

**LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN EL CONTEXTO DE LA
EDUCACIÓN MEDIA COLOMBIANA: UNA PROPUESTA FILOSÓFICA DESDE
EL PENSAMIENTO ÉTICO DE MARTHA NUSSBAUM**

JUAN GUILLERMO OLARTE SIERRA

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA, FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS
MEDELLÍN
2018**

**LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN EL CONTEXTO DE LA
EDUCACIÓN MEDIA COLOMBIANA: UNA PROPUESTA FILOSÓFICA DESDE
EL PENSAMIENTO ÉTICO DE MARTHA NUSSBAUM**

JUAN GUILLERMO OLARTE SIERRA

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Filosofía y Letras

Asesor

ANDRÉS FELIPE AGUDELO ZORRILLA

Filósofo

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA, FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS
MEDELLÍN**

2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Medellín, 31 octubre de 2018

A la educación media en Colombia

AGRADECIMIENTOS

Queda dar un sincero gracias a Dios, a mi familia, a la comunidad salesiana, a mis hermanos de curso, a mis amigos y a mis profesores, de manera especial a mi tutor, Andrés Felipe Agudelo Zorrilla, por su apoyo y motivación de adentrarme en el gusto por escribir y pensar filosóficamente, y a Jesús David Girado Sierra, por suscitar en mí el gusto e interés por la filosofía y descubrir en ella un mundo apasionante.

CONTENIDO

Resumen	8
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I.....	13
EL PENSAMIENTO ÉTICO DE MARTHA NUSSBAUM.....	13
1.1. INTRODUCCIÓN.....	13
1.2. LA CONCEPCIÓN EUDAIMONISTA DE LAS EMOCIONES: ENTRE ARISTÓTELES Y SENECA.....	16
1.3. LAS EMOCIONES Y EL DESARROLLO HUMANO.....	18
1.3.1. Las emociones en la niñez	19
1.3.2. Emociones: genéricas y específicas	20
1.3.3. Las emociones y su incidencia en el ámbito público.....	26
1.4. LAS EMOCIONES Y EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES	32
CAPÍTULO II.....	38
LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: ENTRE UNA EDUCACIÓN PARA EL LUCRO Y UNA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA	38
2.1. INTRODUCCIÓN.....	38
2.2. EL DECRETO ORGÁNICO FEDERAL DE 1870: FORMACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA	39
2.3. LA HEGEMONÍA CONSERVADORA 1886-1925: LA TÉCNICA Y EL LUCRO COMO MOTOR DE LA CIVILIZACIÓN	41
2.4. LA ESCUELA ACTIVA 1930: EL IDEAL DE LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA	44
2.5. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN MEDIA: ENTRE LUCES Y SOMBRAS	46
CAPÍTULO III.....	52

LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES: RETOS PARA UNA GENERACIÓN DE LA PAZ EN COLOMBIA.....	52
3.1. INTRODUCCIÓN.....	52
3.2. LAS CAUSAS DEL CONFLICTO VIOLENTO COLOMBIANO: UN ACERCAMIENTO AL PLANTEAMIENTO DE JOHAN GALTUNG Y LILIAN YAFFE.....	53
3.2.1. La violencia como una exacerbación ideológica	54
3.1.2. El bipartidismo colombiano.....	56
3.3. DOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA: ¿LUCRO O DEMOCRACIA?	59
3.3.1. Oppenheimer y una educación en torno a la economía.....	61
3.3.2. Nussbaum y los retos de la educación para la democracia	67
3.4. EL DIÁLOGO EN LA EDUCACIÓN MEDIA COMO MECANISMO DE PAZ.....	71
3.4.1. El diálogo como propuesta nussbaniana a la educación media.....	74
3.4.1.1. La imaginación narrativa como base del diálogo	75
3.4.1.2. El diálogo socrático o el diálogo consigo mismo.....	77
3.4.1.3. Diálogo intercultural o el diálogo con los otros	79
CONCLUSIONES	82
BIBLIOGRAFÍA.....	84

Resumen

El propósito de este estudio hermenéutico tiene como fin analizar el pensamiento ético de Martha Nussbaum en el contexto de la educación media colombiana, como una clave de lectura del valor que tienen las humanidades en el ámbito público, sobre todo, en la educación media vocacional. Por tanto, se identificará el valor de las emociones en el trabajo de Nussbaum, asumiendo la importancia de éstas en la formación del individuo y su inminente implicación en la sociedad. Seguidamente, se procede a una caracterización de la educación en Colombia, y como a través del tiempo se ha venido gestando una pugna entre los ideales de lucro y de democracia. Dando como resultado, la aplicabilidad del trabajo de la filósofa estadounidense en el contexto social, educativo y cultural colombiano mediado por el posacuerdo de paz nacional.

Palabras clave: Martha Nussbaum, humanidades, educación media, emociones, educación para la democracia, educación para el lucro

INTRODUCCIÓN

Las humanidades¹ son un componente esencial en la formación del ser humano en tanto posibilita una formación del sujeto donde permita el florecimiento de su individualidad, pero en estrecha relación a la cualificación de la vida pública; no obstante, durante los últimos años, marcados por los avances técnicos, el ideal de progreso económico y los estándares evaluativos mundiales a nivel educativo, han llevado a una crisis inminente en este campo, llevando a instituciones educativas de educación básica, media y superior a ignorar el componente humanístico en el currículo y tener el calificativo de clases *accesorio*, promoviendo así una defensa por la educación del lucro o la educación inspirada en el modelo de desarrollo económico neoliberal.

