, parte de la comprensión de que cada persona es un fin en sí misma, y está centrado en la elección, la libertad, las facultades de autodefinición de los seres humanos, y las oportunidades que les son garantizadas dentro de la sociedad, por parte de los gobiernos. Además, el concepto de capacidad se refiere a la combinación entre las aptitudes innatas y las oportunidades que brinda la sociedad, el estado y el contexto económico para desarrollarlas. Existen para Nussbaum, varios tipos de capacidades, dentro de las cuales están las internas y las combinadas.

Las Capacidades Internas se definen como

Estados de la persona que no son fijos, sino fluidos y dinámicos. Conviene diferenciarnos a su vez del equipamiento innato de cada persona: se trata más bien de rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas, en muchos casos, en interacción con el entorno social, económico, familiar y político (Nussbaum M. C., 2012, pág. 40)

Existen formas a través de las cuales la sociedad y el estado pueden potenciar las Capacidades Internas, como son la educación, y la inversión en políticas y programas que garanticen la salud física y emocional. También al proteger la libertad de expresión, de prácticas religiosas y la participación en política.

Por su parte, las Capacidades Combinadas son:

La suma de las capacidades internas y las condiciones sociales, políticas/económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas. No es posible imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas sin que antes produzca capacidades internas. (Nussbaum M. C., 2012)

En este sentido, para potenciar las Capacidades Combinadas, la sociedad y el estado deben crear los contextos para que los ciudadanos puedan fomentar sus capacidades internas, y para esto es necesario reducir los índices de marginalidad, erradicar la discriminación, además de permitir el acceso a información objetiva y veraz, para que las personas puedan tomar decisiones acertadas, por ejemplo, a nivel político, haciendo uso de su razón formada.

También se relaciona con el principio de equidad y el respeto por los seres humanos, independientemente de su condición, no por sus méritos, sino más bien por la necesidad de brindar apoyo adicional a quienes tienen más carencias y dificultades; por ejemplo, en el caso quienes presentan discapacidades cognitivas, es necesario garantizarles oportunidades mayores a quienes están en pleno uso de sus facultades.

Nussbaum utiliza, además el término de “*capacidades básicas*” para referirse a “las facultades innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación” (Nussbaum M. C., 2012, pág. 43). Se refiere a que estas, dependen de la nutrición, la experiencia prenatal, y están presentes desde el momento del nacimiento, pero también están condicionadas por el entorno, y además podrán ser potenciadas posteriormente, con ayuda de las instituciones.

En cuanto al concepto de libre albedrío o “*libertad de elección*”, Nussbaum manifiesta que tiene una relación directa con el concepto de capacidad, ya que de este depende el término de funcionamiento y el de capacidad combinada. Si, por ejemplo, los seres humanos se vieran abocados a situaciones como la extrema pobreza, la desnutrición o la esclavitud, no tendrían la oportunidad de tomar decisiones que les permitan desarrollar sus propias capacidades básicas, además de ser estas, circunstancias que atentan contra las nociones mínimas de dignidad, respeto y justicia; las cuales debiera permitir toda sociedad democrática.

La importancia de las capacidades para los sistemas educativos y el quehacer pedagógico, radican en que las políticas educativas deberían permitir el desarrollo pleno de las “*capacidades maduras*”, para que, a partir de estas, las personas tengan la posibilidad de aportar a la sociedad, en coherencia con los principios de justicia social y dignidad humana. Según Nussbaum, “Adam Smith afirmaba, a propósito de niños privados de la educación, que estos quedaban así: mutilados, y deformados.” (Nussbaum M. C., 2012, pág. 48)

Además, si se niega a los seres humanos, el pleno desarrollo de las capacidades maduras, y sus aspiraciones fundamentales, a través de la carencia de condiciones sociales, políticas, familiares y económicas, y por ende sus propios funcionamientos, se genera una frustración equiparable a la privación de la libertad. Cuando la persona es incapaz de realizarse por situaciones como la extrema pobreza, o la vulneración de sus derechos fundamentales se ve inmersa en una situación de elección trágica, es decir que no tiene otra opción que simplemente sobrevivir ante una gran desventaja propiciada por la inequidad.

Por otra parte, este enfoque establece criterios para seleccionar cuáles capacidades son más importantes que otras, y plantear así, unos principios políticos



que sirvan tanto al derecho constitucional como a las políticas públicas, para las naciones que pretendan garantizar la justicia social. Por lo tanto, se basa en los conceptos de respeto por la dignidad humana y vida digna, en contraposición a las nociones económicas de satisfacción de necesidades, o placer, propios de los enfoques utilitaristas. Esto da como resultado las que para Nussbaum son las 10 capacidades centrales: “*Vida, Salud Física, Integridad Física; Sentidos, Imaginación y Pensamiento; Emociones, Razón Práctica, Afiliación, Otras Especies, Juego, y Control Sobre el Propio Entorno.*”

Todas estas capacidades centrales, están relacionadas estrechamente con los derechos humanos, cuya defensa se hace urgente, en un país en el cual se ha vulnerado de diferentes formas no solamente el derecho a pensar diferente, la libertad de expresión, la protesta pacífica basada en el libre pensamiento, sino la propia vida. Se requiere de manera imperiosa una educación en el cual sea posible formar personas capaces de dialogar a partir de la diferencia para la construcción de acuerdos que permitan resolver nuestros conflictos de manera pacífica.

