

La Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle se distingue de otras ofertas académicas por ser el único programa en el país que asume la práctica profesional del docente como un objeto de estudio y, por consiguiente, como una fuente importante de producción de conocimiento y de discurso pedagógico. Asume el ser, el saber, el saber hacer y el saber comunicar del docente, de forma tal que se constituya un saber pedagógico involucrado en la construcción de país. En términos del Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), se trata de un saber comprometido con el desarrollo humano integral y sustentable, implicado con el respeto, la defensa de la dignidad humana y con los procesos de desarrollo social, educativos y culturales de las distintas generaciones.

La Maestría en Docencia promueve la participación de sus actores en diversos ambientes educativos y privilegia estrategias didácticas que incidan en el mejoramiento de la calidad pedagógica con impacto en las regiones donde laboran los maestrantes. Como programa lasallista, promueve los valores relacionados con la preservación y el respeto a la diversidad cultural y se constituye en un escenario para las manifestaciones y ejercicio de las diferentes acciones en las que se expresa la vida cultural de sus miembros.

Según Martha Nussbaum, la humanidad vive en la actualidad una profunda crisis, aparentemente inadvertida, de enorme magnitud y trascendencia para los pobladores del planeta. Para la autora, si esta situación se mantiene, las naciones de todo el mundo producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, de poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y de comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. En concreto, se refiere a los procesos educativos de las nuevas generaciones y señala el creciente descrédito que vienen padeciendo las materias y carreras relacionadas con las artes y las humanidades con el argumento de eliminar o minimizar al máximo todos los contenidos que no tengan utilidad desde la perspectiva del crecimiento económico y de la competitividad en el mercado global. Esto viene sucediendo en todos los niveles de escolarización.

Esta crisis de la educación humanista aviva el sentido último de la escuela y su razón de ser en las sociedades contemporáneas. En esta perspectiva, se asume que el sistema escolar ha mantenido históricamente una tensión con ciertos ideales humanistas que han propugnado por que esta institución contribuya a dignificar la condición humana. Esto adquiere relevancia en los tiempos que corren, puesto que aspectos de orden social y cultural, como los contextos de violencia y pobreza, y aquellos provenientes de las dinámicas mercantilistas y la racionalidad técnico-pragmática parecen imponerse a la escuela como su incuestionable fin último.

Hoy, la formación humanista en la escuela mantiene vigencia porque lo que se juega es la condición humana y las posibilidades de construir sociedades democráticas. En tal sentido, conviene análisis reposados de las prácticas, los sujetos y los discursos que imperan en la actualidad a la luz de un referente humanista que procura cualificar la sociedad y dignificar al ser humano.

Miradas desde la investigación educativa

ESCUELA Y FORMACIÓN HUMANISTA



ESCUELA Y FORMACIÓN HUMANISTA

Miradas desde la investigación educativa

Editores Académicos:
Diego H. Arias Gómez
Frank Molano Camargo

UNIVERSIDAD DE
LASALLE



El presente libro compila varios escritos producto de investigaciones realizadas por los estudiantes del programa de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, quienes ingresaron en el segundo semestre de 2014 y culminaron su proceso en el primer semestre de 2016. Tales trabajos se inscribieron en el macroproyecto “Formación humanista” bajo la tutoría de los editores de este libro. Las investigaciones desarrolladas por los estudiantes estuvieron enmarcadas en las múltiples aristas que la compleja realidad educativa ofrece, miradas desde el enfoque humanista, especialmente desde Nussbaum. Adicionalmente, las rutas metodológicas de estos estudios se inscribieron en el paradigma de la investigación cualitativa, ya que se buscaba dar cuenta de la realidad de los sujetos y las comunidades educativas desde sus propios sentires y perspectivas, en relación con el tema de la formación humanística. En tal sentido, las técnicas privilegiadas fueron las historias de vida, los grupos focales, la observación participante, el análisis documental y las entrevistas en profundidad.

ESCUELA Y FORMACIÓN HUMANISTA

Miradas desde la investigación educativa

Editores Académicos:
Diego H. Arias Gómez
Frank Molano Camargo

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
2016

ESCUELA Y FORMACIÓN HUMANISTA

Miradas desde la investigación educativa

© 2016

Primera edición, agosto de 2016

*Frank Molano Camargo
William Javier Bayona Montoya
Marcela del Pilar Ibáñez Guerra
Noruan Constanza Olaya Vega
Sonia Yanneth Olaya Vega
Julia Patricia Daza Bejarano
Diego Mauricio Farfán Avilán
Delia Flor Laguado Contreras
César Humberto Bernal
Ayen Jaime Cano Flórez
Nuvia Leonor Lancheros
Claudia Patricia Escamilla
Diana Lizeth Quintero*

*Nidia Janneth Castro Herrera
Hedilza Yanet Delgado Delgado
Ana Betulia Pachón Espinosa
William Javier Arias Cogua
Claudia Consuelo Guevara Rincón
Juan Guillermo Alberto Niño Pico
Diana María Malpica Moreno
Luz Helena Plata Durán
Jairo Alonso Ramírez Castellanos
Diana Orjuela Holguín
Elia Lucia Esteban Calderón
Ramiro Rico Martínez
Diego H. Arias Gómez*

Editores Académicos

Diego H. Arias Gómez
Frank Molano Camargo

Coordinación editorial

Fernando Vásquez Rodríguez

Corrección de Estilo

María Angélica Ospina

Ilustración Carátula

Jon Krause

Diagramación

Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN: 978-958-8939-94-0

e-ISBN: 978-958-8939-95-7

Impresión:

Editorial Kimpres S.A.S.

