

La enseñanza de la filosofía en la educación media contemporánea en Colombia: una
estrategia para superar las crisis de las humanidades desde la visión de Martha
Nussbaum

Angie Lizeth Mantilla Rueda

Trabajo de grado para optar por el título de Filósofa

Director

Freddy Ortiz Quesada

Magister en filosofía

Universidad Industrial de Santander

Facultad Ciencias Humanas

Escuela de Filosofía

Bucaramanga

2026

Dedicatoria

A mi hermana Sofi, esto es por y para ti mi princesa, por tu amor incondicional que me permitió creer en mí para terminar este proyecto.

A mi abuela por su amor y por tener fe de que lo lograría.

A Damian que desde el plano existencial que este, sé que nunca me abandonó en el proceso y me hizo ser resiliente para llegar hasta donde llegué.

Agradecimientos

A mis padres, que me tuvieron paciencia y apoyaron en los momentos más duros de mi vida, me dieron su valentía y amor que me inspiró a culminar este trabajo. A mi hermana, que no paró ni un día en darme una voz de aliento para continuar con esto que me hace tan feliz, gracias por su amor y su compañía incondicional, eres la voz que más escuché en medio de tanto caos. A mi abuela, por sus oraciones día a día para verme graduar, sin sus maneras de apoyarme en esto no hubiese sido posible. Gracias a todos y cada uno de los amigos que tuve en el transcurso de mi carrera, pues, las experiencias compartidas me hicieron amar más mi carrera y disfrutar más mi proceso universitario.

Gracias a mi pareja, quien no me dejó desfallecer cuando estuve sin energías, por motivarme a cumplir mis sueños y darme la mano para lograrlos.

Gracias a la profesora Alicia Natali Chamarro, quien me hizo decidir esta carrera desde segundo semestre, la admiro y le agradezco profundamente. También agradezco a la profesora Gloria Patricia Mora, por acercarme a la filosofía para niños y hacer que amara tanto esta hermosa profesión y a mi director de tesis Freddy Ortiz, por tenerme tanta paciencia en el proceso y aun así dar lo mejor de sí para lograr esto, fue un placer trabajar de la mano de un gran maestro.

Mi querida UIS gracias por ser el lugar donde fui feliz, donde aprendí y me enamoré de la educación, gracias por enseñarme que la universidad si transforma vidas.

Gracias a Maddy y Juli, que me enseñaron que resistir hace parte de nuestras vidas, las amo, esto tambien es gracias a ustedes. Gracias a todos los que algún día pasaron por mi vida y me dijeron que podía lograrlo, esto también es gracias a ustedes.

Tabla de contenido

Introducción	7
1. La crisis de las humanidades según Martha Nussbaum: instrumentalización de la educación y olvido del ejercicio filosófico	10
1.1 La crisis de las humanidades: una crisis de la democracia	12
1.2 Cómo afecta la crisis de las humanidades a la educación	13
2. Crisis de la educación media contemporánea colombiana: una lectura situada	18
2.1 Conocimiento escolar y la estructura del empleo en la educación media en Colombia. 20	
2.2 Movilidad social, neoliberalismo y hegemonía en la educación media colombiana.....	23
3. Educación media en Colombia y educación para el trabajo: semejanzas y disonancias con la perspectiva de Nussbaum	28
3.1 Educación y movilidad social.....	31
3.1.1 Neoliberalismo y educación	35
3.1.2 Educación y hegemonía.....	38
4. La educación socrática como apuesta ante la problemática de la educación media en Colombia	42
5. Conclusiones.....	59
Referencias bibliográficas	62

Resumen

Título: La enseñanza de la filosofía en la educación media contemporánea en Colombia: una estrategia para superar las crisis de las humanidades desde la visión de Martha Nussbaum¹

Autor: Angie Lizeth Mantilla Rueda²

Palabras clave: Crisis de las humanidades, educación, filosofía, democracia, movilidad social, neoliberalismo, hegemonía.

Descripción: Este artículo analiza la perspectiva teórica de Martha Nussbaum sobre la crisis de las humanidades en los sistemas educativos de Occidente y las semejanzas discursivas con las conceptualizaciones sobre la influencia de esta problemática en la educación media colombiana; todo con el objetivo de comprender los modos en que la denuncia sobre la educación para la renta expuesta por Nussbaum en *Sin fines de lucro*, los análisis que realizan Velasco y Girón sobre la instrumentalización que subordina el conocimiento escolar a la rentabilidad económica. Mediante un diálogo teórico entre la propuesta de Martha Nussbaum y el estudio de caso de Velasco y Girón en la educación colombiana, se examina cómo las políticas neoliberales han sustituido la formación humanística por una enseñanza para los intereses del mercado. La educación se comprende como mecanismo social que contribuye a reproducir estructuras discursivas, políticas y económicas hegemónicas que individualizan la responsabilidad del éxito y que ocultan barreras y desigualdades bajo el mito de la meritocracia. Se propone la educación para la ciudadanía y la pedagogía socrática como una estrategia de resistencia esencial porque fomenta el examen crítico, la imaginación narrativa y la autonomía intelectual. La enseñanza de la filosofía en la educación media permite transitar de una educación para la renta a una educación para la democracia. Se concluye que la enseñanza filosófica es una necesidad urgente para transformar el consenso pasivo en una ciudadanía crítica.

¹ Trabajo de grado

² Facultad de ciencias humanas. Escuela de filosofía. Director: Freddy Ortiz Quesada. Magister en filosofía.

Abstract

Title: The teaching of philosophy in contemporary secondary education in Colombia: a strategic approach to overcoming the crisis of the humanities in the light of Martha Nussbaum.³

Author: Angie Lizeth Mantilla Rueda⁴

Key words: Crisis of the humanities, education, philosophy, democracy, social mobility, neoliberalism, hegemony.

Description: This article analyzes Martha Nussbaum's theoretical perspective on the crisis of the humanities in Western educational systems and its discursive similarities with conceptualizations of this issue within the Colombian secondary education context. The objective is to understand how the critique of "education for profit" presented by Nussbaum in *Not for Profit* illuminates the analysis conducted by Velasco and Girón regarding the instrumentalization that subordinates school knowledge to economic profitability. Through a theoretical dialogue between Martha Nussbaum's proposals and Velasco and Girón's case study on Colombian education, this paper examines how neoliberal policies have replaced humanistic training with teaching tailored to market interests. Education is understood as a social mechanism that contributes to the reproduction of hegemonic discursive, political, and economic structures that individualize the responsibility for success while concealing barriers and inequalities under the myth of meritocracy. Education for citizenship and Socratic pedagogy are proposed as essential strategies of resistance, as they foster critical examination, narrative imagination, and intellectual autonomy. The teaching of philosophy in secondary education enables a transition from education for profit to education for democracy. The study concludes that philosophical instruction is an urgent necessity to transform passive consensus into a critical citizenry.

³ Degree Work

⁴ Faculty of Human Sciences. School of Philosophy. Director: Freddy Ortiz Quesada. Master in Philosophy.

Introducción

Este artículo investigativo analiza la importancia de la enseñanza de la filosofía y las humanidades desde la pedagogía socrática en la educación media contemporánea en Colombia. Se plantea la formación humanística como estrategia para afrontar y transformar una problemática actual: la transición y la reducción de la educación a una función instrumental, entendida como puente entre el conocimiento escolar y las exigencias del empleo, o como herramienta exclusiva para el crecimiento económico. Transición que se entiende como producto de lo que Nussbaum denomina crisis de las humanidades en Occidente: los Estados nacionales y sus sistemas de educación descartan las ciencias humanas y las artes en favor de sistemas sociales, políticos y económicos que persiguen intereses económicos; este tránsito en lugar de mejorar las condiciones de bienestar, promueve y reproduce las desigualdades y las injusticias e instrumentaliza la educación para sus fines en la medida que elimina progresivamente de esta toda enseñanza que cultive en los estudiantes y ciudadanos la capacidad de pensar por sí mismos, los valores humanísticos y los principios democráticos.

Para ello, por un lado, se aborda la reflexión de la pensadora estadounidense Martha Nussbaum sobre la crisis de las humanidades, como ese olvido de la enseñanza filosófica en la educación media producto de estrategias políticas y económicas, expuesta en su obra *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*.

Se examina esta misma problemática desde una perspectiva antropológica y local, a partir de las investigaciones de Velasco y Girón en la obra *Las incertidumbres de la educación: neoliberalismo y hegemonía: un estudio de caso en Cali*. A partir del diálogo entre ambas perspectivas se busca identificar sus semejanzas y mostrar cómo la enseñanza

de la filosofía a partir del método socrático en la educación media puede constituirse en una estrategia para enfrentar la crisis de las humanidades y la instrumentalización de la educación media en Colombia.

Para llevar a cabo este propósito el presente escrito se divide en cuatro capítulos. En el primer capítulo se exponen las reflexiones sobre la crisis de las humanidades y la educación para la obtención de la renta que realiza la filósofa estadounidense en su obra *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. A su vez, este capítulo se divide en dos apartados, en el primero se aborda la crisis de las humanidades desde la perspectiva de Martha Nussbaum y en el segundo se analiza cómo afecta esta crisis a la educación.

En el segundo capítulo, con el propósito de centrar la problemática en el contexto local, se desarrolla el análisis sobre la problemática en la educación media colombiana que realizan Velasco y Girón enfocándonos en el apartado titulado *Cambios recientes en las relaciones de la educación con el sistema económico, político y social* del libro *Las incertidumbres de la educación: hegemonía y neoliberalismo. Un estudio de caso en Cali*. La elección de esta obra es pertinente para nuestro análisis ya que los autores comprenden que la función esencial de la educación media en Colombia queda relegada a un segundo plano y convertida en una herramienta mediadora entre el conocimiento escolar y la estructura del empleo. Este resultado es producto, a la luz de la pensadora, de la crisis de las humanidades en Occidente y que se ve reflejada en cómo los sistemas políticos y la estructura económica de producción neoliberal han permeado, moldeado y ordenado el sistema educativo.

El tercer capítulo se divide en dos acápite. Por un lado, se expone la importancia de una mirada antropológica al problema de la educación, el conocimiento escolar y la estructura

del empleo en la educación media en Colombia, y, en segundo lugar, se exponen los análisis de Velasco y Girón sobre la respuesta a la pregunta central por la educación y su estrecha relación con el mercado, que es desarrollada a partir de tres ejes centrales que se corresponden entre sí: movilidad social, neoliberalismo y hegemonía. Lo anterior con la finalidad de establecer y evidenciar las semejanzas teóricas existentes entre la perspectiva de la educación para la renta de Nussbaum y la crisis de la educación en Colombia según la investigación de Velasco y Girón y así determinar el impacto que tiene la crisis de las humanidades en la educación media contemporánea colombiana.

En el cuarto capítulo se pretende identificar las estrategias y enfoques que propone Martha Nussbaum en la enseñanza de las humanidades y la filosofía para hacer frente a las crisis de las humanidades presente en la educación media contemporánea en Colombia, centrando nuestro interés en su propuesta de la enseñanza y la educación para una ciudadanía más integradora y la pedagogía socrática.

Finalmente, se expondrán las conclusiones de la investigación: primero, en torno a las relaciones que se encuentran entre la teoría de la crisis de las humanidades en Occidente según Nussbaum y cómo eso se ve reflejado en la instrumentalización política, económica y social de la educación media en Colombia. En segundo lugar, en torno a cómo las políticas públicas, centradas en el crecimiento económico y la rentabilidad, han reconfigurado la finalidad de la educación media colombiana, transformando el derecho a la formación integral en una instrucción técnica subordinada al mercado. En tercer lugar, en torno al papel que cumple, social y culturalmente, el concepto de responsabilidad capturado por los sistemas educativos utilitaristas en Occidente y neoliberal en Colombia. En cuarto lugar, en torno al papel de la educación socrática como una herramienta de resistencia capaz de confrontar la

individualización de la responsabilidad y la normalización de la desigualdad, con el fin de reivindicar el pensamiento crítico como un pilar indispensable para la supervivencia de la democracia y los valores humanísticos.