Este enfoque, en relación con la pedagogía, permitiría poner la mirada en el desarrollo del ser humano como fin último, basándose en el descubrimiento de su propia singularidad. Esta teoría interrelaciona los derechos capaces de garantizar una vida digna, como fruto de la plena realización de estas capacidades maduras, las cuales solamente pueden potenciarse a través del acceso a la educación como derecho fundamental.

Para el desarrollo y potenciación de las capacidades es vital defender la facultad que tienen todas las personas a reconocerse en sus propias habilidades, aquellas que hacen parte integral de su esencia. También, a la posibilidad de observarse a través de la diferencia y de que entender que cada persona es tan única como sus huellas dactilares, dentro de la orgánica experiencia de la vida.

En conclusión, de este análisis sobre “*Competencias*” y “*Capacidades*”, podemos afirmar que la educación básica, es sin duda una oportunidad para explorar estas habilidades e intereses, que al estremecer lo profundo de cada ser, serán el destino de quienes emprendan el descubrimiento de sus propias capacidades innatas, básicas, combinadas, y centrales.

La educación superior será sin duda una oportunidad para cultivar las capacidades maduras, y la sociedad y el estado como garantes de la democracia, tienen la obligación de fomentar los contextos para su desarrollo a partir de principios de equidad.

A partir de esta reflexión, subyace el cuestionamiento acerca de hasta qué punto la sociedad actual permite el ejercicio del libre albedrío, y la capacidad de autodeterminación. ¿Hasta dónde es posible desarrollar proyectos de vida singulares como manifestación del uso pleno de las facultades innatas?, recordando lo planteado por el oráculo de Delfos, en la antigüedad, con respecto a conocerse a sí mismo para conocer el universo.

Debiera ser entonces la autodeterminación, fuente de lo que pueda aportarse a los fines mayores de la sociedad, a través de la interrelación entre subjetividades, proceso al cual debiera contribuir la escuela pública. Es innegable, que muchas personas a lo largo de su existencia desarrollan una profesión, y un proyecto de vida, como resultado de las circunstancias que les han determinado, sin haberse logrado reconocer en aquello que esencialmente son, “*cada hombre es lo que hace con lo que hicieron de él*”, como lo afirmara Jean Paul Sartre.

Si desde la matriz de pensamiento centrada en la economía y los enfoques utilitaristas, la humanidad se concibe como objeto de dominio, producto que termina volviéndose obsoleto, tras un ciclo de vida que inicia en la escuela, se concreta en la producción de operarios de tareas especializadas a los que se condiciona para no ver más allá de la función específica que ejecutan, y caduca en el final de su utilidad; será necesario que este efímero ser se conciba más bien como una obra de arte única, diversa en sus matices, y trascendente gracias a las propias virtudes de su singularidad.

Es un deber de la sociedad y el estado, permitir la realización de las personas a través de la disminución de las brechas en el acceso a la educación, para garantizar el desarrollo humano y la dignidad de los ciudadanos. Es menester de los maestros humanistas, formar personas que puedan aportar a la construcción de una sociedad justa en donde se disminuyan las brechas e inequidades, a partir del ejercicio pleno de las capacidades. Es necesario educar generaciones futuras de seres humanos capaces no solamente de hacer uso de su razón crítica, sino también de vislumbrar utopías, las cuales son las que nos permiten avanzar, como lo dijera Eduardo Galeano.

Referencias

- BIBLIOGRAPHY \l 9226 Boal, A. (2008). *La Estética del Oprimido, Reflexiones Er-rantes Sobre El Pensamiento Desde El Punto de Vista Estético y no Científico*. Barcelona: Alba Editorial.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizajes y Compe-tencias*. Madrid: Pearson Educación.



- Freire, P. (1969). *La Educación Como Práctica de la Libertad*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *La Pedagogía del Oprimido, Traducción de Jorge Mellado*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fromm, E. (1991). *Del Tener al Ser: Caminos y Extravíos de la Conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la Mente, La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas Desde El Sur*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin Fines de Lucro, Por qué la Democracia Necesita de las Humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Ospina, W. (2012). *La Lámpara Maravillosa, Cuatro Ensayos Sobre la Educación y Un Elogio a la Lectura*. Bogotá: Mondadori.
- Robinson, K. (2009). *El Elemento*. Barcelona: Grijalbo.
- Rodríguez, S. (2004). *Inventamos o Erramos*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del Oficio de Maestro, Prácticas y Teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.