PBX: 413 6884

Bogotá, D.C., octubre 2016

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra -incluido el diseño tipográfico y de portada- sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o el editor.

CONTENIDO

• 7 •

Introducción

• 13 •

Capítulo 1

El humanismo en perspectiva histórica

Frank Molano Camargo

• 31 •

Capítulo 2

Las aristas de la perspectiva humanista sobre convivencia escolar desde el discurso normativo en las tres últimas administraciones de Bogotá

William Javier Bayona Montoya, Marcela del Pilar Ibáñez Guerra

• 53 •

Capítulo 3

Los proyectos de inclusión en la educación superior: de cara a la discapacidad

Noruan Constanza Olaya Vega, Sonia Yanneth Olaya Vega

• 69 •

Capítulo 4

Trayectoria de la educación inclusiva: un escenario para reconocer la diversidad humana

*Julia Patricia Daza Bejarano, Diego Mauricio Farfán Avilán,
Delia Flor Laguado Contreras*

• 5 •

• 85 •

Capítulo 5

Desarrollo de capacidades desde las políticas públicas educativas

César Humberto Bernal, Ayeen Jaime Cano Flórez, Nuvia Leonor Lancheros

• 97 •

Capítulo 6

**El lado oculto de la formación para el trabajo:
formación por competencias y formación humanista**

Claudia Patricia Escamilla, Diana Lizeth Quintero

• 115 •

Capítulo 7

La evaluación en el aula desde la formación humanista

*Nidia Janneth Castro Herrera, Hedilza Yanet Delgado Delgado,
Ana Betulia Pachón Espinosa*

• 135 •

Capítulo 8

**El pacto de convivencia en la transformación de estudiantes
conflictivos en mediadores: un caso de formación humanista**

*William Javier Arias Cogua, Claudia Consuelo Guevara Rincón,
Juan Guillermo Alberto Niño Pico*

• 147 •

Capítulo 9

**Una mirada humanista a la representación de la autoridad
en la práctica docente**

*Diana María Malpica Moreno, Luz Helena Plata Durán,
Jairo Alonso Ramírez Castellanos*

• 159 •

Capítulo 10

**La transición de la primaria al bachillerato:
un desafío para maestros y estudiantes**

Diana Orjuela Holguín, Elia Lucía Esteban Calderón, Ramiro Rico Martínez

• 175 •

Capítulo 11

**Enseñanza sobre el conflicto y la violencia política:
aportes desde la formación humanista y la imaginación narrativa**

Diego H. Arias Gómez

Capítulo 11

ENSEÑANZA SOBRE EL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA POLÍTICA: APORTES DESDE LA FORMACIÓN HUMANISTA Y LA IMAGINACIÓN NARRATIVA

Diego H. Arias Gómez¹

Lo repito, no somos nosotros, los sobrevivientes, los verdaderos testigos. Esta es una idea incómoda, de la que he adquirido conciencia poco a poco, leyendo las memorias ajenas, y relejendo las mías después de los años. Los sobrevivientes somos una minoría anómala además de exigua: somos aquellos que por sus prevaricaciones, o su habilidad, o su suerte, no han tocado fondo. Quien lo ha hecho, quien ha visto la Gorgona, no ha vuelto para contarlo, o ha vuelto mudo; son ellos, los “musulmanes”, los hundidos, los verdaderos testigos, aquellos cuya declaración habría podido tener un significado general. Ellos son la regla, nosotros la excepción. (Levi, 1989, pp. 72-73).

Raffaele Mantegazza introduce un sugestivo libro, titulado *El olor del humo: Auschwitz y la pedagogía del exterminio* (2006), con su experiencia en mayo de 1993 en Auschwitz, durante una visita a este campo de concentración. Allí cuenta su

¹ Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Sociología de la Educación y Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente asociado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del grupo de investigación Educación y Cultura Política. Correo electrónico: diegoarias8@gmail.com.

espanto al observar el comportamiento de un grupo de jóvenes estudiantes de bachillerato que, al parecer, habían ganado un concurso por haber realizado un trabajo sobre el exterminio judío. Estos jóvenes promedio “(...) bromean, hacen el tonto: uno de ellos intenta trepar por la alambrada, finge que se electrocuta, hace de payaso con los amigos mientras le fotografían” (Mantegazza, 2006, p. 9). Tras otras alusiones a actitudes desobligantes y descontextualizadas de estos estudiantes, el autor comenta que le hubiera gustado abofetear a aquellos chicos, pero, añade, sobre todo a los adultos, por no haberles enseñado a los jóvenes cómo estar en un espacio que conmemora la tragedia de otros seres humanos, cómo rememorar convenientemente una enorme pena sucedida a millones de personas. El profesor italiano se lamenta así de las maneras de unos adolescentes que ofenden la memoria de las víctimas, sin guardar el debido recato e insensibles ante el dolor de otros, pero sobre todo alerta sobre la responsabilidad de la generación adulta, incapaz de transmitir a estas nuevas generaciones los sentimientos de empatía, solidaridad y dolor; de enseñarles lo que significa la violencia infligida a otros, los vencidos, las víctimas. Ante esta realidad, surgen algunas preguntas: ¿cómo educar a los jóvenes para que la barbarie no se repita —al decir de Adorno—? ¿Cómo transmitir lecciones sobre una violencia a aquellos que no la padecen ni la padecieron directamente? ¿Cómo y para qué enseñar sobre la guerra y la violencia política en Colombia a las nuevas generaciones?