1. La crisis de las humanidades según Martha Nussbaum: instrumentalización de la educación y olvido del ejercicio filosófico

Martha Nussbaum, defensora de las humanidades en la educación en Occidente destaca en su obra, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, la importancia de lo humano frente al mundo de lo útil de las sociedades contemporáneas. Para la pensadora las sociedades occidentales padecen de un deterioro educativo, porque los estudios humanísticos y artísticos han sido relegados a un grado de menor importancia, y, por lo tanto, el sentido humano queda opacado por la primacía de lo económico.

Según Bicocca (2012) La denuncia que hace la autora se puede sintetizar en la siguiente idea: la educación que hoy se imparte en los países de Occidente tiene por objeto exclusivo formar individuos capaces para hacer cosas útiles y rentables (p. 239).

La crisis de las humanidades para la autora, según Acevedo y Prada (2017) “se basa en la instrumentalización del conocimiento al servicio exclusivo de intereses económicos” y la desaparición de saberes humanísticos por privilegiar la productividad

Acevedo y Prada (2017) sostienen que para Nussbaum la crisis tiene por eje el “ejercicio filosófico que tiende a potenciar el pensar por sí misma(o), el examen de sí o la construcción de narrativas sobre quiénes somos y el mundo que nos rodea” (p. 18). Es decir, el giro hacia la instrumentalización olvida y relega la capacidad de los estudiantes para pensar por sí mismos y reconocer las comunidades de pensamiento.

Para Bicocca (2012) la educación en América, Europa y Asia, es víctima de un proceso de cambio drástico en las enseñanzas a las generaciones jóvenes, que ha erradicado gradualmente las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, para privilegiar la utilidad económica y competitiva de las naciones.

En *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* Nussbaum (2013) señala que la erradicación de las artes y las humanidades ocurre tanto en la educación a nivel primario y secundario, como en la terciaria y universitaria, justamente porque son concebidas “como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global” (p. 20). Esto es problemático porque elimina no solo programas curriculares, sino el aspecto humanístico (imaginación, creatividad y pensamiento crítico), de la vida en sociedad, precisamente porque no son capacidades utilitarias para generar renta.

Las lógicas del mercado afectan a toda la sociedad porque se olvida la importancia del pensamiento crítico. En el contexto actual, prima el beneficio económico y se favorece la decadencia de los valores morales superiores que rigen los derechos humanos y el derecho internacional, y, por lo tanto, las referencias democráticas están en crisis. El conocimiento adquiere un uso específico, “ahora se concibe y es valorado por su potencial performativo, como técnica, como instrumento al servicio de la transformación económica de la sociedad” (Acevedo y Prada, 2017, pp. 18-19).

Para la filósofa estadounidense la crisis económica global 2008 opera con la crisis mundial de la educación, que es silenciosa y que afecta mucho más a la democracia, porque con la urgencia de la rentabilidad se dejan de lado los demás factores humanos vitales para

la perduración de la democracia. Para ella la idea de la rentabilidad convence a numerosos dirigentes de que la ciencia y la tecnología son fundamentales para la salud de sus naciones en el futuro (Nussbaum, 2013, p. 25).

Esto genera competitividad que deja de lado las capacidades vinculadas a las artes y las humanidades, a saber, “la capacidad para desarrollar un pensamiento crítico, la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”; y, por último, “la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (Nussbaum, 2013, p. 26). Es necesario analizar la crisis desde la pregunta por el tipo de educación por el que apuestan las sociedades, qué función se le da o qué modelo de persona se quiere formar. Implica revisar qué tipo de educación favorece intereses económicos y qué tipo de educación favorece el cultivo de la ciudadanía, la justicia y la democracia.

La autora estadounidense (2013) distingue entre la educación para la obtención de la renta y la educación para una ciudadanía más integradora. Aquí se expone la educación para la obtención de la renta y la crisis que genera su jerarquización sobre la educación ciudadana en la estabilidad democrática.

1.1 La crisis de las humanidades: una crisis de la democracia

Para Nussbaum hablar de la crisis de las humanidades es hablar de la crisis de la democracia. Centra sus estudios en Estados Unidos e India, donde persiste la tendencia a privilegiar el crecimiento económico bajo el pretexto de beneficiar otros aspectos sociales (como salud y educación). Sin embargo, para Nussbaum (2013) “producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en

todas las clases sociales” (p. 36). Según esto, para la autora las sociedades este paradigma en vez de desarrollar políticas del desarrollo siguen privilegiando este viejo y perjudicial paradigma en vez de desarrollar políticas correspondientes al desarrollo humano.

Sin embargo, la tradición educativa estadounidense ha implementado una característica de gran importancia para Nussbaum (2013): la participación de los alumnos mediante la investigación, las preguntas y la indagación. Este sistema de aprendizaje tiene sus bases en la tradición filosófica occidental, desde autores como Rousseau, Dewey hasta Friedrich Froebel, Johann Pestalozzi, Bronson Alcott y María Montessori, que tiene una amplia teoría de la educación y la pedagogía según la cual:

La educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo. [...] La idea del aprendizaje activo suele implicar un compromiso firme con el pensamiento crítico, que se remonta a la época de Sócrates. (Nussbaum, 2013, pp. 39-40).

En India ocurre diferente, y, aunque esto no sea una regla general. Tagore fundó la educación media entorno al pensamiento crítico y la imaginación empática, las escuelas públicas no se organizan con ese paradigma, sino entorno a una disciplina con objetivo de posicionarse en el mercado.

1.2 Cómo afecta la crisis de las humanidades a la educación

Para Nussbaum (2013) la educación para el crecimiento económico se enfoca en adquirir aptitudes básicas, como la alfabetización y la competencia matemática, así como algunos conocimientos más avanzados en informática y tecnología. Sin embargo, relega y no le confiere importancia a la igualdad de acceso a la educación, es decir, para este modelo no

representa una dificultad para el crecimiento de las naciones que los sectores más pobres de la población rural no tengan carezcan de acceso a alfabetización y de los recursos informáticos más básicos.

Para la pensadora estadounidense (2013) esto se puede ver reflejado en el crecimiento de PIB per cápita en Gujarat y Andhra Pradesh debido a la formación de una élite de técnicos que atraen las inversiones extranjeras, mientras que no hubo mejoras en la salud y el bienestar de los sectores más pobres de la población rural. Por ello, el paradigma del desarrollo basado en el PBI per cápita es una de las problemáticas que afecta directamente a la educación, precisamente porque:

Se trata de un paradigma que deja de lado la distribución y puede llegar a calificar positivamente a las naciones o a los estados donde se registran niveles alarmantes de desigualdad. En el caso de la educación, ese fenómeno es muy real: dada la naturaleza de la economía de la información, los países pueden aumentar su PBI sin preocuparse demasiado por la distribución en materia educativa, siempre y cuando generen una élite competente para la tecnología y los negocios (Nussbaum, 2013, pp. 41-42).

Asimismo, la educación para el crecimiento económico implementa una familiaridad muy rudimentaria con la historia y los datos económicos en aquellas personas que sí pueden acceder a la educación secundaria de calidad. Nussbaum (2013) sostiene que:

Este tipo de educación también procura que los relatos de la historia y la economía no provoquen ningún tipo de pensamiento crítico serio sobre cuestiones de clase, de raza y de género, sobre los supuestos beneficios de las inversiones extranjeras para los sectores pobres de la población rural ni sobre la supervivencia de la democracia cuando existe una profunda desigualdad de oportunidades básicas (p. 42).

A saber, el pensamiento crítico no es un componente importante de la educación para el crecimiento económico ni para los Estados que persiguen dicho crecimiento. Desde los análisis de Nussbaum (2013) se puede entender que la libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa para las naciones que privilegian la educación para el crecimiento económico, justamente porque lo que procuran es obtener un grupo de trabajadores obedientes que sigan al pie de la letra los planes de las élites orientados principalmente a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico. Por lo tanto, no se privilegia ni se desea propiciar un estudio de la historia centrado en las injusticias de clase, casta, género, etnia o religión precisamente porque eso no generaría un pensamiento crítico sobre las situaciones precarias del presente. Nussbaum (2013) expone que en las escuelas de Gujarat se ignora la crítica de Tagore al nacionalismo para privilegiar una historia que minimiza la pobreza y las responsabilidades globales, priorizando en su lugar la ambición de riqueza nacional.

Según estos lineamientos estatales, también promovidos por los partidos políticos de la derecha nacionalista:

Se pretendía que los estudiantes absorbieran el relato histórico de la bondad intachable de su nación, haciendo caso omiso de todas las desigualdades de casta, género y religión (...) se les enseñaba que lo relevante era el bienestar del ciudadano promedio (no así de las personas con menos recursos) y se los estimulaba a concebirse como integrantes de un enorme colectivo que se encontraba en situación de progreso, más que como personas individuales con sus propios derechos en tanto tales (Nussbaum, 2013, p. 44).

Es decir, se les imponía esta norma según la cual, si a la nación le va bien, a sus integrantes también, aunque esto implicaba que se normalizara la pobreza, las múltiples privaciones de los derechos humanos y la falta de responsabilidad estatal.

De ahí que, para la filósofa estadounidense, “la educación para el crecimiento económico es propensa a presentar este tipo de características en cualquier lugar, ya que la búsqueda irrestricta de dicho crecimiento no es conducente a una reflexión sensible sobre las desigualdades sociales o distributivas” (2013, p. 45). Es decir, que este modelo educativo no promueve la reflexión crítica sobre las precariedades y las desigualdades sociales que las naciones democráticas deberían evitar y se aprovechan de la mala distribución para lograr sus fines económicos.

Conjuntamente, la educación para el crecimiento económico descarta el arte y la literatura, dos disciplinas de gran valor en la educación democrática, precisamente porque éstas no derivan en el progreso económico de la nación ni del individuo. De ahí que Nussbaum (2013) sostenga que “los programas relacionados con las artes y las humanidades están sufriendo recortes en todo el mundo, para dar lugar al desarrollo de la técnica” (p. 45).

Aquí, la filósofa (2013) sostiene que los especialistas en educación para el crecimiento económico temen a las disciplinas artísticas y humanísticas, puesto que estas resultan peligrosas para el mantenimiento de la moral obtusa, necesaria para implementar los planes de crecimiento económico que ignoran las desigualdades sociales. Todo esto hace que las personas sean vistas como meros objetos manipulables. Nussbaum (2013) sostiene, siguiendo a “Tagore que:

El nacionalismo agresivo necesita embotar la conciencia moral y, en consecuencia, necesita personas que no reconozcan lo individual, que hablen en una jerga grupal, que se comporten como burócratas dóciles y que también vean el mundo como tales. El arte es un gran enemigo de ese carácter obtuso (p. 46)”.

Es decir, la educación para el crecimiento económico rechaza la presencia de las artes y las humanidades “mediante un ataque que, hoy en día, se puede observar en todo el planeta” (Nussbaum, 2013, p. 47).

Frente a esto, la pensadora detecta “un acercamiento irreflexivo de los sistemas educativos de todo el mundo a ese modelo, sin contemplar que no se coincide con las metas de la democracia” (2013, p. 47). En otras palabras, aunque en las sociedades contemporáneas florezcan democracias prósperas, estas mismas se están acercando sin reflexionar a profundidad a este modelo de educación para el crecimiento económico, que las pone en peligro y debilita el pensamiento crítico. Para Nussbaum, según la lectura de Guichot-Reina (2015), este paradigma se ampara en la idea de que la calidad de vida de un país mejora únicamente cuando se incrementa su producto interior bruto (PIB) lo cual ha sido y sigue siendo hegemónico en la medida que limita la libertad humana.

Para hacer frente a esta problemática Nussbaum defiende una teoría de la justicia que despliega un paradigma teórico en el campo del desarrollo humano y las políticas públicas conocido como el enfoque de las capacidades, que se opone al paradigma hegemónico. Esta perspectiva renovadora plantea un nuevo enfoque fundado en la revalorización del diálogo socrático para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación tanto secundaria como terciaria que posibilite un aprendizaje basado en el pensamiento crítico, la ética, el amor, la imaginación y la solidaridad humana. Según Carrasco (2023) el enfoque socrático propuesto por Nussbaum implica un cuestionamiento a la racionalidad instrumental, justamente porque este interrogarse es, de igual manera:

Un ejercicio racional y ético, identificado con el pensamiento crítico, en donde la idea central del ser humano es ser un ciudadano del mundo que debe aprender a desarrollar

comprensión y empatía hacia las culturas lejanas y hacia las minorías étnicas, raciales, religiosas que estén dentro de su propia cultura (Nussbaum, 2011, p. 103 citada por Carrasco, 2023, pp. 14-15).