El deseo por alcanzar una formación del sujeto es algo que surge desde las culturas antiguas -por ejemplo- en Grecia, los primeros vestigios de la educación aparecerán con los sofistas², hombres mercaderes del saber, quienes instruían a la población por un precio, en saberes como la retórica, gramática, antropología, política y filosofía natural. Sin embargo, la filosofía y la educación darán un giro con el método de la mayéutica -Sócrates-, donde, a partir de un examen crítico sobre sí mismo, el individuo sea capaz de argumentar y estructurar sus pensamientos. En el caso de Aristóteles, su proyecto ético encuentra raíces en la importancia de la

¹ En este punto, es necesario aclarar que el concepto de humanidades en Nussbaum refiere a todas las disciplinas humanísticas: historia del Arte, clásicos, humanidades ambientales, geografía, estudios de literatura, musicología, filosofía y ética, teoría política y educación cívica, historia de EE. UU. y global; estas áreas son vistas por los universitarios y los estudiantes de secundaria en Estados Unidos brindando la formación e información de hombres democráticos.

Pero en Colombia las humanidades se comprenden como el conjunto de disciplinas referentes a las ciencias sociales y humanas como lo son: filosofía, psicología, teología, historia, antropología, sociología, literatura, idiomas y estudios literarios.

² Los sofistas brindaron a la educación grandes contribuciones como es la formalización de esta, considerar la formación como un proceso y una adecuada formación intelectual y *areté* para la constitución de la *polis*. Irazema Edith Ramírez Hernández, «El pensamiento educativo de los sofistas», *Filosofía UIS* 13, no. 1 (2014): 59-72.

formación como el mejor método para crear hábitos virtuosos³; ahora bien, el pensamiento griego tendrá acogida en el imperio romano, como es el caso de Séneca, filósofo romano de la escuela estoica, maestro de Nerón y uno de los principales moralistas de la historia, quien profundizó en el tema de la búsqueda de la felicidad –eudaimonía- propia de cada sujeto y en la construcción de una sociedad más justa⁴.

Estos referentes, tanto el de Sócrates, Aristóteles y Séneca, fueron actualizados en el pensamiento ético de Martha Nussbaum, filósofa estadounidense, quien es una fuerte crítica al modelo económico actual, donde se busca formar sujetos que suplen las necesidades del ideal de lucro y las dinámicas del mercado. Al contrario, la pensadora estadounidense defiende la democracia, la justicia e igualdad social, como metas que deben ser cultivadas por la política y la educación. De esta manera, no duda en reprochar la eliminación de las humanidades en la educación actual, puesto que, es un elemento imprescindible en la conformación de ciudadanos activos, libres y participativos⁵.

Para Nussbaum, el elemento central para lograr la consolidación de una democracia, son las emociones y su influencia en el florecimiento del individuo con relación a las posibilidades sociales de justicia; por ende, esta pensadora comprende las emociones desde una perspectiva cognitiva, es decir, toda emoción es un juicio valorativo de la realidad y que, por tanto, pueden ser moldeadas a partir de la educación. Ahora bien, la posición que asume Nussbaum en el orden público puede tener cabida en el contexto nacional, sobre todo, en la educación media,

³ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, ed. María Araujo y Julián Marías (Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1970).

⁴ Aristóteles identifica al hombre como un animal político, ser gregario, es decir ser social, se desenvuelve y desarrolla en comunidad. Ahora bien, Séneca, en su diálogo *De tranquillitate anime* (Sobre la serenidad del alma), considera la templanza, el autoexamen (reflexión en sí mismo) y el servicio como medios para conseguir la tranquilidad que todo ser humano desea y que hace estar más cerca a Dios.

⁵ La educación es el ámbito donde el niño debe entablar una lucha individual con su miedo, codicia y narcisismo; permitiendo así al niño y al joven el cultivo de su humanidad, fortaleciendo sus pensamientos, emociones e imaginación, reconociendo su humanidad, la de los demás y su entorno. (Sebastián Álvarez Posada, «Martha Nussbaum y la educación en humanidades», *Analecta política* 6, n.º10 (2015): 167-78.)

puesto que, es allí donde se afianza los saberes adquiridos en los niveles educativos anteriores y se prepara al joven para ser un agente activo de la sociedad. Además, el contexto actual del posacuerdo, requiere una nueva lectura de la educación frente a las necesidades culturales y sociales del territorio nacional. En este sentido, habría que abogar por una educación que brinde a los colombianos una formación en la que el joven sea capaz de examinarse a sí mismo, defender sus argumentos, colocarse en el lugar del otro y aceptar las diferencias. En otras palabras, consolidar un auténtico diálogo intra e interpersonal en la edificación de una cultura de la paz.

El punto de partida para edificar esa cultura de la paz debe ser la educación, para ello propone introducir conocimientos y destrezas sobre la paz y la resolución pacífica de los conflictos en todos los niveles de enseñanza, desde la básica hasta la secundaria⁶.

Colombia en el siglo XXI, tiene la posibilidad de optar por dos caminos: continuar con la educación que favorezca el modelo económico o la educación que promueva la democracia y los ideales de justicia. El primero, centrado en el cumplimiento de pruebas y calificaciones acordes a la economía, el PIB y el lucro, el otro, una defensa por las humanidades, el pensamiento crítico, la justicia e igualdad social de los individuos.