A tono con estos interrogantes, el presente artículo busca hacer una reflexión sobre las implicaciones educativas y pedagógicas del conflicto armado y social padecido en el país en las últimas décadas. En particular, se pretende indicar las posibilidades de la formación humanista, concretamente de la imaginación narrativa como recurso pedagógico, dadas sus potencialidades en el aula.

Para tal propósito el escrito se divide en tres partes: la primera hace una breve alusión a la relativa invisibilización que la escuela colombiana ha hecho de la violencia política, en la medida en que ha sido proscrita de los currículos oficiales, de los estándares y lineamientos, a la vez que la crudeza de su realidad ha golpeado con fuerza los contextos sociales y escolares de las regiones y las periferias del país. La segunda parte expone los enunciados teóricos que implican la formación humanista. Finalmente, la tercera propone un afrontamiento de la violencia política en Colombia desde un horizonte pedagógico y ético-político que propenda por la memoria de las víctimas como estrategia didáctica para educar y entender el pasado reciente vinculado al conflicto, a partir de algunos ejemplos ofrecidos desde la imaginación narrativa.

UNA ESCUELA DE ESPALDAS AL CONFLICTO

Para el reciente informe ¡Basta ya! del Centro Nacional de Memoria Histórica (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación [CNRR], Grupo de Memoria Histórica [GMH], 2013), aunque el largo conflicto colombiano ha cobrado millares de víctimas y cuenta con más de medio siglo de duración, este representa para muchos ciudadanos algo ajeno y distante, de manera que

(...) la violencia de la desaparición forzada, la violencia sobre el líder sindical perseguido, la violencia del desplazamiento forzado, la del campesino amenazado y despojado de su tierra, la de la violencia sexual y tantas otras suelen quedar marginadas de la esfera pública, se viven en medio de profundas y dolorosas soledades. (p. 14)

Así, la cotidianidad de la violencia, junto a su notable presencia en el ámbito rural y a la experimentación en el anonimato de la inmensa mayoría de víctimas, han hecho de este fenómeno algo ajeno a la supuesta estabilidad económica y política que caracteriza una de las democracias “más viejas del continente”. Adicionalmente, según el documento, el hecho de excluirla de la agenda pública ha dado lugar a la pasividad y la indiferencia de muchos conciudadanos.

Las vidas corrientes de la mayoría de personas de las clases medias y altas de las grandes ciudades han padecido entonces la violencia como un asunto mediático que desfila en las pantallas de los noticieros, en telenovelas que garantizan *rating* nacional, en espectaculares operativos de tomas y retomas militares, o en esporádicas apariciones de campesinos desplazados que ocupan el espacio público y que invaden los semáforos. Según esta sensación, los muertos son otros, las víctimas y los victimarios son otros, ajenos, distantes, desconocidos. Muchos colombianos apenas si saben que este largo conflicto suma más de 220 000 muertos entre 1958 y 2012 (CNRR, GMH, 2013) y que disputamos el deshonroso liderato de países con mayor desplazamiento en el mundo, según la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), con más de seis millones de compatriotas en esta precaria situación.

Hemos tenido entonces una larga violencia que ha sufrido varias etapas de incremento y complejización, y cuyos actores han sido mayoritariamente las fuerzas militares del Estado, los grupos insurgentes y los paramilitares.

Durante los últimos sesenta años, una de cada tres muertes violentas provino del conflicto armado y, por cada combatiente muerto, cayeron cuatro civiles (CNRR, GMH, 2013).

El estudio en profundidad del conflicto armado excede los alcances del presente escrito. Valga decir que su análisis, comprensión e iniciativas de transformación han tenido en el escenario escolar un tímido aliado. Por escenario escolar debe entenderse su abordaje en la educación básica y media del país. Las pocas investigaciones referidas al tema de la enseñanza de la violencia política y armada indican que este es insuficiente o ausente en la escuela, por cuanto las temáticas escolares privilegian tiempos remotos sobre los que se construyen verdades asentadas y sobre cuyos contenidos hay poca polémica o debate (Aponte, 2012; Arias, 2015; González, 2014; Rodríguez y Sánchez, 2009). El estudio de la violencia se reduce al fenómeno del Bogotazo, algunos hechos aislados y se pasa muy rápidamente a finales del siglo XX; no hay lugar a contrastación de fuentes y su tratamiento. Así, el poco espacio que tiene la violencia

(...) ignora a las víctimas, o las reduce a cifras o enunciados generales sobre su existencia. Estos son los muertos naturales o inevitables de la guerra, pareciera, y por ello no se registran en las narrativas históricas escolares. Incluso los denominados magnicidios, es decir, los asesinatos de figuras prominentes en el campo político son apenas mencionados. Aunque en la última generación de textos, las víctimas han aparecido al menos desde la perspectiva de los derechos humanos introducida como eje de las ciencias sociales, son víctimas sin rostro, sin nombre, sin condiciones particulares, y sin un contexto. (González, 2014, p. 47)

Esta limitación es confirmada en la política pública, particularmente para el área de ciencias sociales, en los estándares básicos de su enseñanza (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004), donde se estipulan los siguientes aprendizajes en relación con la violencia política:

Analizo el periodo conocido como “la violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia.

Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.

Describo el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9

de abril, Frente Nacional...) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país.

Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad.

Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas. (pp. 38-39)

Este documento, que condensa los contenidos que deben enseñarse a los estudiantes de básica y media de todo el país, solamente contiene tales alusiones al tema. Cinco genéricos ítems que, como se nota, son bastantes sucintos. Se reducen así asuntos trascendentales sobre el conflicto a algunas informaciones que no solo no proponen la toma de posición frente a lo acontecido, o una exploración mayor, o un contraste de fuentes, por mencionar algunos aspectos fundamentales de la alfabetización política, sino que vincula estos contenidos exclusivamente a los grados décimo y once. Para estudiantes de 15 años o más quizá es demasiado tarde empezar a entender en qué país viven; a esta edad sus representaciones ya se han configurado al calor del sentido común y de las parcializadas imágenes que transmiten los medios de comunicación.

Esta ambigüedad de la política educativa es reforzada en la reciente Cátedra por la Paz, reglamentada en el Decreto 1038 de 2015 (República de Colombia, MEN, 2015), que estipula como obligatoria para los centros educativos de básica y media del país la incorporación de contenidos de cultura de la paz y desarrollo sostenible. Este documento oficial da la genérica instrucción de desarrollar en las instituciones educativas al menos dos de las siguientes temáticas: justicia y derechos humanos; uso sostenible de los recursos naturales; protección de las riquezas culturales y naturales; resolución pacífica de los conflictos; prevención del acoso escolar; diversidad y pluralidad; participación política; memoria histórica; dilemas morales; proyectos de impacto social; historia de los acuerdos de paz; y proyectos de vida y prevención de riesgos. Nótese la lista de elementos ligados a la educación ambiental, la salud y la convivencia que, aunque importantes, diluyen la trascendencia del abordaje de la violencia política como supuesto eje de la normativa. Estos doce dispares contenidos, según el MEN, jalonarán la llamada educación para el posconflicto.

Por su parte, los libros de texto, que en muchas escuelas determinan el centro del currículo a enseñar, obedecen a lógicas e intereses extrapedagógicos

(Méndez y López, 2015), pero también a propósitos del mercado editorial. Sus intenciones ideológicas se hacen evidentes al ocultar ciertos debates, al invisibilizar actores y omitir responsabilidades. Tal es caso de un popular texto de noveno grado de amplia difusión (Díaz, Granada y Ortiz, 2012) que despacha la historia reciente en seis páginas y reconoce bajo el título de “Nueva oleada de violencia” a las guerrillas, el narcotráfico y los paramilitares, pero no menciona nada sobre el Estado y las fuerzas armadas, ni tampoco hay en él una palabra sobre la guerra sucia, la desaparición forzada o el aniquilamiento de la oposición política en el país; en cambio, un destacado y colorido “Sabías que...” subraya que “(...) el presupuesto para el sector de defensa en el 2007 fue de 8,2 billones de pesos. Según el viceministro de Defensa, estos recursos son históricos, pues son los más grandes en 30 años” (p. 149). La cita no se acompaña de preguntas ni de reflexiones al respecto.

De cualquier manera, es por todos conocido que la calidad de la educación en las instituciones de básica y media es medida por las pruebas censales nacionales e internacionales, lo que inevitablemente impone una lógica escolar y un tipo de currículo que debe enseñarse, en cuanto que los colegios y los docentes son ponderados en función de sus puntajes en tales certámenes (Arias y Torres, 2014). Mientras dichas evaluaciones determinan en la práctica lo que en la mayoría de escuelas de Colombia debe transmitirse, la realidad de la violencia política parece que no tiene cabida, pues las urgencias son otras, las particularidades locales son proscritas y las demandas regionales aparecen como arandelas de los núcleos del saber legítimo.

En contraste con este ocultamiento del conflicto en el currículo explícito de la escuela colombiana, llama la atención cómo diversas ONG e investigaciones de distinto orden alertan frente a varios hechos: la escuela como trinchera de la guerra en varios territorios y la creciente incorporación de menores a los grupos armados legales e ilegales. Respecto al primer asunto, Torres (2015) advierte sobre un conjunto de informes que señalan la ocupación que actores armados hacen de instituciones educativas en varias regiones del país (como campamento, como helipuerto, como trinchera, como cárcel, etc.), hecho que ha llevado no solo al reclutamiento directo de menores sino a su colaboración como informantes o miembros de sus filas. La autora denuncia la presión de organizaciones al margen de la ley, pero también de agentes del Estado con presencia irregular en poblaciones apartadas. Así mismo, advierte de la naturalización de la educación para la guerra en decenas de colegios y

academias militares a lo largo y ancho del país, las cuales hacen ver como normal la formación de niños y niñas en ambientes castrenses, a través de rutinas marciales con sus consecuentes jerarquías y lógicas. Sobre el segundo punto, la incorporación de niños a la guerra, Torres ofrece datos sobre la afectación de la violencia desde la perspectiva de la deserción escolar, el desplazamiento y la desatención social y educativa a la niñez víctima del conflicto que, por supuesto, requiere condiciones diferenciales. Miles de niños han truncado su proceso familiar y escolar como producto de la violencia política y armada sucedida en las últimas décadas.

En síntesis, la apabullante realidad del conflicto en el país, aunque ha impactado la cotidianidad escolar en varias regiones, no ha sido objeto de abordaje pedagógico en las escuelas en el sentido de permear seria y suficientemente los planes de estudio de las áreas de sociales y de humanidades. De esta manera, su tratamiento y comprensión en las aulas han sido escasos o nulos y solo han sido posibles gracias a iniciativas institucionales particulares o a esfuerzos personales de docentes comprometidos, más que a directrices serias en lo nacional o a apuestas de políticas públicas por tramitar esta realidad en la escuela.