En otras palabras, el enfoque socrático implica un profundo cuestionamiento al modelo de educación instrumental que desecha la importancia de las ciencias humanas y las artes para privilegiar un modelo técnico-disciplinar. Para la filósofa el enfoque socrático no es un simple método pedagógico, sino una barrera crítica contra la atrofia de la empatía y la pasividad intelectual que genera la instrucción puramente técnica. Al rescatar las humanidades y las artes, se busca que el estudiante deje de ser un engranaje dócil de las lógicas discursivas de producción y se convierta en un ciudadano capaz de examinar las normas sociales, desarrollando la imaginación necesaria para comprender las realidades ajenas, algo que un modelo técnico-disciplinar es incapaz de ofrecer por sí solo.

2. Crisis de la educación media contemporánea colombiana: una lectura situada

Según Velasco y Girón (2019), en la obra *Las incertidumbres de la educación media: hegemonía y neoliberalismo. Un estudio de caso en Cali*, las investigaciones sobre la educación en Colombia han sido abordadas desde la sociología con análisis estructurales y teorías de reproducción social, siendo escasos los estudios antropológicos y etnográficos. Para los autores (2019) la mayor parte de las investigaciones producen análisis estadísticos y reduccionistas; por ello es fundamental generar conocimiento situado que reconozca que todo conocimiento tiene un cuerpo y una ubicación (clase social, género, raza, geografía, momento histórico, etcétera).

Velasco y Girón (2019) identifican tres líneas en los que se ha abordado el tema de incrustación. El primer abordaje es el de la educación como dispositivo para mejorar condiciones socioeconómicas, asociada a la movilidad social tales como Rosero (2004), quien relaciona la educación con el éxito social y la movilidad social y analiza el impacto de la primera en la consecución de la segunda. Un segundo abordaje es una perspectiva estructural-funcionalista de la reproducción influenciada por pensadores como Bourdieu, Velasco y Girón (2019), que analizan desigualdades según la posición social familiar y abordan la escuela como la diferenciación de clases. Este último es valioso porque resalta que:

La educación, a pesar de presentarse homogénea en su forma discursiva (Ley General de Educación) y de brindar herramientas de forma horizontal, está anclada en diferenciaciones intrínsecas propias de la sociedad capitalista, por ello propone la necesidad de abordar los contextos de cada microestructura y no el conjunto como un todo homogéneo e indiferenciado. Las soluciones son brindar oportunidades de formación para el trabajo, logrando desanclar situaciones de pobreza de las unidades económicas familiares de los estudiantes (Velasco y Girón, 2019, p. 26).

De ahí que, Velasco y Girón (2019) consideran que, según esta perspectiva, “en términos bourdieuanos (Álvarez, 2010) la educación es asumida como un capital o inversión a largo plazo para inscribirse en la racionalidad propia del capital humano cimentado por el neoliberalismo (Capocasale, 2000)” (p. 27). Por consiguiente, la educación es entendida como un medio, o como lo mencionan Velasco y Girón (2019) como un tipo de moneda, que permite acceder al mundo del trabajo y, por lo tanto, mejorar las condiciones sociales de los sujetos.

En tercer lugar, según Velasco y Girón (2019) existe una serie de autores en Colombia que realizan una fuerte crítica a las relaciones sociales que se producen desde la educación y la captura de la que ha esta ha sido objeto por parte del mercado. Esos autores son principalmente críticos del neoliberalismo a partir de postulados propios del neomarxismo, entre ellos se mencionan a Gutiérrez y Velasco (1999), Jairo Estrada Álvarez (2002), Mora, Ayala, Carlos Miñana Blasco y José Gregorio Rodríguez (2003), Marco Raúl Mejía (2007) quienes realizan análisis críticos de la relación entre educación, globalización, mercado y neoliberalismo.

Pese a la amplia discusión, para Velasco y Girón no hay investigaciones que prioricen el estudio local de la educación en relación con el mercado, por lo que desarrollan un análisis situado sobre lo que conecta la movilidad, el neoliberalismo y la hegemonía y que permea la función de la educación.

2.1 Conocimiento escolar y la estructura del empleo en la educación media en Colombia

Para Velasco y Girón (2019) en Colombia el escenario escolar ha sido permeado por una intencionalidad que propicia “una transformación de las realidades sociales, culturales y económicas de sus ciudadanos como conducentes a legitimar un orden social o transformarlo (Sarmiento, 1999)” (p. 28).

Por un lado, para los investigadores (2019) desde el siglo XX con el modelo de sustitución de importaciones, la educación empezó a enfrentar desafíos más exigentes. En ese contexto se promovió la creación de nuevas instituciones —como las escuelas normales, los Institutos Nacionales de Educación Media (INEM), los institutos agrícolas e industriales y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)— orientadas a priorizar la formación de la fuerza en el trabajo.

Lo que vino después, según Velasco y Girón, fue una masificación de la educación ocurrida a partir de los años setenta: “la educación queda supeditada a la demanda del sistema productivo, en donde la enseñanza de destrezas y habilidades deben contribuir a la formación de trabajadores, estrechando, de este modo, la relación entre educación y cualificación laboral” (Velasco y Girón, 2019, p. 28).

De ahí que, según los autores (2019) el modelo educativo colombiano se inscribe en un discurso económico que posee una doble promesa explícita, por un lado, construir las bases necesarias para que los sujetos puedan conocer y transitar por la denominada sociedad del conocimiento, y, por otro, posibilitar las condiciones económico-sociales para que ingresen de manera oportuna al mundo del trabajo. De este modo, y en consonancia con los planteamientos de Martha Nussbaum, “se reorganiza el mundo “relegitimando la división internacional del trabajo en el contexto capitalista” y atando la educación “como instrumento tecnocrático, cuantitativa y economicista” (Lang, 2011) valorizando y desvalorizando los relacionamientos sociales y los conocimientos que tienen lugar en ella, dando lugar a verticalidades” (Velasco y Girón, 2019, p. 29).

Desde los años noventa y en la primera década del siglo XXI la situación no cambia; por el contrario, prosigue y se incrementa con:

La aplicación de políticas que toman la educación pública como un medio empresarial que busca generar un sujeto destinado a los requerimientos de la producción (Miñana, 2003). La aparición de instituciones educativas técnico-industriales (IETI) (Ley 115 de 1994, 2004, Ley 715 de 2001), refleja un escenario que pretende continuar con la formación de fuerza de trabajo exigida por los contextos de la producción. Esta modalidad técnica está ubicada, según la Ley 115 de 1994, en los grados 10°. y 11°. y tiene como propósito supremo “La

capacitación básica inicial para el trabajo [y] la preparación para vincularse al sector productivo y a las posibilidades de formación que este ofrece” (Ley 115 de 1994, 2004), lo cual significa que la educación media técnica no sea considerada (por el Estado) como una fase de la educación, sino como una etapa de inserción al mercado laboral (Velasco y Girón, 2019, p. 29).

En este sentido, a la luz de los investigadores (2019) la educación media técnica da cuenta de la forzosa reducción del modelo escolar y el sistema educativo público colombiano a las demandas del mercado y las necesidades del sistema productivo. Otra muestra de ello, según los autores, es que posteriormente surgiera dentro del modelo escolar la categoría de competencias laborales, las cuales buscan que la calidad de la prestación del servicio educativo responda a las demandas de la productividad y la competitividad del mundo moderno, y, por lo tanto, la formación se centra en conocimientos técnico-prácticos orientados y dispuestos a responder a los cambios y necesidades del sistema productivo.

La pregunta central de los investigadores (2019) respecto a la educación media en Colombia es “cómo la función esencial de la educación queda relegada a un segundo plano, convirtiéndose en una especie de mediadora entre el conocimiento escolar y la estructura de empleo” (Velasco y Girón, p. 39). Los análisis de esta pregunta, tan relevante para nuestra investigación, se exponen en el Capítulo II del libro titulado *Cambios recientes en las relaciones de la educación con el sistema económico, político y social*; la respuesta a la pregunta central por la educación y su estrecha relación el mercado es desarrollada a partir de tres ejes centrales que se corresponden entre sí: movilidad social, neoliberalismo y hegemonía. Asimismo, el presente trabajo investigativo pretende seguir el orden argumental

de estos tres ejes con tal de encontrar las semejanzas existentes y las posibles diferencias con los postulados que desarrolla Nussbaum.

2.2 Movilidad social, neoliberalismo y hegemonía en la educación media colombiana

Para Velasco y Girón (2019) es pertinente analizar la relación que tiene la educación frente al neoliberalismo y la hegemonía ya que “esta relación se plantea en tanto la búsqueda de una comprensión de las relaciones sociales entre los sujetos y la estructura social a la que estén adscritos” (p. 38). Para los autores es indudable que hay una compleja relación entre la educación y la forma en que los seres humanos comprendemos y habitamos el mundo, y, por ende, es pertinente realizar un análisis del modo en que la educación es utilizada como instrumento para inscribir a las sociedades en construcciones sociales, políticas, culturales y económicas específicas.

Esta relación se hace visible para los autores a partir del análisis de tres ejes. En primer lugar, señalan que la movilidad social “hace referencia al desplazamiento socioeconómico de sujetos y grupos de una clase social a otra” (2019, p. 38). La movilidad social se relaciona con la educación en la medida en que se suele creer que es posible ascender de una clase social baja por medio de la educación recibida o contratada.

Para Velasco y Girón en Colombia se suele entender la educación como un elemento clave para el desarrollo del país y el bienestar material de los ciudadanos, por lo que es considerada:

Como una inversión en el denominado capital humano, su valor de uso. De este modo la educación adquiere un carácter mercantil vinculando directamente al rendimiento individual, el productivismo y la competencia. Se acepta la educación cómo y para el logro

socioeconómico, juzgada como inversión que se transforma en mérito (Lahire, 2008) (Velasco y Girón, 2019, pp. 38-39).

En otras palabras, esto resulta problemático porque la movilidad social termina siendo el logro absoluto de la educación y traduce “el mecanismo de afirmación de un modelo unidimensional que pretende cuantificar y medir las relaciones humanas en tanto fuerza reproductora de la estructura social (Miñana, 2003)” (Velasco y Girón, 2019, p. 39). Lo que significa que el objetivo central es cuantificar las relaciones humanas de los estudiantes para formar sujetos en una estructura donde prima el trabajo y la mirada económica.

En segundo lugar, la movilidad social se entrecruza con el paradigma neoliberal para hacer de la educación media un mecanismo al servicio del mercado. Los investigadores (2019) analizan cómo el neoliberalismo adopta y sostiene un capital humano que responde al mercado, y, en este sentido, “cómo en la educación cualificada para la competitividad y para la reconfiguración del mundo de la producción son desintegrados los elementos colectivos del derecho al trabajo y a la educación (Mejía, 2007)” (Velasco y Girón, 2019, p. 39). La educación y la formación se centran en productores trabajadores útiles porque el neoliberalismo prioriza la competencia y la responsabilidad individual. Además, el capital humano se basa en que conocimientos y habilidades son inversión con rendimiento económico.

Para Velasco y Girón en la lógica neoliberal se deja de ver a la educación y al trabajo como derechos de todos los ciudadanos, y se empiezan a ver logros individuales. Al respecto sostiene que:

Se institucionaliza una concepción individualista ligada a la meritocracia ya que la desigualdad en la riqueza no es producto de desigualdades sociales sino efectos de, cómo discuten (Estrada, J 2002), elecciones racionales del individuo que suponen gozan de libre

elección al maximizar la utilidad de los recursos en que ha sabido invertir. De esta manera es descargada en los individuos la responsabilidad de la educación y su adquisición, se intensifica la teoría del capital humano, así como una mayor cualificación profesional, una fragmentación de las competencias en los campos técnico, cognitivo y de gestión, fragmentación que tiene por objeto insertar y brindar una mayor productividad (Velasco y Girón, 2019, p. 39).

En otras palabras, se instala dentro de la escuela, la universidad, las políticas públicas, la idea neoliberal de que la persona individual es la única responsable de su éxito o su fracaso. Se normaliza la creencia de que quien se esfuerza y tiene mérito progresa, pero quien no progresa es porque no se esforzó lo suficiente.