Hecha esta salvedad, la presente monografía quiere tender un puente filosófico entre el pensamiento ético de Martha Nussbaum y su aplicación en la educación media colombiana. Por esto, en primer lugar, se abordará el papel que juegan las emociones en el florecimiento del sujeto y su incidencia en el ámbito público, y como, estos juicios cognitivos desarrollados desde las primeras etapas del individuo requieren ser configurados por el andamiaje social, entre ellos la escuela, para permitir un desarrollo en el campo personal y comunitario.

Acto seguido, se procede a una somera reflexión sobre la educación en Colombia, a través de diferentes decretos y leyes que han marcado el ámbito educativo del país, dilucidando la pugna que se presenta entre la educación en favor

⁶ Vicente Hueso García, «Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos», *Cuadernos de Estrategia* 111 (2000): 140.

de los intereses económicos y de las clases prestantes, o, el anhelo por construir un país cimentado en la igualdad y justicia social, que brinde el acceso a todos los ciudadanos a una excelente calidad de vida. De modo que, la propuesta filosófica que se construye en el tercer capítulo posiciona la concepción ética de Martha Nussbaum como una respuesta eficaz al reto educativo de una nación que afronta un posacuerdo y que defiende los valores de la democracia. Finalmente, la construcción de este trabajo de grado pretende abrir las puertas a una nueva lectura de la educación en Colombia, donde no solamente se comprenda al sujeto como un medio o instrumento de las dinámicas de mercado, sino que, intente facilitar un camino que brinde al sujeto las herramientas para su florecimiento.

CAPÍTULO I

EL PENSAMIENTO ÉTICO DE MARTHA NUSSBAUM

1.1. INTRODUCCIÓN

La humanidad desde finales del siglo XX ha transcurrido en medio de acelerados avances científicos y tecnológicos, ofreciendo herramientas para que el hombre pueda interactuar con su ambiente y con todo el mundo, con un solo clic o con tan solo oprimir en su teléfono se puede conocer y aprender de otras culturas, regiones e incluso, países separados por cientos de kilómetros. Los avances en ciencia han favorecido la mejora en las condiciones y expectativas de vida en muchos países, llegando a cubrir las necesidades básicas del ser humano. Sin embargo, la implementación de un orden económico que concibe al sujeto como un simple objeto del sistema, donde cada hombre es valioso en el grado de utilidad que brinde al modelo actual, aunque se ha reducido los altos niveles de pobreza en la sociedad, la desigualdad social ha catapultado una amplia brecha entre la riqueza concentrada en tan sólo unos cuantos.

¿Qué respuesta nos brinda la sociedad para contrarrestar estos sucesos? Tal vez, una respuesta en el ámbito científico, con nuevos avances en la medicina que busca prevenir las enfermedades, pero al igual con la creación de bombas que podrían en tan solo minutos arrasar ciudades enteras; o tecnológica, con la aparición de computadores y celulares con novedosas herramientas para hacer más fácil el quehacer del hombre, pero que coarta la posibilidad de compartir con el que está al lado; queda entonces la incógnita dentro de este panorama social ¿Qué papel desempeña la enseñanza en la formación de los seres humanos? Se parte de esta pregunta que podría dar una luz en la ayuda a estos problemas de la

humanidad contemporánea, pues muchos pensadores ya han tomado partido de este tema como lo realiza la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, quien considera la educación como un agente de transformación en la sociedad teniendo como base su trabajo: una vuelta a los antiguos, sobre todo a Aristóteles y los estoicos⁷, la defensa de la formación ética del hombre y la educación en pro del desarrollo humano⁸.

De ahí que, Martha Nussbaum como filósofa moral, plantea una visión de la ética no solo en el campo moral, sino también de carácter normativo -político-, debido a que, la ética nussbanaiana posee dos características indispensables es democrática y aristotélica, por tanto, el objetivo de Martha Nussbaum con su ética es la consecución de una sociedad más democrática. Sin embargo, no se trata de negar la singularidad de cada individuo y cultura, pero, si encontrar un factor común a todos los sujetos como son las emociones y la importancia que encuentra en ellas dentro de su planteamiento ético, como lo expresa claramente en su libro *Paisajes del pensamiento*

Tendremos que considerar las emociones como parte esencial del sistema de razonamiento ético. No podemos obviarlas razonablemente una vez que reconocemos que las emociones contienen juicios que pueden ser verdaderos o falsos y pautas buenas o malas para las elecciones éticas. Tendremos que enfrentarnos al confuso material de la aflicción y del amor, de la ira y del temor, y al papel que estas experiencias tumultuosas desempeñan en el pensamiento acerca de lo bueno y lo justo⁹.

⁷ En la corriente filosófica estoica sobresalen Zenón de Citio, Epicteto, Cicerón, Panecio; sin embargo, en este capítulo se profundizará en la reflexión del pensador romano Lucio Anneo Séneca.

⁸ Martha Nussbaum abandera el modelo conocido como paradigma del desarrollo humano, donde exalta las capacidades y oportunidades que posee a nivel de una buena vida, la salud, la participación en la política y la educación, debido a que, son factores inalienables que la nación debe garantizar a sus ciudadanos.

⁹ Martha Nussbaum, *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*, trad. Araceli Maira (Barcelona: PAIDÓS, 2008), 22.