Pese a este paisaje, es urgente reivindicar la necesidad de acoger un tipo de saber sobre la violencia política en la escuela, desde posturas didácticas y pedagógicas acordes a las edades y contextos de los estudiantes, responsables con las sensibilidades de las víctimas, pero también de los niños y jóvenes que se aproximan a estos contenidos. En este sentido, los presupuestos teóricos y prácticos de la formación humanista ofrecen una interesante ventana para establecer puentes entre la dinámica alusiva al conflicto en el país en las últimas décadas y la vida de la escuela.

¿QUÉ SIGNIFICA UNA EDUCACIÓN HUMANISTA?

En el clásico texto de Martha Nussbaum, llamado *El cultivo de la humanidad* (2001), se ofrecen valiosas pistas para identificar una educación de carácter humanista. La autora menciona tres habilidades proclives a ser enseñadas en la escuela. La primera, llamada *vida examinada*, consiste en la posibilidad de hacer miradas críticas de sí mismos, así como de las propias tradiciones, con el fin cuestionar los valores y el pasado recibido. En palabras de la filósofa,

(...) esta disciplina requiere el desarrollo de la habilidad de razonar lógicamente, de poner a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del razonamiento, de la exactitud de los hechos y la precisión del juicio. (Nussbaum, 2001, p. 29)

La segunda habilidad para cultivar la humanidad es llamada por la autora *ciudadanos del mundo*, bajo el supuesto de que el vínculo de pertenencia de todo ser humano no es su grupo o su cofradía sino la humanidad entera. Esta habilidad convoca a relativizar las lealtades de grupo y a desarrollar la sensibilidad hacia creencias, cosmovisiones y sexualidades distintas a la propia. La tercera destreza que resalta Nussbaum es llamada *imaginación narrativa* e implica "(...) pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar" (2001, pp. 30-31). Para la autora estadounidense, la formación humanista pasa inevitablemente por el desarrollo de la capacidad de empatía hacia las situaciones de los otros, máxime si dichas situaciones están marcadas por el sufrimiento, el dolor y la necesidad.

Dado el interés que tiene la *imaginación narrativa* para el presente escrito, es pertinente profundizar un poco más en sus características. En otro texto, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010), Nussbaum afirma que la capacidad de sentir interés por los demás comporta varios requisitos previos. Primero, se necesita cierta competencia práctica: la autosuficiencia hace que no se tenga que depender de los demás. Segundo, se precisa reconocer que el control absoluto de las cosas no es posible ni deseable, por cuanto al reconocer que todos tenemos debilidades, requerimos del apoyo de los otros; para la autora, "(...) esto supone la capacidad de concebir al mundo como un lugar en el que uno no está solo, un lugar en el que hay otras personas con sus propias vidas y necesidades, y con el derecho de intentar satisfacerlas" (Nussbaum, 2010, p. 133). Y el tercero, que conecta los dos anteriores y que ocurre gracias a la vivencia del juego, consiste en la capacidad de imaginar cómo puede ser la experiencia del otro. Recordemos que son condiciones previas a la imaginación narrativa. En efecto, el juego tiene mucho que ver con la democracia porque obliga a vivir con otros sin ejercer el control y disipa la ansiedad al ligar las experiencias de vulnerabilidad y sorpresa con la curiosidad, el asombro y la imaginación. Esta capacidad lúdica, que es mucho más clara en la vida infantil, continúa Nussbaum (2010), es ocupada en la adultez por el arte. Al respecto, dice:

De acuerdo con Winnicott, las artes desempeñan un papel clave. En las culturas humanas, entre las funciones primarias del arte se encuentra la de preservar y estimular el cultivo del “espacio de juego”. Winnicott considera que, sobre todo, el rol del arte en la vida humana es alimentar y extender la capacidad de empatía. En la complejidad de la respuesta ante una obra de arte sofisticada detecta una continuación del placer que encuentra el bebé en los juegos y en las dramatizaciones. (Nussbaum, 2010, p. 138)

Para la autora, las artes desempeñan una labor primordial, ya que incentivan la imaginación, ejercicio esencial de cara a la formación ciudadana. La música, la pintura, la danza, la poesía, la literatura no solo nos conducen a pensar mundos posibles, sino que, sobre todo, contribuyen a entender a la gente que nos rodea. Evidentemente, el arte, mediante sus múltiples estrategias narrativas, descentran al sujeto de su propio mundo, lo sacan de sus coordenadas espacio-temporales para situarlo en otros lugares, en otros sentires y en otros pensares. El buen arte activa la capacidad en el espectador de olvidarse de sí para sumergirse en la historia que se le propone (*El narrador* de W. Benjamin).

Con estas tres características expuestas por Nussbaum se saca a la formación humanista del cómodo sentido común que la entiende como un simple gesto de complacencia con lo propiamente humano, lo natural, lo inherente al hombre, con lo que se está diciendo nada. Educar en la apreciación de lo humano, por lo menos para la escuela, ahora significa generar estrategias pedagógicas para que estudiantes y docentes revisen y cuestionen su vida y sus tradiciones, para que real y efectivamente se sientan partícipes del género humano más allá de su círculo familiar, religioso, afectivo o político, y para que desarrollen la compasión y la solidaridad gracias a la imaginación de mundos posibles mediante la inmersión en el mundo del arte.