De ahí que el lenguaje económico típico asume que las personas actúan como “agentes racionales” que toman decisiones calculadas para obtener el mayor beneficio posible. Es decir, que se da por hecho que todas las personas gozan de las mismas condiciones socioeconómicas para elegir y sacar el mejor provecho a sus decisiones. Pero, problemático, ya que le quita la responsabilidad al Estado de brindar las oportunidades a la educación, bajo el falso argumento de que la responsabilidad de educarse y financiar esa educación es principalmente del individuo.

Este ideal, para Velasco y Girón (2019), no sólo promueve la idea del capital humano, que incrementa la idea de que la educación vale sobre todo porque aumenta la productividad y los ingresos futuros, hace más relevante las competencias útiles al mercado y genera presión por invertir en formación más rentable.

En este sentido, la educación fragmentada facilita que la persona se inserte al mercado laboral, produzca más y responda a las necesidades económicas, por lo que el objetivo final

de la lógica neoliberal en la educación no es tanto formar ciudadanos críticos o personas plenas, sino trabajadores más productivos.

Mejía (2007) sostiene que: “las políticas educativas a través de las competencias van a garantizar la transmisión de creencias, de competencias flexibles que son las que en últimas darán la patente al individuo para que salga a luchar en el mercado por los pocos empleos disponibles” (p. 95).

Básicamente, las políticas educativas estatales al estar enfocadas en formar habilidades útiles (competencias fragmentadas), ni siquiera en contenidos convierten la educación en un mecanismo político para transmitir creencias normativas de cómo adaptarse al mercado laboral.

Esta lógica neoliberal no resuelve el problema estructural del trabajo digno, sino que atraviesa el sistema educativo y refuerza la idea individualista de que cada persona debe competir para su lugar en un mercado laboral competitivo.

El tercer eje que señalan Velasco y Girón (2019) es la hegemonía; con ella, hacen referencia a la construcción de un orden en movimiento; a la luz sostienen que este orden deriva de una realidad económica objetiva para comprender la dimensión política y cultural que es la que construye hegemonía, y comprenden que esta última es la aceptación del imaginario social de los sujetos, estudiantes y familias de estudiantes, que toman la educación como un mecanismo acertado y adecuado para mejorar sus condiciones materiales y vitales. Así, la hegemonía “se convierte en un mecanismo imaginado (e incorporado por el neoliberalismo), donde los grupos comunes aceptan como herramienta que valoran y precisan como medio para lograr una determinada coherencia como sujetos sociales (Velasco y Girón, 2019, p. 40).

En este sentido, ciertas ideas del “sentido común” (mérito, competencia, autogestión) le permiten al sujeto construir coherencia e identidad como sujeto social, aunque esas ideas también sostienen el orden existente. De ahí, que aseguren que la educación, inmersa en un sistema neoliberal hegemónico, es valiosa solo porque está centrada en formar personas empleables. La hegemonía neoliberal normaliza la competencia y el éxito individual como únicas medidas de valor, invisibilizando las fallas estructurales de un sistema que perpetúa la desigualdad y la precariedad.

La educación es comprendida como una mercancía que debe responder a las lógicas del mercado “donde el sujeto significa potencial trabajador y potencial portador de plusvalor” (Velasco y Girón, 2019, p. 40) En este sentido, para los investigadores es vital analizar cómo dentro de la lógica neoliberal y hegemónica los actores sociales y políticos (entre ellos la educación) son llamados a ayudar conjuntamente en la búsqueda de “la legibilidad de un discurso estructurante que imputa al sujeto la responsabilidad del éxito o del fracaso escolar, en tanto advierte que debe ser responsable de cómo invierte el capital humano adquirido” (p. 40).

El análisis a la educación como factor que reproduce lógicas hegemónicas, o que es utilizado con este fin, es útil para examinar “bajo qué parámetros las personas pueden aceptar positivamente la estructura social y su consecuente distribución de asignaciones sociales que responden a una reproducción de la estructura social” (Velasco y Girón, 2019, pp. 40-41). Es decir, que el abordaje de la hegemonía en el análisis de la educación que realizan Velasco y Girón (2019) pretende descifrar:

El tejido de un entramado social, donde la educación, particularmente, es un recurso que se desea y con el cual todos y todas quieren obrar y desean estar, puesto que es un

mecanismo generador de recursos, un producto productor de riqueza y consumidores, a fin de reproducir la estructura social existente (p. 41).

En este orden de ideas el análisis de Velasco y Girón sobre la pregunta de qué tipo de subjetividad se construye desde las instituciones educativas es congruente y mantiene fuertes relaciones teóricas con la perspectiva sobre la educación para la renta de Martha Nussbaum. Por ende, en el tercer capítulo del presente escrito se pretende abordar las relaciones existentes y las posibles disonancias entre la mirada antropológica a la educación media en Colombia de Velasco y Girón, y la perspectiva de Martha Nussbaum sobre la educación para la renta con el propósito de exponer de qué modo se ven afectadas las humanidades.

3. Educación media en Colombia y educación para el trabajo: semejanzas y disonancias con la perspectiva de Nussbaum

Este capítulo analiza la tesis de Velasco y Girón sobre la educación como instrumento de reproducción socioeconómica, estructurada en tres ejes: movilidad social, neoliberalismo y hegemonía. Dichos conceptos se vinculan con la postura de Nussbaum sobre la crisis de las humanidades, quien sostiene que la formación actual se ha reducido a una educación para la renta, priorizando el beneficio del sistema económico sobre el desarrollo humano integral.

En primer lugar, Velasco y Girón (2019) en su investigación tiene un marco estructuralista basado en postulados marxistas y bourdieuanos entendiendo la educación como dispositivo que legitima y normaliza la estructura social. Precisamente porque Bourdieu (2011) se ubica en la crítica sociológica estructuralista y señala que el sistema educativo funciona como un mecanismo que transforma las desigualdades económicas y culturales de origen en diferencias de rendimiento académico.

Al hacer esto, la escuela replica la estratificación y la justifica. El éxito o el fracaso educativo se disfrazan de capacidad individual o esfuerzo propio (mérito), ocultando que el sistema premia el capital cultural que el estudiante ya traía desde su hogar

La metodología de Bourdieu consiste en develar cómo la educación legitima el poder. En Nussbaum, aunque no es estructuralista, su enfoque de las capacidades y el humanismo democráticos desarrolla postulados sobre la importancia de la educación en humanidades para las sociedades democráticas y denuncia cómo los sistemas políticos y económicos occidentales han volcado la educación hacia la rentabilidad económica descuidando las artes y las humanidades.

En este sentido, es posible hallar la comprensión de la función social de la educación, interés particular de nuestra investigación. Con la mirada estructuralista bourdiana, Velasco y Girón estudian por qué la educación media en Colombia suele ser técnica o fragmentada para ciertos sectores y cómo se ha convertido en un dispositivo que legitima y reproduce estructuras de clases; esto se relaciona con Nussbaum en que ella propone una solución metodológica para resolver este problema. Por ende, en el presente capítulo se expone a profundidad el problema de la educación media en Colombia, con la intención de proponer y situar las soluciones metodológicas de Nussbaum en nuestro contexto.

Velasco y Girón (2019) analizan este problema local desde la movilidad social, el neoliberalismo y la hegemonía como elementos que se interrelacionan en la acción política para permitir reproducción social. Su metodología es análisis cualitativo de datos, es decir, centrada en experiencias y expectativas con la intención de realizar una construcción de conocimiento sobre lo real que busca ser dialógica, es decir, sujeto a sujeto sin caer en el error común de hablar por una entidad o grupo silenciando sus verdaderas experiencias.

Su interés es mostrar cómo en Colombia la educación se caracteriza principalmente “por los procedimientos de transmisión de conocimientos y los valores que se establecen mediante este dispositivo [...] la educación occidental del sistema capitalista está condicionada por formas específicas de comprender el aprendizaje y el trabajo” (Velasco y Girón, 2019, p. 43).

Velasco y Girón (2019) eligen la IETIPAM como caso de estudio por su enfoque en la media técnica y su relación con la movilidad social. La selección responde al contexto socioeconómico de los estudiantes, quienes buscan en la formación técnica una rápida inserción laboral, factor clave para mejorar sus condiciones de vida materiales y sociales. Así mismo, se estructuran su estudio en tres ámbitos: el entorno sociocultural de la Comuna VI de Cali, la dinámica institucional y la interacción pedagógica docente-estudiante, lo que permite rastrear las expectativas de los sujetos y las prácticas sociales que, según la perspectiva de Bourdieu (2011), revelan las representaciones y las futuras posiciones sociales de los estudiantes.

El segundo capítulo del libro de Velasco y Girón titulado *Cambios recientes en las relaciones de la educación con el sistema económico, político y social*, a partir de la movilidad social, neoliberalismo y hegemonía, analiza:

Cómo la función de la educación queda relegada al plano de mediadora entre conocimiento (reducido a destrezas y habilidades) y empleabilidad, lo cual, sin duda, acentúa a nivel hegemónico las relaciones sociales de producción (relaciones humano–humano y no humanocosa) que se desprenden de la ecuación diferencial entre Capital y Trabajo (Velasco y Girón, 2019, p. 59).

La interconexión entre movilidad social, neoliberalismo y hegemonía permite analizar la transformación de la educación en una mediadora entre el saber y el mercado laboral. Este enfoque examina cómo el conocimiento se supedita al sistema económico a partir de las relaciones sociales entre los sujetos y la estructura social que los condiciona. Para sostener relación intrínseca señalan que “la educación en Colombia mediante la Ley 115 de 1994, señala Estrada Álvarez (2002), ha quedado inscrita claramente en una lectura neoliberal, en tanto es asumida como una mercancía con un valor específico y estratégico” (Velasco y Girón, 2019, p. 57). Es decir, la educación ha quedado envuelta en lógicas de mercado. Lectura que Nussbaum (2013) también identifica al exponer la tendencia de los países occidentales a privilegiar el desarrollo y el crecimiento económico como si esta jerarquización representara de inmediato el beneficio social en su totalidad.

Para la autora es el retorno de un paradigma que genera que las políticas de educación en la mayoría de los países promuevan una educación basada únicamente en el crecimiento económico. La educación media en Colombia es un reflejo local del análisis más general que realiza Nussbaum.

3.1 Educación y movilidad social

Velasco y Girón señalan que uno de los primeros ejes que ha relegado la función esencial de la educación media a mediadora entre conocimiento escolar y la estructura del empleo, es la movilidad social. Velasco y Girón (2019), basados en Durkheim y Parsons, plantean que la educación actúa como una institución universalista que homogeneiza a los sujetos bajo valores afines al orden social. Esta función de ordenar las diferencias y asegurar la cohesión con el medio explica el actual incremento en la cobertura educativa. Sostienen que en las sociedades industriales actuales la educación responde a la alta demanda de mano

de obra que requiere destrezas específicas, y desde un punto de vista liberal funcionalista, la función de la educación ya no es sólo alfabetizar, sino también y especialmente, consiste en un entrenamiento especializado orientado a destrezas, habilidades y competencias. En sus palabras:

La educación es contenida históricamente como un virtuoso proceso de integración, igualdad oportunidades y movilidad social (Bonal, 1998, p. 45) [...] Por eso impone, como institución distribuidora de habilidades y destrezas, la desigualdad, así como una suerte de jerarquías verdaderas (de lo innato en el sujeto) en cuanto a mérito, aptitud, vocación y capacidad (Corica, 2010) (Velasco y Girón, 2019, p. 61).

Frente a la visión tradicional de educación como un motor democrático de igualdad y movilidad social, Nussbaum (2013) advierte que la expansión de la cobertura educativa en Occidente responde a políticas públicas orientadas al crecimiento económico. El aumento del acceso escolar se justifica más por su aporte al sistema económico que por un fortalecimiento real de la democracia.

Sin embargo, para Velasco y Girón (2019) el sistema educativo, lejos de eliminar la desigualdad, la impone y la normaliza, naturaliza la idea de que la capacidad, la aptitud y el mérito son talentos naturales e innatos, lo que genera en la realidad una justificación de las desigualdades sociales. La escuela legitima el destino social al transformar las desigualdades económicas de origen en supuestas diferencias de talento o capacidad. Al ignorar la brecha en el acceso a oportunidades, la institución educativa convierte la jerarquía social en una meritocracia aceptable, donde el éxito parece depender de la inteligencia individual y no de la posición socioeconómica.