Las emociones en el hombre tienen una naturaleza *cognitiva y reflexiva*¹⁰. Por lo tanto, las emociones tendrán un lugar fundamental en el actuar y el interactuar del hombre con los demás seres humanos; queda en evidencia entonces que el individuo necesita entablar dependencias y necesidades de los otros, comprendiendo así la imposibilidad de controlar a los demás individuos e incluso sus mismas necesidades físicas y fisiológicas.

Por ende, las emociones deben interpretarse como levantamientos geológicos del pensar: como juicios según los cuales las personas reconocen la gran importancia, para alcanzar su propio florecimiento, de cosas que no controlan completamente y, por lo tanto, reconocer su carácter necesitado ante el mundo y los acontecimientos¹¹.

Llegados a este punto, la relación que se puede entablar frente al planteamiento ético de Nussbaum -que es la búsqueda del florecimiento humano y una sociedad democrática- y las emociones -juicios cognitivos-, encuentra su solución en lo que la filósofa llama el examen socrático, en él el sujeto se induce a una evaluación de sus creencias -emociones-, donde lo invite a cambiar su estructura cognitiva, con el fin de conseguir alcanzar el ideal ético.

En esta medida, este estudio se analizará los principales aportes a la concepción eudaimonista de las emociones desde Aristóteles y Seneca, permitiendo así profundizar las emociones desde el panorama de Martha Nussbaum y el papel que juegan en el desarrollo del ser humano desde la infancia y la incidencia en el ámbito público como la posibilidad de orientarlas al aula de clase desde el enfoque de las capacidades.

¹⁰ Las emociones según Nussbaum tienen la capacidad de emitir juicios relativos a objetos externos del hombre en busca de su propio beneficio, pues la naturaleza del sujeto es necesitada e incompleta, además la imposibilidad de controlar todo plenamente.

¹¹ Nussbaum, *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*, 144.

1.2. LA CONCEPCIÓN EUDAIMONISTA DE LAS EMOCIONES: ENTRE ARISTÓTELES Y SENECA

En su libro *Ética a Nicómaco*, Aristóteles da gran importancia a las emociones, pudiendo ayudar al hombre en la búsqueda y conquista de la felicidad. El pensador afirma que las emociones¹² son afectos que siempre van unidos del placer y el dolor; cabe resaltar la “apetencia, ira, miedo, atrevimiento, envidia, alegría, amor, odio, deseo, celos, compasión”¹³, en una clasificación de distintos tipos de emociones.

Para el Estagirita, las emociones guardan una estrecha relación con la virtud, más la virtud no consiste en pasiones; La virtud reside en hábitos (héxis), por los cuales el hombre se comporta bien o mal con respecto a las emociones. Ahora bien, las emociones no son buenas o malas en sí mismas, depende del uso que se le da. Las emociones son principios fundamentales del hombre, y como son propias del sujeto, se considera la educación como el medio que favorece una sana orientación.

La virtud, es aquella facultad que permite al sujeto poder actuar con mesura; “la virtud es una especie de medio, puesto que el medio es el fin que ella (el alma) busca sin cesar”¹⁴, brindando a cada individuo la facultad de elegir entre lo bueno y lo malo, permitiendo la interacción con la naturaleza racional del hombre. En síntesis, “las emociones nos mueven a la acción y las virtudes son disposiciones, por eso es importante que éstas dirijan a aquellas de acuerdo con la razón. Ésta determina el término medio por el que conseguimos actuar bien”¹⁵.

Por otra parte, Aristóteles no es el único que profundiza en las emociones; la corriente estoica coincide en que “la concepción de la felicidad está pues

¹² Según el doctor Antonio José Cano López, en su tesis doctoral *La teoría de las pasiones en David Hume*, estudios recientes sobre las pasiones la comunidad científica considera más apropiado el término de “emociones”, debido que este último ha tenido una aceptación dentro de la comunidad científica, y nuestro estudio va más acorde con esta línea, por ello se empleará el término “emoción”.

¹³ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, ed. María Araujo y Julián Marías (Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1970), 24.

¹⁴ Aristóteles, *Ética* (Madrid: LIBSA, 2001), 52.

¹⁵ Antonio José Cano López, «La teoría de las pasiones en David Hume» (Tesis presentada para optar por el título de Doctor en Filosofía, Universidad de Murcia, 2008), 121.

íntimamente relacionada con las pasiones, si bien, a diferencia de Aristóteles, lo que promulga la teoría estoica no es la moderación o su uso inteligente, sino la extirpación¹⁶. Lucio Anneo Séneca, en su tratado *De la ira*, si bien coincide de alguna manera con el Estagirita en su definición, elabora una refutación sobre el papel que juega las emociones en la vida del ser humano; tal y como lo aclara Séneca, “si el alma se ha sumido en la ira, en el amor y en las demás emociones, a ella no le es permitido refrenar su impulso; lo normal es que la arrastren y en el abismo la hundan su propio peso y su naturaleza propensa a los vicios”¹⁷.

En su tratado, Séneca, con el fin de contradecir lo planteado por Aristóteles expresa:

- La necesidad de extirpar lo perjudicial en vez de buscar dominarlo, pues la emoción puede instalarse en el sujeto y puede dominarlo con facilidad.
- La razón es aquella capaz de frenar la caída del hombre frente a las emociones, en la medida que este alejada de estas.¹⁸

En este orden de ideas, en Séneca, la visión conciliadora de Aristóteles entre razón y emoción queda al margen; por el contrario, se hace evidente un racionalismo ético en la postura del romano¹⁹. Por ello, lo bueno y lo que construye al ser humano, es la Razón; al contrario, las pasiones son aquellas que angustian y perturban la existencia.