¿Por qué proponer profundizar en la idea de la *imaginación narrativa* como recurso didáctico para afrontar la enseñanza del conflicto armado y la violencia política vivida en el país? 1) Porque ella cristaliza lo más excelso de la urgente formación humanista que se requiere al ofrecer un medio concreto para incentivar en la comunidad educativa la acción de ponerse en el lugar de los otros, en este caso, de las víctimas. 2) Porque la *imaginación narrativa* permite un abordaje transversal que trasciende las clases de ciencias sociales e historia, usuales dolientes del pasado reciente, y posibilita el tratamiento de la violencia

desde el teatro, la danza o la música. El niño expuesto al arte, dice Nussbaum (2001), se maravilla, desarrolla la curiosidad y comprende que los otros son personas vastas y profundas, muy diferentes a él mismo y con percepciones y sensibilidades dignas de respeto. También este tipo de narrativas promueve la capacidad de la compasión, que implica “el reconocimiento de que otra persona, de algún modo similar a uno, ha sufrido una pena o desgracia importante por la que no se le debe culpar (...)” (p. 128). La compasión requiere impulsar el sentido de la propia vulnerabilidad ante la desgracia. 3) Porque existe un acervo importante de experiencias vinculadas al arte provenientes de organizaciones sociales, movimientos culturales y populares, asociaciones, colectivos y grupos que llevan años de trabajo en la perspectiva de aportarle al país a exorcizar su tragedia, y cuya experiencia ha sido desconocida por la institución escolar, quizá ocupada en otros asuntos.

Esta imbricación entre voluntad pedagógica e imaginación narrativa es bellamente expresada por Fernando González Santos, autor de la novela *Vivir sin los otros*:

Frente a la dinastía de la verdad que edifica la historia oficial, la literatura no solamente tiene que afrontar lo que ha ocurrido, también debe vérselas con el conjunto de lenguajes que se han producido en torno a los acontecimientos que intenta narrar. Pero su material no se limita a la información, ya que el centro de su atención es la condición humana de quienes se han visto turbados por un conflicto social o político. Entre la retórica formal, los mensajes publicitarios, los métodos de enseñanza escolar o los dictámenes judiciales, el novelista requiere crear un nuevo escenario para ser leído, en el que la vida cotidiana, con los indicios del pasado y los susurros del futuro, recupera su rostro en el drama literario. Allí están las posibilidades y limitaciones de la imaginación narrativa. (2015, p. 14)

A manera de ejemplo, señalo algunas piezas artísticas que podrían servir para que la escuela se ocupe más de la *imaginación narrativa*, no solo como espectadora o consumidora, sino como creadora y productora de este tipo de saber. Insisto en la palabra *ejemplo* porque una lista con los nombres de cada género no solo correría el riesgo de quedar incompleta, sino de ser injusta con la enorme productividad en el país.

La novela *Los ejércitos* (2007), del escritor bogotano Emilio Rosero, presenta una obra clave para pensar en el conflicto armado colombiano desde la perspectiva de las víctimas. El libro trata sobre la desaparición de la esposa de un profesor, Otilia, habitante de una zona rural, y tiene como trasfondo la degradación de la guerra de finales del siglo XX con sus correlatos de crimen organizado, violación a los derechos humanos y búsqueda ilegal de recursos económicos. Este texto sirve para pensar en las distintas fases de la violencia política en el país, el auge paramilitar, la influencia del narcotráfico y la responsabilidad de las élites políticas regionales y nacionales en la larga guerra que hemos padecido. La historia de un pueblo varias veces destruido por los actores del conflicto dramatiza la situación de una población civil indefensa y abandonada, al punto del desplazamiento y la locura. Al respecto, cuenta en la novela el profesor Ismael:

(...) con toda razón desconozco esta calle, estos rincones, las cosas, he perdido la memoria, igual que si me hundiera y empezara a bajar uno por uno los peldaños que conducen a lo más desconocido, este pueblo, quedaré solo, supongo, pero de cualquier manera haré de este pueblo mi casa, y pensaré por ti, pueblo, hasta que llegue Otilia por mí. (Rosero, 2007, p. 194)

Por otra parte, *El día señalado* (1964), de Manuel Mejía Vallejo, narra la historia de los habitantes de un pueblo, El Tambo, rodeado de montañas y de un volcán cuya amenaza es permanente. La trama ocurre ya no desde la guerra bipartidista, característica de las novelas de la época, sino desde la historia de dos protagonistas: un forastero y un narrador en tercera persona que se centra en la vida del cura del pueblo. La dimensión individual y colectiva de la violencia se complejiza en un relato que va más allá de malos y buenos, pero cuyo contexto espacial, junto a la pobreza, inevitablemente somete a los pobladores. Esta obra ofrece la oportunidad para imaginar los orígenes del contexto armado en Colombia, su cariz agrario y las condiciones históricas en cuanto a cultura política que permitieron que la violencia se afincara en vastos territorios del país. En la novela, se sentencia:

En un principio fue el miedo concreto al matón, a la pandilla, al ejército, a los guerrilleros. Pero cuando estas cosas dejaron de ser ellas mismas por haberse multifurcado, el miedo se convirtió en angustia: era ya el temor ante cosas cuya causa desconocían y cuyo remedio no estaba

en sus manos. Al comienzo aquel miedo despertó cierta desesperada vitalidad que se manifestó en la lucha; después el sentimiento de la derrota convirtió el terror en indiferencia hasta llegar al cinismo. Y la violencia que de ahí siguió no fue otra cosa que la extrema manifestación del miedo, de parte y parte. (Mejía Vallejo, 1964, pp. 20-21)

Si unos meses antes, al llegar, le escocía la conciencia, la costumbre lo hizo impermeable al dolor ajeno, la violencia se fue convirtiendo en un hecho cotidiano al que se acostumbró su moral. Y a punto de ir buscando pequeños argumentos para disculparla y disculparse, llegó a justificarla. (Mejía Vallejo, 1964, p. 97)

Otra pieza artística que cristaliza la preocupación por articular las expresiones estéticas con las realidades sociopolíticas del país es la obra de teatro *El deber de Fenster*, ganadora del premio Fanny Mikey 2009, que reconstruye la masacre de Trujillo. Fue escrita por Humberto Dorado y Matías Maldonado y dirigida por Nicolás Montero y Laura Villegas. Cuenta la historia de un documentalista alemán que vive en el siglo XXII y recibe un baúl con videos, papeles y objetos sobre dicho crimen en Colombia. El protagonista reconstruye el evento junto con los espectadores a partir de las partes del material que recibe.