Sumado a la expansión de la educación en cuanto a cobertura, Velasco y Girón (2019) señalan que, “en su interior van surgiendo nuevas modalidades con énfasis en sistemas y computación, electrónica, electricidad, ebanistería, mecánica, etc [...] a una estratificación interna (Cataño 1989) [...] En otras palabras, a mayor cobertura de la educación también ocurre lo que llaman estratificación interna, según la cual la educación se orienta hacia modalidades vinculadas a la mano de obra operativa y concebidas como una salida rápida al mundo laboral, lo que implica que el sistema educativo se divide en capas: hay una educación para el éxito (centrada en ciencias, artes y humanidades, propia de colegios de élite) y una educación para el oficio (centrada en lo técnico, común en sectores populares), lo que acentúa las barreras sociales y condiciona el acceso a intereses particulares según la posición social.

En este sentido, la relación entre educación y trabajo se ha hecho más estrecha. Tras la Segunda Guerra Mundial, según Velasco y Girón (2019), la educación empezó a verse como una institución capaz de contrarrestar las desigualdades laborales, estableciendo “una relación directa entre educación y trabajo que significó la búsqueda de una ruta que consiguiera alterar la jerarquización social y posibilitar la creación de un puente asociado a un cambio en las posiciones y condiciones sociales, lo que se conoce como movilidad social” (p. 62).

Este lazo ha ido creciendo en las sociedades modernas capitalistas y democráticas a tal punto de que “la educación se torna en mérito y toma relevancia con relación al logro social, abandonándose la creencia colectiva (y ligada también al análisis sociológico) de que la condición y posición social estaban determinadas por azares y privilegios de cuna (Velasco y Girón, 2019, p. 63). En palabras de Bourdieu (2011), la educación se convirtió en la principal explicación de la generación de riqueza y en la principal institución que constituye

y distribuye las identidades y las posiciones sociales de los sujetos, es decir, que la escuela le asigna al sujeto una identidad y una posición específica.

Según Velasco y Girón (2019) esto es: “sus expectativas, experiencias, actividades, las formas en que se relaciona, sus oportunidades sociales vitales, sociales, económicas y culturales”, y el estudiante termina creyendo que su posición social es su identidad natural. A la luz de Nussbaum (2013), la educación produce desigualdades sociales porque el paradigma del PIB per cápita ignora la distribución educativa y evita el pensamiento crítico sobre clase, raza y género

En este sentido, al analizar el eje de movilidad social y su relación con la educación los investigadores pretenden comprender:

Qué hay detrás de dicha relación en la que se plantea el éxito social de las personas, de mejora de oportunidades, pero también de desigualdad social, que si bien o mal, están propendiendo por la afirmación e integración de valores dominantes a nivel sistémico del capital (Moncayo, 2003) (Velasco y Girón, 2019, p. 65).

La idea de educación como mecanismo para mejorar las condiciones sociales de las personas es problemática, por un lado, porque normaliza la educación y el trabajo como motores de éxito social y de mejora de oportunidades sociales, y, por otro, los autores sugieren que la educación moderna afirma los valores hegemónicos del capital: la productividad, la competencia, el individualismo y el consumo, entre otros.

En el sistema neoliberal moderno esta fachada según la cual la estrecha relación entre la educación y la movilidad social es directamente proporcional a una distribución justa de posiciones sociales, para Velasco y Girón (2019) es un vínculo artificial porque:

Reduce la función social de la educación a formadora de mano de obra, pero, también, como señala Bourdieu y la teoría crítica marxista, la educación se convierte en un mecanismo de reproducción de las posiciones sociales de origen y de negación del conflicto de las mismas, se afirma que la desigualdad social no es producto de oportunidades desiguales sino efectos de decisiones racionales de cada individuo (p. 64).

Velasco y Girón (2019) señalan que se encubre:

El individualismo posesivo exhortado como camino más seguro al éxito, el cual está abrasado a la adquisición de destrezas, habilidades y competencias que solo son posibles si las personas han optado por decisiones racionales (Estrada, 2002).

La crítica al sistema neoliberal educativo resalta el traslado de la responsabilidad del éxito o fracaso del Estado hacia el individuo, quien deja de ser visto como ciudadano para convertirse en empresario de sí mismo. La educación se transforma de derecho social en inversión privada, donde el éxito se define como utilidad laboral. Esto explica, según Nussbaum, la omisión del estudio de desigualdades en la educación media colombiana, ya que el sistema busca sujetos que normalicen la estructura en lugar de cuestionarla.

3.1.1 Neoliberalismo y educación

Para los autores (2019) la relación entre educación y éxito social evidencia su subordinación al neoliberalismo, donde el acceso al mundo productivo depende de “ahondar sobre las decisiones racionales de las personas en los bienes adquiridos (destrezas, habilidades y competencias) y qué significan estos” (p. 66).

Velasco y Girón (2019) analizan cómo la tradición liberal presenta la educación como un mecanismo regulador que, bajo el neoliberalismo, se supedita al mercado. Aunque defiende la libertad de elección en la esfera privada, impone reglas y criterios económicos

preestablecidos sobre los principios democrático. Así, lo educativo deja de ser un espacio de construcción pública para regirse por la rentabilidad.

La educación se organiza según el mercado y se justifica como “un ajuste técnico a un problema técnico de la estructura (Arrighi, 2001)” (Velasco y Girón, 2019, p. 68). Orientado a hacer “calculable lo no calculable, de objetivizar y mercantilizar los deseos de las personas, de adecuar eficientemente la intervención a la demanda” (Velasco y Girón, 2019,p.69).

Desde mediados del siglo XX en “la exigencia que hace el mercado laboral a las personas para que adquieran una formación con capacidades no solo alfabéticas sino técnicas para su empleabilidad” (Velasco y Girón, 2019, p. 69). La educación deja de ser un mecanismo para la cohesión social y la creación de ciudadanía y se convierte en una oferta individualista que “demanda que la persona contenga un plusvalor, un valor adquirido y de carácter estratégico, un sujeto profesional competitivo y adecuado a las demandas del mercado (Torres, 2007)” (Velasco y Girón, 2019, p. 69).

Este paradigma neoliberal es entendido por los autores:

Como una política de eficiencia donde se propone una visión economicista ligada a una supremacía del mercado donde la educación debe ser dirigida como una mercancía (Miñana y Rodríguez, 2003; Mazzeo, 2003) que cumple “las condiciones en las que la acumulación rentable es posible y mantiene o crea las condiciones de armonía social” (Orjuela Escobar, 2005, p. 150 citado por Velasco y Girón, 2019, pp. 69-70).

En Colombia el modelo neoliberal ha generado que la educación adquiera un valor de consumo, como campo estratégico del área productiva subordinada al mercado. Esta subordinación ha implicado que las personas acepten estas reglas y reclamen a la educación

“como mediadora de empleabilidad, una oferta educativa que contenga las características que requiere (Velasco, 2012)” (Velasco y Girón, 2019, p. 70),

Hoy estas exigencias han desplazado el derecho al trabajo por empleabilidad. Para Velasco y Girón (2019):

La realidad económica implica una administración de los sujetos en torno a la adquisición de destrezas y habilidades, a la pertinencia formativa para su vinculación o transición al mundo laboral. La pertinencia es la correlación existente entre educación adquirida y la empleabilidad que proviene de los sectores productivos de una estructura económica local determinada (p. 71).

Aquí, las personas son vistas como recursos que deben ser moldeados según destrezas y habilidades que el sistema económico necesita, es decir, según su empleabilidad. Esta empleabilidad actúa como un mecanismo de control y regulación en la medida que la responsabilidad de la falta de empleo pasa de ser un problema de la economía a ser completamente de la falta de preparación del individuo.

Simultáneamente, “se institucionaliza una concepción individualista ligada a la meritocracia y a que la desigualdad en la riqueza no es producto de desigualdades sociales sino efectos de [...] elecciones racionales del individuo que suponen una libre elección” (Velasco y Girón, 2019, p. 72). Se descarga en los individuos la responsabilidad de adquirir o no su educación mientras al mismo tiempo se reproducen las desigualdades sociales y económicas bajo el supuesto discursivo de que es el sujeto individual quién no ha sabido tomar las decisiones correctas.

En este orden de ideas, para los autores (2019) la relación entre neoliberalismo y educación revela que este paradigma no es solo ideología “sino que se estructura

socioeconómicamente como acción-discursiva que afirma el sistema productivo de acumulación de capital (Moncayo, 2003, Miñana y Rodríguez, 2003)” (p. 73). Es decir, el neoliberalismo moldea la realidad y la acción según una idea de capital humano (destrezas, habilidades y competencias) en beneficio exclusivo del sistema económico.

La educación dentro del neoliberalismo reproduce la visión mercantilista sobre las dinámicas de la vida. La empleabilidad neoliberal, desde Nussbaum (2013), es ese mecanismo de control a partir del cual se manipula a las personas para que colectivamente se inscriban y no cuestionen las decisiones políticas de su país; de ahí que el arte, las humanidades y el pensamiento crítico no sean primordiales en las políticas públicas que rigen la educación media en Colombia porque representan un riesgo para los planes de crecimiento económico neoliberales.

3.1.2 Educación y hegemonía

Para Velasco y Girón (2019) que la educación sea valorada por que responde a las lógicas del mercado, significa que la educación en sí misma es mercantil y contribuye a aprehender un proyecto hegemónico, o como señala Nussbaum (2013), la educación para el desarrollo económico necesita embotar la conciencia moral y, por ende, su propósito es meramente mercantil y objetivador que le teme al pensamiento crítico porque necesita trabajadores obedientes que sigan al pie de la letra los planes de las élites económicas; este modelo educativo da cuenta de la crisis de las humanidades en Occidente que revela Nussbaum.

Durante la expansión de la educación en el siglo XX, la educación en América Latina y en Colombia empezó a verse como un mecanismo de movilidad social, es decir, se le dio un uso específico. Dejó de ser un crecimiento intelectual para convertirse en una herramienta

de supervivencia básica que todos deben elegir, pues adquirir la educación es una decisión racional que los sujetos deben tomar “como una mercancía con un valor estratégico *sine qua non* de supervivencia” (Velasco y Girón, 2019, p. 75). La hegemonía implica que esta elección no es solo una decisión personal, como se pretende vender, sino una organización del consenso influenciada por el mercado laboral.

Esta organización del consenso no surge de una deliberación profunda, por el contrario, es un proceso influenciado por el mercado laboral que normaliza estructuras sociales antidemocráticas, sin pluralidad y poco humanas, riesgo ya advertido por Nussbaum.

El neoliberalismo redefine las instituciones estatales bajo criterios de competitividad y eficiencia. Según Velasco y Girón (2019), esto transforma la política educativa en un modelo centrado en la adquisición de competencias y habilidades funcionales, cuyo fin es que el individuo cumpla un doble rol estratégico: satisfacer sus aspiraciones personales y, simultáneamente, integrarse de manera productiva a la dinámica de consumo y generación de riqueza del mercado.

En palabras de Velasco y Girón (2019) “la educación es un producto de gran valor estratégico y supone una alta aceptación y legitimidad en la sociedad, lo cual implica costos y beneficios que, siguiendo la doctrina neoliberal, deben estar regulados por el mercado (Estrada, 2002)” (p. 77). La educación se prioriza en la lógica financiera neoliberal porque es vista como un costo de producción que genera un beneficio para el desarrollo, entendido como crecimiento económico; entonces, el Estado tiene responsabilidad de administrar según esa lógica con el doble propósito de “generar una sociedad de mercado que enuncie una racionalidad centrada en la eficiencia, eficacia y competitividad” (Velasco y Girón, 2019, p.

78). Es decir, que pretende, no solo que el mercado sea lo primordial, sino también que la sociedad entienda esto como lo más razonable.

Aceptar esta racionalidad implica aceptar las condiciones del mercado donde el neoliberalismo actúa como acción política de un grupo social específico que repercute en las expectativas sociales. Busca que la educación “brinde conocimientos útiles, que exista una reciprocidad entre currículo y mercado laboral” (Velasco y Girón, 2019, p. 80). Esto crea la ilusión de que, si la estructura ofrece la formación, depende solo del sujeto adquirir las competencias para asegurar su ingreso y bienestar económico.