Empero, Nussbaum recalca el trabajo realizado por parte de Aristóteles sobre la compasión, el temor y el miedo, pues dará pie a su trabajo sobre la filosofía de la vida y permitirá dar avances sobre este tema en años venideros. De esta manera, una imagen que se abstrae del trabajo del Estagirita²⁰ desde la convicción del sujeto

¹⁶ Cano López, «La teoría de las pasiones en David Hume», 147.

¹⁷ Séneca, *De la Cólera*, ed. Enrique Otón Sobrino (Madrid: Alianza Editorial, 2000), 46-47.

¹⁸ Cano López, «La teoría de las pasiones en David Hume», 164.

¹⁹ Cano López, «La teoría de las pasiones en David Hume», 164.

²⁰ “La razón por la cual el hombre es un ser social, más que cualquier abeja y que cualquier animal gregario, el hombre es el único animal que tiene la palabra [...]. La palabra para manifestar lo conveniente y perjudicial, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio del hombre frente a los demás animales: poseer el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, y de los demás valores, y la participación comunitaria de estas cosas constituye la casa y la ciudad”. (Aristóteles, «Política», en *Aristóteles*, trad. Manuel García Valdés, vol. II, Biblioteca de grandes pensadores (Madrid: Gredos, 2011), 251.)

en busca de su florecimiento, es decir, el deseo del ser humano por alcanzar la felicidad (*eudaimonía*) en un compuesto de razón (●□γ□♦), gozo de los sentidos (≡□■≡①) y amistad (×)×(●)×(☉), en donde el individuo, para ser feliz, necesita del otro. Aristóteles sobresale en comparación con su maestro Platón, en la medida que su interpretación no queda en simples teorías.

Las pasiones no sólo se distinguen por el sentimiento, sino también, y ello es más importante, por el tipo de juicios u opiniones internos que corresponden a cada una. Una pasión aristotélica típica se define como la compasión de un sentimiento placentero o doloroso y un tipo de opinión sobre el mundo. Por ejemplo, la cólera la forma un sentimiento penoso y la opinión de haber sido perjudicado²¹.

Así, por ejemplo, al hablar de la compasión como una emoción que surge del reconocimiento de un individuo en torno al dolor del otro; o bien, el temor como una emoción relacionada con la posibilidad de sufrir un daño futuro, del cual no es posible saltarse²²; queda claro que, la visión cognitivista de las emociones, dejan poco margen a la idea de que, las afecciones son irracionales y que mejor, tienen que ver con la formación de los juicios valorativos que se hacen de la realidad, es decir, son una respuesta humana del hombre para el *vivir bien*²³.

1.3. LAS EMOCIONES Y EL DESARROLLO HUMANO

²¹ Martha Nussbaum, *La fragilidad del bien*, trad. Antonio Ballesteros (Madrid: La balsa de la Medusa, 2003), 475.

²² Nussbaum, *La fragilidad del bien*, 477.

²³ Vivir bien y ser bueno, son dos principios para la existencia del hombre; no obstante, Aristóteles no concuerda del todo con el ser bueno como lo defiende su maestro Platón en el Fedón, donde lo que importa es el cuidado del alma ignorando las necesidades del cuerpo. Al contrario, el vivir bien abarca la existencia del ser humano.

Nussbaum recalca el valor que tiene las emociones en el desarrollo del sujeto, tanto en su autoformación como en el ámbito público. A través de estudios psicológicos, culturales, demográficos, políticos y sociales la pensadora estadounidense pretende exponer la compasión, la vergüenza, el miedo y la repugnancia, como las cuatro principales emociones que el individuo desde su niñez, por medio de sus padres y la escuela deberá moldear para su interacción con los otros.

1.3.1. Las emociones en la niñez

En la perspectiva teórica de Nussbaum, las emociones se configuran en la niñez²⁴, y se mantienen vigentes en todos los ciclos vitales; “todas las emociones humanas se refieren, al menos en parte, al pasado y llevan consigo las trazas de una historia que es, a un mismo tiempo, idiosincrasia, común para todos los humanos y construida socialmente”²⁵. Por consiguiente, el estudio de las emociones parte del factor evolutivo del ser humano que, en su primera infancia y niñez, descubre su finitud en un mundo dotado de diferentes accidentes que pueden ayudar a su propio desarrollo. Es así, como las emociones poseen un acrecentamiento gradual, a medida que el pequeño se va haciendo más y más consciente de la importancia que tales transformaciones revisten un valor para su vida, así como el hecho de que, por decirlo de algún modo, llegan desde fuera. En el instante en que el niño reconozca que el origen viene de un agente definido, y comprenda que es capaz de modificar su propio yo, las emociones podrán suministrarse de un objeto. En este caso, el amor, surgirá de manera elemental a medida que el sujeto comprenda de otros individuos se esfuerzan por darle la oportunidad para vivir.

²⁴ Las emociones son respuestas evolutivas innatas, pero, aunque ya prefijadas, no son estáticas, la cultura y la socialización, las forman y las deforman.

²⁵ Nussbaum, *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*, 209.