La obra, que recalca el deber de la memoria, se sirvió de documentos proporcionados por el Grupo de Memoria Histórica. En Trujillo, al norte del Valle, entre 1988 y 1990 fueron asesinadas de manera sistemática cerca de trescientas personas (CNRR, Área de Memoria Histórica, 2008), víctimas de homicidio, tortura y desaparición forzada. Allí afloró el extremo de lo inhumano: no solo conocimos de las masacres; también se hicieron célebres las macabras motosierras, el desmembramiento y la imposibilidad del duelo ante la desfiguración y desaparición de los cuerpos. Sobre ello, dice el Centro de Memoria:

(...) en ese contexto, la recuperación del cadáver es inaceptable para el perpetrador. De hecho, el campesino que rescató de las aguas del río Cauca —el río tumba— el cadáver del padre Tiberio, párroco municipal, pagó su sentido de humanidad con su propia vida. (CNRR, Área de Memoria Histórica, 2008, p. 17)

Con Trujillo, el país entendió que la crueldad no tiene límites, pero que tampoco lo tiene la impunidad. La complicidad y la anuencia de agentes del

Estado escandalizan: salvo imputaciones aisladas, los perpetradores políticos y económicos de tal evento siguen en libertad.

Otro ejemplo artístico referido al teatro lo constituye la reciente iniciativa del Centro Nacional de Memoria Histórica, el Canal Universitario Zoom y la Asociación Colombiana de Actores, que lanzaron una serie audiovisual de cincuenta testimonios de víctimas interpretados por destacados actores del país. El proyecto llamado *No más violencia*, dirigido por Nicolás Montero, recoge testimonios impactantes sobre situaciones de crudeza narradas por sobrevivientes de esta guerra. Estos breves documentos se pueden obtener libremente en la web.

Por su parte, el cine colombiano tiene una larga lista de obras que ponen a la orden del día el tema de la violencia política. Para tal efecto, se destaca *Siempre viva*, estrenada en 2015, que es la adaptación de una obra de teatro a propósito de la toma y retoma del Palacio de Justicia entre el 6 y 7 de noviembre de 1985. Narra los eflujos de una madre por saber el paradero de su hija Julieta, estudiante de derecho, quien acepta un trabajo temporal en la cafetería del Palacio. Luego de presentar la historia por muchos conocida, el filme termina con la imagen de Lucía, la mamá, saliendo para una manifestación en la plaza de Bolívar en la que con otros familiares de desaparecidos preguntan: “¿Dónde están mi hijo, mi marido, mi hija, mi esposa?” y nadie contesta.

Esta pieza, como tantas otras, pone en primer plano el dolor de las víctimas, la ausencia de claridad sobre lo sucedido y la solidaridad con los afectados que proviene de las redes de amigos y familiares. La reflexión sobre esta obra permite ver que los muertos no son frías cifras que se acumulan en estadísticas, sino que fueron sujetos con historias, amores y sueños. Julieta es Cristina del Pilar Marín, una de las empleadas desaparecidas del lugar, que salió con vida y cuyos restos recientemente se hallaron en un cementerio de Bogotá. Aún falta saber el paradero y las circunstancias de la desaparición de muchas personas en este infausto suceso.

Un ejemplo final que relaciona el arte, la pedagogía y la política, aspectos centrales de cara al presente escrito, lo constituye la música, sobre la cual hay innumerables posibilidades de trabajo. No solo se trata de los mensajes explícitos que puedan tener tantas canciones colombianas de rock o de rap, con grupos barriales y con melodías sensibles a las nuevas generaciones. La

Pestilencia, Ultrágono, Aterciopelados, Kraken, Doctor Krápula, Rebelión, Por razones de Estado, Gotas de Rap o La Etnnia, entre otros, son grupos musicales de carácter urbano, de diferentes trayectorias, que expresan la preocupación de jóvenes sobre el destino de su país. Sus líricas denuncian un mundo que los inquieta y una violencia que invade el espectro social.

Al igual que en las anteriores modalidades, traigo a colación, a manera de ejemplo, un reciente montaje musical de la Orquesta Filarmónica de Bogotá en una conmemoración del Día de las Víctimas. En una presentación en un importante centro comercial, mientras la orquesta interpreta una obra, personas vestidas de blanco y otras de negro van sacando los músicos uno a uno, hasta sujetar a la directora del orquesta, lo que genera caos y confusión. La muestra termina en forma solemne con un conjunto de fotografías de desaparecidos instalados en adecuados caballetes en los que aparecen breves notas sobre el nombre y el lugar donde fueron vistos por última vez. Al lado de cada fotografía está una persona que parece ser un familiar o un ser cercano. Un enorme pendón se abre para informar a los presentes sobre estadísticas de los desaparecidos. Varios transeúntes del centro comercial se acercan a las fotografías, leen, preguntan, parecen interesados en el tema.