El neoliberalismo establece una lógica hegemónica al reducir la integración del individuo en la sociedad exclusivamente a su empleabilidad. Según Velasco y Girón (2019), este proceso no es solo económico, sino que articula las condiciones materiales, culturales y simbólicas del sujeto para subordinarlas a la dinámica global de acumulación de capital. La hegemonía en palabras de los autores significa:

Un proceso donde las dinámicas de los distintos sujetos que integran la estructura social tienden a reproducirla más allá de que de que un sector socio-económico ejerza el control sobre las principales fuentes de capital, se enuncia un *locus* que ordena y dirige política e ideológicamente los significados de la vida cotidiana (Velasco y Girón, 2019, p. 82).

Es decir, que los sujetos reproducen la estructura social neoliberal en la vida cotidiana. El *locus*, como ese lugar simbólico y punto de origen que, a partir de la demanda del mercado, dicta lo que es normal según la lógica neoliberal, influye de manera profunda en la comprensión de que la educación es valiosa sólo si sirve a las necesidades del mercado. Sumado a esto, para Velasco y Girón (2019):

Concorre la persuasión en la sociedad de un *habitus* determinado y específico, donde el esfuerzo sistémico para ejercer una acción afirmativa, en un sentido cultural y político, radica en entregar al sujeto responsabilidad sobre sí mismo al interior de la estructura, de esta forma se obtiene consenso en los dirigidos (Broccoli, 1977) (p. 83).

Existe un *habitus* determinado donde la responsabilidad del empleo recae sobre el individuo, mecanismo de persuasión que hace desaparecer el conflicto social porque el individuo se culpa a sí mismo en lugar de cuestionar la estructura. Si el *locus* es el punto de referencia que ordena la sociedad (dice que el valor de una persona es su productividad porque así lo demanda el contexto) y el *habitus* es lo que ocurre cuando ese mensaje del *locus* se mete en la vida cotidiana y se naturaliza, entonces el éxito de la hegemonía neoliberal ocurre cuando lo que el sistema pide y lo que el sujeto desea y sabe hacer están perfectamente alineados.

Por ende, Velasco y Girón (2019) analizan los mecanismos que llevan a los individuos a aceptar la estructura social y sus desigualdades. Sostienen que la hegemonía se consolida cuando la lógica económica objetiva logra permear las dimensiones políticas y culturales de los sujetos, naturalizando la reproducción de la estructura y justificando la distribución desigual de posiciones dentro de la sociedad.

Descifrar el tejido de un entramado social implica analizar a la educación como mecanismo que contribuye a la reproducción de la estructura social existente, justamente porque esta “es un recurso que se desea y con el cual todos y todas quieren obrar y desean estar, puesto que es un mecanismo generador de recursos, un producto productor de riqueza y consumidores, a fin de reproducir la estructura social existente” (p. 83).

Analizar la educación desde su rol en la hegemonía implica vislumbrar qué tipo de educación se valora, según qué intereses y a qué estructura social está alineada. En analogía con Nussbaum podemos concluir que el sistema educativo colombiano valora y privilegia la educación para el crecimiento económico o la educación técnica y expulsa el pensamiento crítico, las humanidades y arte; esta jerarquía no es aislada, y da cuenta de la crisis de las humanidades que señala Nussbaum, precisamente porque está organizada según los intereses de la estructura política y económica neoliberal a la cual no le conviene que las personas cuestionen sus planes de desarrollo económico, por el contrario la educación pasa a formar parte de los mecanismos y las estrategias que le sirven porque reproducen una estructura simbólica, social, política y cultural neoliberal.

4. La educación socrática como apuesta ante la problemática de la educación media en Colombia

La crisis de la educación media en Colombia, que transita a un enfoque neoliberal y hegemónico donde prima la educación técnica, se ubica en el enfoque del desarrollo paradigmático y hegemónico que cuestiona Nussbaum y que genera una crisis de las humanidades a nivel general en la sociedad. Este enfoque es el mismo que alienta a los países a “centrar todos sus esfuerzos en el crecimiento económico, sin prestar atención al nivel de vida de sus habitantes más pobres y sin abordar tampoco cuestiones como la salud y la educación, que normalmente no mejoran con el crecimiento económico sin más” (GuichotReina, 2015, p. 49).

Por lo que se puede decir, que la crítica de Nussbaum pone en cuestión “la visión del «progreso», de «riqueza» o de «desarrollo» ha ido degenerándose hasta entenderse como

incremento del PIB de un Estado –sea nacional o transnacional, como la Unión Europea” (Guichot-Reina, 2015, p 50), precisamente porque esta idea hegemónica de progreso ha permeado la educación y las políticas públicas de los sistema sociales y políticos, que se rigen exclusivamente por los intereses y las lógicas del mercado. Estas lógicas, como señala Nussbaum, se caracterizan por la deshumanización y la reproducción de desigualdades sociales.

La autora estadounidense propone como pilar central la teoría de la justicia social. En ella desarrolla un listado de las condiciones mínimas de una vida digna, consideradas como las más razonables de manera universal. Sin embargo, en la práctica, las sociedades contemporáneas occidentales y en los países en vías de desarrollo, estos requisitos básicos no llegan a ser plenamente garantizados. Desde esta mirada se señala que las capacidades para una vida digna y justa:

No son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico (Nussbaum, 2012, 40). (Guichot-Reina, 2015, p 50).

Es decir, que las capacidades son los requisitos básicos que las sociedades deben garantizar para que las vidas sean dignas. Por lo tanto, que una vida sea digna de vivir no depende tan solo de la individualidad de las personas, como quiere hacer parecer el neoliberalismo, por el contrario, el entorno también las condiciona y es un deber de los órganos políticos garantizar estas condiciones. Derivado de este enfoque de las capacidades Nussbaum propone una determinada pedagogía, que permitiría hacer frente a la crisis de la

educación, y, por ende, a la crisis de las humanidades, es decir, la decadencia moral y la crisis de la democracia debido a la pérdida del cuestionamiento filosófico.

A esta educación la pensadora la denomina como socrática. Nussbaum propone, a la luz de John Dewey o Sidney Hook que la filosofía debe bajar a la arena pública y ocuparse de los problemas de sus ciudadanos. Por ende, para la pensadora (2013) “la filosofía, además de ser rigurosa, debe ser «útil» y los filósofos/as han de ser «defensores de la humanidad», como reclamaba Sócrates, su autor favorito (Boynton, 1999)” (Guichot-Reina, 2015, p. 54). En este sentido, le compete a la filosofía defender a la humanidad y salvaguardar primordialmente ante las crisis que ponen en peligro la democracia.

Para la Guichot-Reina (2015) la filosofía es la indicada para volver a cuidar lo que considera más propio del ser humano: “la formación para el pensamiento reflexivo, crítico, original; la empatía, la compasión y la solidaridad hacia los otros; la educación, en definitiva, para la libertad” (2015, p.55). Cultivar y proteger la libertad humana implica, por lo tanto, una educación centrada en las humanidades, las artes y la filosofía.

Para Nussbaum la libertad y la democracia están en peligro justamente porque:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. 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 la capacidad de pensar por sí mismos (Nussbaum, 2013, p. 20).

La mirada crítica de Nussbaum (2013) permite comprender las lógicas utilitaristas y neoliberales que reducen la identidad humana a un capital humano que debe ser optimizado para ser útil al mercado. La educación deja de ser un derecho humano básico y se convierte

en una inversión, de ahí que se hayan dejado de priorizar en las políticas públicas educativas la filosofía o las artes y se prioricen modalidades STEM, porque estas sí son útiles para el sistema productivo.

Esto lo señalan Velasco y Girón (2019) cuando sostienen que la educación ha sido y está inmersa en un proceso de transformación por lógicas económicas neoliberales que hacen uso de esta para mantener y reproducir estructuras sociales y políticas que contribuyan a desarrollar y sostener un modelo de desarrollo jerarquizado, profundamente desigual y sometido a las estructuras del mercado.

La educación media en Colombia transita a un modelo educativo neoliberal enfocado en la adquisición de destrezas para la formación de mano de obra calificada y prioriza enfoques técnicos que son útiles al mercado. Nussbaum señala que, al quitar las humanidades de los currículos, se quita la herramienta que permite cuestionar esa hegemonía. Sin filosofía ni artes, el estudiante no puede construir una narrativa propia sobre el mundo, sino que simplemente acepta la narrativa impuesta por el mercado global para ser competitivo.

Por ende, la reivindicación que hace Nussbaum de la educación liberal se aleja y cuestiona de raíz las lógicas neoliberales que han permeado a la educación, precisamente porque la educación para la libertad que propone la autora entiende a:

La educación liberal como aquella auténticamente adecuada para la libertad y ésta es definida: Una educación es verdaderamente «adecuada para la libertad» sólo si produce ciudadanos libres, ciudadanos que son libres no debido a la riqueza o al nacimiento, sino porque se saben dueños de sus propias mentes. (Nussbaum, 2001, 327) (Guichot-Reina, 2015, p.55).

En otras palabras, la educación liberal se conecta con el desarrollo de la ciudadanía ya que su propósito es educar ciudadanos libres que implica que las personas posean ciertas capacidades que les permitan una vida digna y decente. Según Guichot-Reina (2015), Nussbaum destaca entre otras capacidades básicas que los seres humanos sean dueños de su propio pensamiento y voz, es decir que sean críticos y reflexivos con el contexto en que se desarrollan.

Esta reflexión para Nussbaum implica comprender las capacidades críticas naturales en el ser humano y reconocer las condiciones políticas, sociales y económicas que intentan nublar la capacidad de reflexión y la toma de decisiones autónomas y libres. Promover e implementar esta capacidad se vuelve imprescindible a la hora de afrontar un sistema político y social neoliberal.

Según Guichot-Reina (2015), Nussbaum coloca las capacidades básicas teniendo en cuenta la sociedad pluralista en que vivimos: la diversidad de formas de pensar, de ser, de sentir y la necesidad de afrontar los problemas internacionales de manera colectiva. Este enfoque gira en torno a la idea de que “todas las personas tienen derecho a unos bienes centrales en virtud de su humanidad misma (protegidos incluso de la decisión de las mayorías) y que uno de los deberes fundamentales de la humanidad es el de respetar y apoyar tales derechos (Nussbaum, 2012, 83)” (p. 56).

Según este enfoque los Estados tienen la obligación de garantizar estos bienes centrales a partir de una:

Educación para la ciudadanía que podría ser definida como la «formación integral de la persona que, capaz de interpretar y adaptarse críticamente a su realidad, y de transformarla en una línea optimizadora, ejerce su ciudadanía de forma activa e intercultural y asume

diferentes ámbitos de pertenencia en los que desarrolla su dimensión política» (Guichot, 2012, 40; Guichot, 2013, 187). (Guichot-Reina, 2015, p. 57).

La ciudadanía que propone Nussbaum, según Guichot-Reina (2015) se ejerce a partir de la participación en la democracia, porque una democracia verdadera se construye a partir del compromiso activo de sus ciudadanos con la deliberación en la toma de decisiones públicas, compleja y múltiple. Nussbaum reivindica tres metas esenciales en la educación

liberal:

El examen crítico de uno mismo, el ideal de ciudadano del mundo y el desarrollo de la imaginación narrativa, entendida como «la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona: ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar (Nussbaum, 2001, 30).

Dichos fines permitirían «cultivar la humanidad», que sería sinónimo a posibilitar el pleno desarrollo de nuestra dignidad humana (Guichot-Reina, 2015, p. 57) .

En primer lugar, Nussbaum propone el examen crítico como una: “Habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones que nos permita experimentar lo que, siguiendo a Sócrates, podríamos llamar «vida examinada»” (Guichot-Reina, 2015, p. 58).

Es decir, es una habilidad que se construye para que el razonamiento lógico ponga a prueba la información a partir del punto de vista de la solidez del razonamiento, la exactitud de los hechos y la precisión del juicio. Para la investigadora (2005) la filosofía socrática establece una relación estrecha y relevante entre la capacidad del examen de sí mismo y la democracia. La democracia es valorada por Sócrates en la medida que ésta reconoce y respeta la deliberación y la participación de todos los ciudadanos. La preocupación del pensador

antiguo para el funcionamiento de una democracia justa es que la capacidad del autoexamen sea educada para hacerla más plena. En palabras de Guichot-Reina (2015) “Sócrates insiste en que la educación progresa, no por el adoctrinamiento del profesor, sino por el escrutinio crítico de las propias creencias del alumno” (p. 58).