No obstante, Nussbaum en el estudio de la primera infancia abordó la vergüenza y el asco como emociones que trazarán la vida del hombre; el asco expresado en el vómito producido por los malos olores y por objetos que generan repugnancia y rechazo, y de forma semejante, la vergüenza originaria tiene que ver con unos juicios particulares:

la indefensión, mortalidad y descomposición del cuerpo, la ambivalencia respecto de nuestro equipamiento corporal, su indefensión y su relación con la mortalidad y la descomposición, tiñe las emociones de la vida social del niño que madura, sembrando las simientes de algunos problemas morales y sociales que luego serán tenaces²⁶.

Estas emociones suscitan preocupación en la interacción social debido a la probabilidad de engendrar en los seres humanos, la violencia y rechazo a pueblos y personas de otro etnia, credo y condición social. En consecuencia, el factor “que tiene más empuje y, posiblemente, el más universal en esta fase del desarrollo es la ambivalencia amor-ira, asistida por la vergüenza y la envidia”²⁷.

1.3.2. Emociones: genéricas y específicas ²⁸

En el argumento de la teoría de las emociones que propone Nussbaum, se esboza el papel que desempeñan estas en el ámbito social y jurídico, y como su adecuada formación promueve la dignidad humana y la libertad del ser humano; la filósofa

²⁶ Nussbaum, *Paisajes del pensamiento*, 240.

²⁷ Nussbaum, *Paisajes del pensamiento*, 246.

²⁸ Antes de iniciar con el apartado de las emociones: genéricas y específicas, es indispensable tener en cuenta que no es un estudio de psicología, se profundiza en algunas emociones que Martha Nussbaum estima vitales en pro del desarrollo humano y sobre todo en el campo de la ética: la repugnancia, la vergüenza, el amor y la compasión.

estadounidense en su libro *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley* afirma:

Lo que propongo, de hecho, es algo que creo que nunca lograremos plenamente: una sociedad que reconozca su propia humanidad y que no nos oculte de ella, ni a ella de nosotros; una sociedad de ciudadanos que admitan que tienen necesidades y son vulnerables, y que descarten las grandiosas demandas de omnipotencia y completitud que han permanecido en el corazón de tanta miseria humana, tanto pública como privada²⁹.

Por ello, dentro de su corpus teórico se reconoce cuatro emociones que, según Nussbaum, repercuten en la moral del hombre, las cuales son: la repugnancia, la vergüenza, el miedo y la compasión. La primera hace referencia a que:

es una poderosa emoción para la mayoría de los seres humanos. Ella modela nuestra intimidad y provee gran parte de la estructura de nuestra rutina diaria, en tanto lavamos nuestros cuerpos, buscamos privacidad para orinar y defecar, eliminamos los olores desagradables con un cepillo de dientes y enjuague bucal, olemos nuestras axilas cuando nadie nos ve, nos miramos en el espejo para asegurarnos de no tener mocos atrapados entre los pelos de la nariz³⁰.

El ser humano siente rechazo a todos aquellos desechos que produce su propio cuerpo, no solo ello, el asco en donde se deposita o arroja estos residuos. La creación de los productos para la limpieza, los centros de estética, el baño, etc. son lugares donde todos los hombres buscan alejar aquello que genera repudio de sí mismo, de los otros y del ambiente que le rodea. Por esto, el papel que desempeña en el derecho es vital, difundiendo leyes que eviten situaciones tales como: orgias, violaciones y homicidios; las leyes intentan castigar el acto cometido y lograr no escandalizar la mentalidad de aquellos “buenos ciudadanos”. La

²⁹ Martha Nussbaum, *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*, trad. Gabriel Zadunaisky (Buenos Aires: Katz Editores, 2006), 30.

³⁰ Nussbaum, *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*, 90.

repugnancia, participa en el ejercicio del dictamen de sentencias al elaborar una categorización de prejudicialidad de un acto y las consecuencias que acarrea en la sociedad.

La repugnancia posee, como las otras emociones, un carácter cognitivo y parte de la “repulsión a la perspectiva de la incorporación (oral) de un objeto ofensivo. Los objetos ofensivos son contaminantes; es decir, si toman contacto incluso brevemente con alimentos aceptables los vuelven inaceptables”³¹. Pero en muchos casos la repugnancia trasciende los factores sensoriales y el peligro, es una concepción psicológica que cada sujeto crea del objeto, por ende, es una idealización de los sucesos o elementos que generan repudio, sobre todo los no humanos, animales u ocasiones que suscitan recordar la condición de animalidad del hombre. Es así como la repugnancia incita en el hombre comer la carne animal asada o elaborar procesos de curtido y mejoramiento de las pieles para la fabricación de productos derivados del cuero o pieles de animales.

Empero, Nussbaum considera perjudicial el uso de la repugnancia en el marco legal, debido a su contenido no tan favorable al emitir un juicio, afirmaciones que emergerían del ser humano como: “repudio este mundo horrible que no es parte de mí. Vomito a esas instituciones paralizantes y me niego a dejar que sean parte de mi ser (puro)”³², tales aclaraciones afectarían dar apreciaciones justas y expedir dictámenes más acordes en la construcción de leyes o dar su debida aplicación. Sin embargo, Nussbaum busca una solución al proponer la indignación como un factor constructivo y favorecedor de la ayuda y protección de quien ha sido violentado de sus derechos y ha sufrido la laceración de la injusticia. La pensadora estadounidense es enfática en que “la repugnancia nos ata a una fantasía romántica irrealizable de pureza social, y desvía nuestro pensamiento de las medidas reales que podemos implementar para mejorar las relaciones raciales y la conducta de los políticos”.³³

³¹ Nussbaum, *El ocultamiento de lo humano*, 107.