Los diferentes recursos estéticos mostrados en el presente escrito (literatura, teatro, cine y música), recordemos, se plantearon como ejemplos para trabajar la *imaginación narrativa* en la escuela. Como todo recurso didáctico, en sí mismo no dicen nada; se requiere de la interlocución del maestro para ser aprovechados, incentivados y profundizados. La mejor estrategia didáctica puede ser banalizada en manos desmotivadas y desinteresadas. Como todo texto, los documentos artísticos propuestos no ofrecen las verdades últimas, mucho menos si estamos tratando sobre la violencia política en el país, aspecto sobre el cual, de cuando en cuando, irrumpen nuevos datos e inéditos documentos. Simplemente, procuran un lugar para tener experiencias, en el sentido que postula Larrosa (2003), para que algo nos pase, para ser afectados radicalmente por algo externo, pero también tocados por algo de pasión:

“Pasión” puede referirse también a una cierta heteronomía o a una cierta responsabilidad en relación con el otro que sin embargo no es incompatible con la libertad o con la autonomía. Aunque se trata, naturalmente, de otra libertad y de otra autonomía que la del sujeto independiente que se determina a sí mismo. La pasión funda más bien

una libertad dependiente, determinada, vinculada, obligada incluso, fundada no en ella misma sino en una aceptación primera de algo que está fuera de mí, de algo que no soy yo y que por eso justamente es capaz de apasionarme. (p. 97)

La potencialidad de las sensaciones y reflexiones que suscita el arte, radica, como se ha dicho, en poder descentrarse y descubrir el mundo con ojos y piel ajenos. Por ello, no se trata de clausurar versiones e imponer relatos autorizados, sino más bien de ofrecer llaves que abran a otros paisajes, a otras comprensiones y a otras preguntas. Tampoco se trata de instrumentalizar el arte o de renunciar a los valiosos documentos históricos y a los saberes disciplinares; se trata, mejor, de tantear alternativas pedagógicas humanizadoras que permitan el necesario abordaje del conflicto armado y la violencia política en el país, para que, algún día, cuando estos terminen, sus víctimas recuerden aquellos nefastos sucesos como una vieja pesadilla porque su presente estará cargado de bienestar, justicia, verdad y dignidad. Desde luego que la imaginación narrativa no puede resolver la peligrosa encrucijada entre el pavor de la carga de un pasado oprobioso y un presente amnésico y conformista, pero la educación sí podría hacerse cargo de lo que somos y de lo que quisiéramos llegar a ser.

Para terminar, a tono de los recursos propuestos anteriormente y retomando el sentido del fragmento de Primo Levi cuando sentencia que no somos los sobrevivientes los verdaderos testigos, comparto parte de un poema de Fernando Charry Lara, *Llanura de Tuluá*:

Al borde del camino, los dos cuerpos / uno junto al otro,
desde lejos parecen amarse.
Un hombre y una muchacha, delgadas / formas cálidas
tendidas en la hierba devorándose.
Estrechamente enlazando sus cinturas / aquellos brazos jóvenes,
se piensa: soñarán entregadas sus dos bocas, / sus silencios, sus manos,
sus miradas.
Mas no hay beso, sino el viento, / sino el aire
seco del verano sin movimiento.
Uno junto del otro están caídos, / muertos,
al borde del camino, los dos cuerpos.
Debieron ser esbeltas sus dos sombras / de languidez
adorándose en la tarde.

Y debieron ser terribles sus dos rostros
frente a las amenazas y los relámpagos.
Son cuerpos que son piedra, que son nada, / son cuerpos de mentira,
mutilados,
de su suerte ignorantes, de su muerte, / y ahora, ya de cerca
contemplados,
ocasión de voraces negras aves.

REFERENCIAS

- Aponte, J. (2012). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y otras memorias. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 153-164.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios*, 42, 29-41.
- Arias, D. y Torres, E. (2014). La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado? *Revista Colombiana de Educación*, 67, 47-65.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), Área de Memoria Histórica. (2008). *Trujillo: una masacre que no cesa*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), Grupo de Memoria Histórica (GMH). (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Díaz, M., Granada, G. y Ortiz, L. (2012). *Ejes sociales 9. Serie de ciencias sociales para la educación básica y media*. Bogotá: Educar.
- Dorado, H. y Maldonado, M. (2009). *El deber de Fenster* [Obra de teatro].
- González, F. (2015). Prólogo. En N. García, Y. Arango, J. Londoño y C. Sánchez, *Educar en la memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente* (pp. 13-18). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, M. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis Político*, 81, 32-48.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levi, P. (1989). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Muchnik.
- López, K. (2015). *Siempre viva* [Obra de teatro].
- Mantegazza, R. (2006). *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Barcelona: Anthropos.

- Mejía Vallejo, M. (1964). *El día señalado*. Medellín, Barcelona: Destino.
- Méndez, D. y López, D. (2015). Identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno: ¿transformación o extinción? *Actualidades Pedagógicas*, 66, 35-51.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares básicos de competencias, Ciencias Sociales. Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *Decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra por la Paz*. Bogotá: Autor.
- Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 15-66.
- Rosero, E. (2007). *Los ejércitos*. Barcelona: Tusquets.
- Torres, E. (2015). Narratividad y tiempo: niños y niñas desvinculados del conflicto armado colombiano. En D. Calderón (ed.), *Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación* (pp. 59-82). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.