La educación debe posibilitar un autoexamen que conduzca al estudiante a cuestionar con rigurosidad sus tradiciones. La enseñanza debe ser “estimulante e incisiva, capaz de despertar la mente; una enseñanza que «aguijonee» el pensamiento de los alumnos y que se aleje de la enseñanza pasiva, memorística” (Guichot-Reina, 2015, p. 59). Por su parte, Paulo Freire (1978) llama la educación memorística como *bancaria* porque el estudiante es visto como una vasija vacía donde depositar pasivamente los contenidos transmitidos por el profesor.

Sin embargo, ese mismo contexto de crisis y decadencia de las humanidades en Occidente, y en nuestro contexto, hace que sea urgente y necesario desarrollar e implementar la enseñanza de la filosofía desde la educación media, así como una pedagogía crítica y reflexiva.

En segundo lugar, para Nussbaum (2005) esta educación debe ser orientada a la ciudadanía mundial, acorde al momento histórico que vivimos. Acercarse a una ciudadanía mundial o cosmopolita implica reclamar acciones colectivas con intencionalidad cosmopolita. Es decir, para la filósofa, participar de una ciudadanía cosmopolita implica que “nuestra principal lealtad debe ser con el común de la humanidad y los primeros principios de nuestro pensamiento práctico deben respetar el igual valor de todos los miembros de la comunidad (Nussbaum, 1999)” (Guichot-Reina, 2015, p. 60).

La educación cosmopolita debe servirse de la multiplicidad de las disciplinas y tener como eje central la educación humanística para crear ciudadanos inteligentes y críticos. Esta educación le posibilita al estudiantado “interpretar el mundo en que vive, sabiendo discriminar entre las reivindicaciones válidas y las que no lo son, pudiendo escapar de continuos intentos manipuladores que pretenden pisotear el derecho libre a decidir la mejor manera de vivir” (Guichot-Reina, 2015, p. 61). Es decir, que esta educación le debe permitir al estudiante distinguir entre la verdad y los estereotipos difundidos por los sistemas políticos, sociales, económicos y culturales, y saber reconocer las reivindicaciones válidas. Nussbaum sostiene que:

La historia mundial y los principios económicos deben enseñarse desde una perspectiva humanística y crítica para que resulten útiles en la formación de ciudadanos del mundo inteligentes. Asimismo, esa enseñanza debe acompañarse de un estudio sobre las religiones y las teorías filosóficas de la justicia. Sólo así servirán de base de los debates públicos que debemos llevar a cabo para resolver de manera cooperativa los principales problemas de la humanidad (Nussbaum, 2013, p. 130).

Esta perspectiva implica abordar la diversidad de creencias e interculturalidad entre los países, las razones de la desigualdad social relacionadas con el género, la clase y la raza. En este sentido, cobra especial importancia en un sistema neoliberal contemporáneo, siguiendo a la investigadora (2013), enseñar a los estudiantes desde la educación media sobre la historia y la cultura de los continentes, la igualdad de los derechos humanos entre naciones, las diferencias de clase, raza y género como fuentes de desigualdad social y aborda estos contenidos desde relatos históricos comprobados, por tanto, la enseñanza de estos factores

implica sobre todo capacitar al estudiante para seleccionar y evaluar críticamente la información que recibe, garantizando que las pruebas sean rigurosas y fundamentadas.

Para la pensadora (2013) educar para una ciudadanía universal es fundamental porque permite a los estudiantes obtener una conciencia de la diferencia cultural, la cual es esencial para promover el respeto hacia el otro, siendo el respeto a la diferencia la base y el sustento del diálogo. Esta educación para la filósofa estadounidense debería “comenzar a temprana edad, desde los comienzos de la escolarización, e iría avanzando en profundidad y complejidad a medida que el individuo fuese alcanzando niveles superiores de estudios” (Guichot-Reina, 2015, p. 63), propuesta que resulta especialmente pertinente en el contexto local descrito en el capítulo anterior.

Reconocer la desigualdad social permite que la educación para la ciudadanía que defiende la autora no sea una teoría abstracta, sino una práctica que entienda que, para que haya un diálogo real, pero, para ello primero se deben reconocer las asimetrías de poder y de clase que el neoliberalismo intenta ocultar bajo el discurso de la meritocracia. Es decir, que la propuesta de Nussbaum es fundamental en el contexto de la educación media en Colombia porque se alinea con la propuesta de Velasco y Girón (2019) según la cual la movilidad no debe ser solo económica, sino también intelectual y ética. Al empezar desde temprana edad, se busca que el individuo no solo cambie de posición en la escala social, sino que sea capaz de transformar la sociedad mediante el respeto y la comprensión de la complejidad del otro.

En tercer lugar, la filósofa conecta la educación para la ciudadanía mundial con la enseñanza de las artes en el currículum, ya que “cultivan la imaginación, la empatía y las capacidades de juicio y sensibilidad, que son esenciales para la construcción de tal

ciudadanía” (Guichot-Reina, 2015, p. 64). Para la pensadora esta función la cumple la literatura, pero obras literarias que perturben, hagan pensar y planteen dilemas. Por lo tanto, estas obras deben contribuir a una educación moral a partir de descripciones y reflexiones de los contextos y circunstancias en los que vivimos; Nussbaum (2013) propone el diálogo y las tertulias de la literatura en programas de educación en inteligencia emocional que permita la reflexión colectiva en torno a la libertad, el bienestar y la paz de todos y todas, precisamente porque para la autora las artes y la literatura posibilitan la comunicación auténtica y el diálogo que nos humaniza.

De las tres estrategias que plantea la filósofa estadounidense, se considera que la pedagogía socrática tiene gran relevancia al momento de proponer una manera de hacer frente a la crisis de la educación humanística en la educación media colombiana. Para la pensadora (2005) la filosofía en los currículos de la educación media ya no se debe enseñar como una disciplina abstracta y alejada de las realidades sociales; por el contrario, su importancia radica en que cada vez más está vinculada al análisis crítico de los sucesos actuales. En la problemática de la educación contemporánea cobra importancia este aspecto, precisamente porque es vital que los estudiantes aprendan a cuestionar y reflexionar críticamente sobre su propio contexto educativo.

Sin embargo, para Nussbaum (2005) el pensamiento crítico es sumamente valioso en contextos en que es visto como peligroso para las tradiciones. En el contexto de Atenas, el pensamiento socrático fue tomado como arrogante y elitista por considerar que sólo los más sabios debían gobernar, pues exigía argumentos, no sentimientos ni apelaciones a la tradición de los ancestros. Sin embargo, para Nussbaum (2005):

La argumentación socrática no es antidemocrática [...] con el fin de fomentar una democracia que sea reflexiva y deliberante, y no un mero mundo mercantil de grupos de personas de interés en competencia, una democracia que verdaderamente tome en consideración el bien común, debemos producir ciudadanos que tengan la capacidad socrática de razonar acerca de sus creencias” (pp. 39-40).

La argumentación subversiva es sumamente valiosa para la construcción de democracias sólidas y justas, y evita que los prejuicios se confundan con la razón. Por ende, para Nussbaum (2005):

La educación liberal en nuestras escuelas superiores y universidades es- y debe ser- socrática, dedicada a la tarea de activar en cada estudiante una mente independiente y producir una comunidad que pueda verdaderamente razonar en conjunto sobre un problema, y no simplemente intercambiar alegatos y contraalegatos” (p. 40).

En el contexto local de la educación que vislumbran Velasco y Girón se hace necesaria y urgente la implementación de una educación liberal socrática, precisamente porque Velasco y Girón (2019) denuncian que el neoliberalismo ha secuestrado el concepto de "lo razonable", desde esta lógica lo razonable es la eficiencia y la competitividad. Al respecto la propuesta de la filósofa humanista (2005) nos muestra que la argumentación subversiva, que utiliza la razón para cuestionar prejuicios y tradiciones permite que lo racional sea comprendido como aquello que ha sido examinado individualmente por una mente independiente. En este sentido, si la educación neoliberal prioriza los conocimientos útiles y el currículo se diseña para que el estudiante sea competente en el mercado laboral ya que el fin es el sujeto económico y, a la vez, responsabiliza al estudiante de su propia miseria o éxito en el mundo laboral. Nussbaum propone la educación socrática enfocada en producir una comunidad que

razone en conjunto para fortalecer la democracia, esta comunidad de razonamiento cimentada en la argumentación socrática permite entender que muchos de esos prejuicios que confunden a la razón son, en realidad, construcciones sociales que justifican la desigualdad y le permite al estudiante comprender que su valor no depende de su reciprocidad con el mercado laboral, sino de su dignidad como ser humano capaz de pensar críticamente sobre esa misma estructura.

Para Nussbaum (2005), tal como Sócrates lo postuló, el rigor y la firmeza del argumento filosófico debe tener efecto en los asuntos públicos, por lo tanto, la educación debe contribuir al desarrollo de ciudadanos. Esto contribuiría, a superar la crisis de las humanidades que menciona Nussbaum, porque contribuye a mejorar la calidad de vida, el bienestar y la justicia de la sociedad en general.

Tal como el mismo Sócrates asegura, en la *Apología de Sócrates* de Platón (2018), el filósofo y la filosofía son figuras muy útiles para la democracia como un tábano que aguijonea el lomo de un noble, pero perezoso caballo. Hannah Arendt realiza una lectura sobre Sócrates que nos es muy pertinente, la filósofa sostiene que Sócrates creía que era posible enseñar a las personas la virtud a partir de un diálogo enfocado en desarrollar el pensamiento individual sin recurrir a manuales estrictos. Sócrates se llamó a sí mismo:

«tábano» y «comadrona» y, según Platón, alguien lo calificó de «torpedo», un pez que paraliza y entumece por contacto; una analogía cuya adecuación Sócrates reconoció a condición de que se entendiera que «el torpedo, estando él entorpecido, hace al mismo tiempo que los demás se entorpezcan. [...] En efecto, no es que no teniendo yo problemas, los genere en los demás, sino que, estando yo totalmente imbuido de problemas, también hago que lo estén los demás» (Arendt, 1978, p. 192).

Para la pensadora de origen alemán (1978) la enseñanza del pensamiento que hacía Sócrates se puede comprender a partir de los tres símiles anteriores. Como tábano, Sócrates asume la función pedagógica de sacudir la inercia de los ciudadanos para sacarlos del letargo del pensamiento automático. Su objetivo es obligarlos a examinar sus propias vidas, pues para él, una existencia que carece de autorreflexión no solo pierde su valor, sino que carece de autenticidad.

Como partera o comadrona, Sócrates reconoce su propia esterilidad, al no poseer una verdad absoluta, para centrarse en ayudar a otros a dar a luz sus ideas. Su labor consiste en aplicar una técnica de purga intelectual que distingue entre pensamientos con vida y engendros inmaduros (prejuicios infundados). De este modo, libera al individuo “de aquellos prejuicios no analizados que les impiden pensar; y, al proporcionarles su verdad, los ayuda, como decía Platón, a librarse de lo malo —sus opiniones” (Arendt, 1978, p. 193). Esta pedagogía permite que el pensamiento auténtico emerja tras eliminar los obstáculos que impedían la reflexión.

Como torpedo, Sócrates ejerce una función paralizante: al habitar sus propias dudas, contagia su perplejidad a quienes lo rodean, deteniendo el flujo ordinario de sus certezas. Aunque desde fuera esto parezca una inmovilidad negativa, Arendt (1978) sostiene que esa parálisis es, en realidad, el estado más alto de vitalidad intelectual, pues detiene el comportamiento automático para dar paso al pensamiento. Así, el torpedo no busca enseñar una verdad ni mejorar moralmente a los ciudadanos, sino despertar el examen crítico como el mayor bien público, demostrando que la verdadera utilidad del pensamiento reside en su capacidad de interrumpir la inercia de las opiniones preestablecidas.