³² Nussbaum, *El ocultamiento de lo humano*, 127.

³³ Nussbaum, *El ocultamiento de lo humano*, 129.

En segundo lugar, la vergüenza “está presente para todos en la demanda infantil de omnipotencia, de plenitud y comodidad, acompañada, como se halla crecientemente al madurar el niño, por la conciencia de la finitud, la parcialidad y la frecuente indefensión”³⁴. La vergüenza crea una brecha entre los normales y los anormales³⁵ (personas con deformidades físicas, minusválidos y los pobres³⁶), por eso, el uso adecuado de la vergüenza dentro del derecho es ayudar a los marginados sociales a llevar una vida más digna y establecer lazos de igualdad con toda la población. Sin embargo, existe otra cara de la moneda que considera la vergüenza como un medio de marginación y exclusión de sujetos “anormales” o que han cometido un crimen y que por sus actos deberían llevar marcas o estar marginados del entorno humano.

Aristófanes en su discurso en el Banquete, considera que la vergüenza es una emoción dolorosa que rememora la falta de control del propio cuerpo y la falta de omnipotencia, aludiendo a nuestro estado de seres incompletos, que fuimos alguna vez perfectos y que esperamos serlo de nuevo³⁷. Pero, la vergüenza no es del todo negativa, debería abogar por la culpa, la cual ayudaría en la formación del niño, permitiéndole generar en él un sentimiento de dolor por aquellos momentos que ha humillado e insultado al otro.

En tercer lugar, el miedo considerado como “una fuerza centrífuga que disipa la energía potencialmente unida de un pueblo”³⁸, es una emoción propia del ser humano, provocada en el momento que el individuo percibe inseguridad en un entorno que no controla y en donde se encuentra vulnerable.

³⁴ Nussbaum, *El ocultamiento de lo humano*, 206.

³⁵ Categoría asignada por las consideradas personas normales o que no padecen ninguna minusválida o deformidad en el cuerpo.

³⁶ Este último ha sido ampliado por la pensadora española Adela Cortina, quien en su libro *Aporofobia*, concluye que la sociedad ve al pobre como alguien que molesta y no aporta nada al sistema económico. (Adela Cortina, *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*, 2.ª ed. (Madrid: PAIDÓS, 2017).)

³⁷ Cfr. Nussbaum, *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*, 217.

³⁸ Martha Nussbaum, *Las emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?*, trad. Albino Santos Mosquera, 1.ª ed. (Buenos Aires: PAIDÓS, 2014), 390.

El miedo está detonado por creencias o juicios de valor sin previa convalidación, ofrecidos frente a lo que sucede; de forma más radical, el miedo es el resultado de lo que se cree que puede ser dañino, peligroso o anómalo; que el fenómeno sea específicamente así o no, dependerá de cómo lo represente o de la construcción valorativa que haga el individuo y, por tanto, de esto también resultará el nivel de afección que experimente³⁹.

Y, por último, la compasión; el surgimiento de esta emoción se remonta en la *Retórica* de Aristóteles - tal y como lo asegura Nussbaum- y proviene de percibir el infortunio del otro a partir de ciertas condiciones:

Primero, es una creencia o una evaluación según la cual el sufrimiento es grave, no trivial. El segundo es la creencia de que la persona no merece ese sufrimiento. El tercero es la creencia según la cual las posibilidades de la persona que experimenta la emoción son parecidas a las del que padece sufrimiento⁴⁰.

Sobre estos tres requisitos de la compasión partirá la profundización de la pensadora estadounidense sobre esta emoción. En el primer requerimiento, la autora es enfática al explicar que la gravedad del juicio recae cuando se afecta el florecimiento⁴¹ de la persona, como: la muerte, el maltrato, la enfermedad, la injusticia y la falta de oportunidades ofrecidas por el gobierno, “no vamos por ahí apiadándonos de la gente que ha perdido una cosa trivial, como un cepillo de dientes o un clip, ni siquiera una cosa importante que se pueda reemplazar con

³⁹Jesús David Girado Sierra, «ESTETÓPOLIS. Las ciudades como escenarios de exclusión ante el desafío de la solidaridad» (Tesis doctoral, Universidad Pontificia Bolivariana, 2017), 102.

⁴⁰ Nussbaum, *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*, 345.

⁴¹ Aunque el término florecimiento es propio de Aristóteles, en el trabajo de Martha Nussbaum una forma de desarrollar este término sería apropiado desde las diez capacidades centrales que el ser humano necesita priorizar para tener una vida digna y libre, ayudado por los entes sociales. Estas competencias serían: el vivir una vida buena, poseer una adecuada salud física, la integridad física y su libre capacidad para desplazarse y vivir una vida afectiva adecuada, potenciar los sentidos, imaginación y la razón, desarrollo adecuado de las emociones, la capacidad para reflexionar sobre los acontecimientos sociales, el compartir con demás sujetos desde un trato respetuoso y tolerante, la relación con el entorno y demás seres vivos, las actividades recreativas, el poder participar activamente en la política, poder adquirir bienes materiales y un buen desempeño laboral. (Martha Nussbaum, *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*, trad. Albino Santos Mosquera (Buenos Aires: PAIDÓS, 2012), 54-55.)

facilidad”⁴². La compasión por ende es una emoción que solo surge desde la concepción del sujeto le da a la situación, conviniendo la gravedad del suceso o los acontecimientos o simplemente observarlo como algo baladí.