Según González (2021), así como Sócrates se concebía, como partero de la verdad y el conocimiento, precisamente porque la educación era concebida como un arte análogo a la medicina que posibilita el nacimiento de una nueva vida; así mismo, a partir de la mayéutica socrática en la educación, la función del pedagogo como paridor de ideas implica que el “perito en partos se sitúa en ese momento en el que los hombres pueden examinar por sí mismos el valor de las ideas y cultivarse a sí mismos hasta alcanzar la verdadera autonomía” (p. 13). Es el estudiante quién es la madre de las ideas y de su pensamiento crítico original y el maestro tan solo le ayuda y lo incentiva a producir sus propias ideas.

En la interpretación de la autora Nussbaum (2005) el problema de la democracia no es ésta en sí misma, sino la pereza del pensamiento de los ciudadanos democráticos, su falta de escepticismo y de crítica de los poderes y la tradición. La filosofía, como ese tábano que pica y altera al caballo dormido, debe cumplir la función de despertar en todas las personas el autoexamen y la autocrítica; por lo tanto, esta capacidad moral debe estar presente de manera cotidiana en la sociedad. Nussbaum (2005) sostiene que la tarea central de la educación, siguiendo la lectura socrática de los estoicos y de Arendt es ser el tábano que perturba y la partera que ayuda a “enfrentar la pasividad del alumno, exigiendo que la mente se haga cargo de sus propios pensamientos” (p. 50). Hacerse cargo de los propios pensamientos implica que los estudiantes se detengan a preguntar a favor de qué están realmente y qué están dispuestos a defender por sí mismos.

Desde la mirada local que analizamos, Velasco y Girón (2019) advierten que, en el contexto neoliberal, el sistema ya le ha otorgado al sujeto una responsabilidad sobre sí mismo, pero con una trampa: no para que piense críticamente, sino para que se haga responsable de sus fracasos dentro del mercado (desempleo, falta de productividad, etcétera). Para estos

pensadores (2019) el *habitus* (deseo del sujeto) neoliberal se apropia del lenguaje de la autonomía, en una carga individualista donde el sujeto, al creerse dueño de sus pensamientos, termina por culparse a sí mismo del conflicto social en lugar de cuestionar al *locus* (la estructura).

La pregunta central del autoexamen socrático en la educación se constituye como una herramienta de resistencia directa contra el *locus* (demanda del sistema) que describen Velasco y Girón en la medida en que detenerse a preguntar qué estoy dispuesto a defender, rompe con la alineación perfecta que busca la hegemonía (cuando el deseo del sujeto y la demanda del sistema coinciden). Nussbaum introduce una cuña en esa alineación al obligar al sujeto a diferenciar entre lo que el sistema le ha implantado (*habitus*) y lo que él realmente quiere sostener, es decir, su verdadera autonomía y libertad. Una educación que haga a sus alumnos libres, capaces de hacerse cargo de sus propios pensamientos y de desarrollar un examen crítico de las normas y tradiciones de la sociedad, es una educación socrática que acoja las siguientes cuatro propuestas:

En primer lugar, “la educación socrática es para todos los seres humanos” (Nussbaum, 2005, p. 53). Esto implica derrumbar cualquier tipo de desigualdad social basada en clase, raza o género. En el contexto neoliberal hegemónico actual la educación no se ofrece para derrumbar desigualdades, sino para que el individuo compita en el mercado. La movilidad social se convierte en una responsabilidad individual, si un estudiante no asciende, el sistema le hace creer a través del *habitus* que es por su falta de esfuerzo o talento, y no por las barreras de clase o raza que Nussbaum busca eliminar. De otro modo se podría que, la educación técnica que se privilegia según las lógicas del mercado neoliberal hace que la educación se segmenta: para las élites, se reserva una educación que desarrolla el pensamiento estratégico

y el liderazgo, mientras que, para las clases populares, la educación suele reducirse a la formación técnica o competencias laborales mínimas, bajo la promesa de una movilidad social que rara vez ocurre. La propuesta de una educación para todos los seres humanos muestra que una educación socrática permitiría al estudiante darse cuenta de que la movilidad social es a menudo un mito que oculta el racismo o el clasismo estructural.

En segundo lugar, Nussbaum (2005) sostiene que “la educación socrática debe adaptarse a las circunstancias y al contexto del alumno (p. 54). Es decir, que la educación debe ser personal y “preocuparse por la situación real del alumno, del estado de sus conocimientos y creencias, de los obstáculos para que ese alumno alcance la introspección y la libertad intelectual”(pp. 54-55). Es decir, que la educación requiere muchos y diferentes enfoques curriculares. Lo que para Nussbaum (2005) es un gesto de respeto a la individualidad, en la práctica neoliberal puede convertirse en una forma de naturalizar el *habitus*, dándole al alumno solo lo que el sistema cree que necesita según su posición social.

Al proponer diversidad curricular basada en la situación real se rompe la estandarización neoliberal, si el currículo se diversifica para buscar la libertad y no solo el empleo, se debilita la capacidad del sistema para generar ese consenso sin cuestionar de los dirigidos que mencionan Velasco y Girón.

En tercer lugar, para Nussbaum (2005) “la educación socrática debe ser pluralista, atenta a una diversidad de normas y tradiciones” (p. 55). Someter a juicio crítico las propias tradiciones no implica caer en relativismo cultural, sino por el contrario implica mantener abierta la capacidad crítica y confrontación para descubrir y cuestionar aquello que dábamos por sentado sin que esto derrumbe los estándares morales interculturales y las normas de la tradición local. En nuestro contexto el pluralismo de Nussbaum obliga al estudiante a ver que

existen otras tradiciones y normas, al exponer al alumno a la diversidad, el locus del neoliberalismo deja de ser la única verdad absoluta. La educación pluralista revela que la lógica del mercado es solo una forma de organizar el mundo, no la única posible y lo alienta a mantener activo el pensamiento crítico.

En cuarto lugar, Nussbaum (2005) sostiene que “la educación socrática requiere garantizar que los libros no se transformen en autoridades” (p. 56). Para Nussbaum, siguiendo a Sócrates, los libros son la muestra de la excelencia del pensamiento, pero no piensan por sí solos. Por lo tanto, el dominio de la lectura y la escritura, incluyendo el conocimiento de los textos culturales, confieren independencia, sin embargo, no deben ser la meta de la educación. Así, los libros deben ser usados como fuentes de argumentos contenidos en obras ilustres, que permiten hacer más agudo y activo el pensamiento, ofreciendo un amplio abanico de argumentos sobre las cuestiones importantes sin que reemplacen la búsqueda activa y personal de cada estudiante. Cuando Nussbaum advierte que los libros no deben ser autoridades, está atacando la base del consenso que mencionan Velasco y Girón. Si el alumno ve el libro (o el currículo) como una autoridad absoluta, está aceptando pasivamente un mensaje externo. Al tratar los libros solo como argumentos el estudiante aprende a cuestionar incluso lo que está impreso, lo cual es el primer paso para cuestionar el *locus* que le dice que su único valor es ser productivo. Esto desalinea al sujeto de la estructura: el sistema quiere trabajadores eficientes, pero Nussbaum propone una educación donde los estudiantes piensen por sí mismos.

La crisis de las humanidades se resuelve cuando la educación deja de ser un proceso de transmisión de datos para la producción y se convierte en un ejercicio socrático de libertad.

5. Conclusiones

En primer lugar, la evaluación que realiza Martha Nussbaum a la educación en Occidente se relaciona directamente con la problemática de Velasco y Girón en la educación media colombiana. La crisis silenciosa de las humanidades descrita por Nussbaum a nivel global encuentra un eco en este contexto, donde se prioriza una educación orientada al mercado y al crecimiento económico. En Colombia esta tendencia se intensifica al privilegiar la formación técnica y dejar de lado las realidades sociales de los estudiantes.

La crisis no es solo de contenidos, sino de finalidad: se ha sustituido la formación de ciudadanos por la fabricación de capital humano dócil, exacerbando la deshumanización en contextos ya vulnerados. Así, la educación es instrumentalizada como un dispositivo que contribuye a la legitimación de una estructura social que privilegia un interés económico.

En segundo lugar, se concluye que el modelo de desarrollo basado exclusivamente en el crecimiento del PIB ha capturado las políticas públicas educativas colombianas, reduciendo la educación media a una instrucción técnica subordinada al mercado. Bajo esta lógica neoliberal, la educación se valora sólo si genera renta, lo que Velasco y Girón identifican como una transformación de la escuela en una fábrica de mano de obra calificada. Esta lógica rentista anula la noción de la educación como derecho humano básico y como herramienta para la vida digna, priorizando áreas STEM únicamente por su utilidad mercantil y descartando la introspección crítica, las artes y las humanidades.

En tercer lugar, una conclusión fundamental es la denuncia del uso perverso del concepto de responsabilidad en el neoliberalismo. Mientras Nussbaum propone que el alumno se haga cargo de sus pensamientos para ganar libertad, el sistema educativo neoliberal y hegemónico descrito por Velasco y Girón utiliza esa autonomía, la individualiza

y aísla para que el sujeto se haga responsable de su propia precariedad laboral. El *habitus* neoliberal logra que el estudiante se culpe a sí mismo por la falta de movilidad social en lugar de cuestionar al *locus* (la estructura). La educación socrática actúa aquí como una cuña de resistencia: obliga al sujeto a diferenciar entre lo que el sistema le ha implantado como deseo de éxito y su verdadera búsqueda de autonomía.

En cuarto lugar, es pertinente concluir que la estandarización y la segmentación educativa en Colombia son mecanismos de reproducción de la desigualdad social. La educación media neoliberal reserva el pensamiento estratégico para las élites y la formación técnica mínima para las clases populares. Frente a esto, la propuesta de Nussbaum de una educación para todos y adaptada al contexto desafía la normalización del *locus* neoliberal.

No se trata solo de mover al individuo en la escala económica (una movilidad que Velasco y Girón califican como mito y fachada), sino de garantizar una movilidad intelectual y ética que permita al estudiante reconocer el racismo y el clasismo estructural ocultos bajo el discurso de la meritocracia y le permita desarrollar una postura crítica frente a las desigualdades sociales.

Finalmente, se concluye que la educación socrática no es un lujo académico, sino una necesidad urgente para la supervivencia de la democracia en Colombia. Frente a la inercia intelectual y el consenso pasivo que impone el mercado, la enseñanza de la filosofía debe recuperar su vocación socrática: actuar como el tábano que agujonea la conciencia ciudadana contra el dogmatismo, como la partera que ayuda a dar a luz un pensamiento propio, auténtico y despojado de prejuicios, y como el torpedo que paraliza las certezas mecánicas para dar paso a un examen crítico, vital y permanente de la realidad. Al reivindicar el examen crítico, la ciudadanía mundial y la imaginación narrativa, la propuesta de Nussbaum ofrece las

herramientas para que los estudiantes de educación media no solo sean técnicamente competentes, sino dueños de su propia voz. En este sentido, la educación para la libertad se configura como una condición necesaria para transformar y construir una democracia crítica, capaz de cuestionar y transformar las estructuras que reproducen la desigualdad.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, D., y Prada, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 15-37
- Arendt, H. (1978). *La vida del espíritu*. (F. Birulés y C, Corral trad.). Titivillus.
- Bicocca, M. (2012). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. *Estudios sobre educación*. vol. 22 (pp. 221-247)
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carrasco, F. (2023). El Pensamiento Crítico como una Competencia Generativa en Educación Superior. Una mirada desde el Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano de Martha Nussbaum. *Revista Estudios en Educación*, 6(10), (p.p. 10 – 37).
- Estrada, J. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- González, J. (2021). El método socrático: el diálogo y la educación en la universidad. *Estudios 138*, pp. 7-44, vol. xix.
- Guichot Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría De La Educación*.
- Mejía, M. R. (2007). *Educación(es) en la globalización(es) I*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Miñana, C. y Rodríguez, J. (2003). La educación en el contexto neoliberal. En: Restrepo, D. (Comp.), *La Falacia neoliberal*, (pp. 285-322). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

Nussbaum (2005). *El cultivo de la humanidad*. Ediciones Paidós.

Platón (2018). *Diálogos: Apología de Sócrates, Fedón, Banquete, Fedro*. RBA Libros. (Obra original publicada c. [427-347 A.C.]

Rosero, L. M. (2004). Estratificación socioeconómica como instrumento de focalización. *Economía y Desarrollo*, 3(1), 53-67.

Velasco y Girón (2019). *Las incertidumbres de la educación media*. Universidad Autónoma de Occidente.