El segundo requisito es comprender el mal que padece la persona ha sido generado por algo externo a él, o ha sido por su propia culpa. Si es suscitado por el mismo sujeto innegablemente no tendría la posibilidad de conmover al espectador, antes bien “en el caso de que creamos que una persona se encuentra en una situación dolorosa por su culpa, en lugar de compadecerla, lo que haremos será censurarla y reconvenirla”⁴³. En este requerimiento el sujeto compasivo no incumbe en la responsabilidad de los actos o factores que infringen dolor en el infortunado, Nussbaum considera ilógico este parecer y valora a los hombres que cometen dolor y simulan sentir compasión como hipócritas.

La tercer exigencia parte de sentir el dolor del otro como algo cercano y que tal vez podría pasar por tan difícil situación, la imaginación es de gran ayuda pues:

El reconocimiento de la afinidad en la vulnerabilidad es, entonces, un requisito epistémico muy frecuente y casi indispensable para que los seres humanos se compadezcan; es lo que diferencia entre ver a los campesinos hambrientos como seres cuyos sufrimientos importan y verlos como objetos distantes cuyas experiencias no tienen nada que ver con la vida propia⁴⁴.

Ahora bien, la incidencia que hace figurar la compasión en el campo social y político está unido con la defensa del liberalismo político de John Rawls, esta teoría que comprende la justicia social cuyo objetivo primario “es el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales”⁴⁵, de esta manera Nussbaum desde una concepción compasiva quiere reforzar estos

⁴² Nussbaum, *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*, 345.

⁴³ María Celina Lacunza, «Compasión y ciudadanía: un debate en torno al pensamiento de Martha Nussbaum», Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (VIII Jornadas de Investigación en Filosofía, La Plata: Universidad Nacional de la Plata, 2011), 4.

⁴⁴ Nussbaum, *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*, 359.

⁴⁵ John Rawls, *Teoría de la Justicia*, 2.^a ed. (México: Fondo de Cultura Económica, 1997), 24.

lazos de estabilidad entre las instituciones sociales y el cuidado de los derechos y deberes de los ciudadanos, logrando una mentalidad que se haga consciente de la situación del otro y que genera acciones que contrarresten sucesos de violación o pérdida de la dignidad humana y sus derechos básicos.

Por ello, una democracia liberal necesita un acuerdo entre sus habitantes donde se defienda una justicia que proteja la vida de cada sujeto y las herramientas que le permita vivir una vida buena, ayudando a quien por factores externos no cuentan con las oportunidades para lograr tal fin. Por ende, la persona compasiva debe comprender la vulnerabilidad humana pues “al sentir compasión por otra persona, la persona compasiva acepta, entonces, cierta representación del mundo, según la cual las cosas valiosas no siempre están a salvo y bajo control, sino que a veces pueden resultar dañadas por la fortuna”⁴⁶.

1.3.3. Las emociones y su incidencia en el ámbito público

Las emociones, aunque son propias de cada individuo, son impulsos psicofísicos pero mediados o “activados” por los contextos. Es así como la sociedad y la familia juega un factor relevante en la predeterminación y formación del sujeto, su cognición y su criterio para evaluar las diferentes situaciones y personas con quien socializa

la emoción se transmite mediante el aliento, las acciones y las instrucciones paternas, mucho antes de que la sociedad modele al niño. Enseñamos a los niños qué y a quién temer, qué ocasiones de ira son razonables y qué conducta resulta vergonzosa. Si creyésemos que el odio y la agresión raciales son innatos, podríamos, en el mejor de los casos, enseñar a los niños a suprimir tales impulsos. Pero según la teoría cognitivo-evaluadora, no habría odio racial si no existieran ciertas percepciones de relevancia:

⁴⁶ Nussbaum, *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*, 354.

que las personas cuyo color de piel sean diferentes son amenazantes, peligrosas o malas. Al modelar la forma en que los niños ven los objetos, nos enfrentamos a estas convenciones sociales⁴⁷.

Así pues, en el ejercicio investigativo se origina el siguiente interrogante ¿Cuál es el aporte de las emociones en el panorama público? A lo que Nussbaum proyecta como objetivo último la construcción de una sociedad solidaria, donde se extirpe el desamparo, el narcisismo y la contaminación ambiental⁴⁸, pero ¿Dónde y cómo formar una conciencia solidaria? La escuela es el principal lugar en el que el ser humano construye una visión amplia de su realidad, destruye las barreras de la marginación y donde se logra dar la consolidación de una democracia participativa, activa y solidaria entre los ciudadanos. Concretamente, Nussbaum propone en el campo público la consolidación de una enseñanza del patriotismo, la formación de las emociones en ejemplo de la comedia y tragedia griega y el amor.

Inicialmente, el enseñar patriotismo, no aprender un himno, aprender los colores de su bandera y saludarla, la mejor forma de enseñar patriotismo a los niños es con la posibilidad de ofrecer las herramientas necesarias para que sea capaz de pensar por sí mismo –pensamiento crítico- y sea competente en futuro de participar en las acciones políticas de su nación con argumentos racionales.

Educar en el patriotismo implica la formación de un *cosmopolitismo moderado*, esto entendido como la preocupación de lo exterior de cada país y su debida obligación en la ayuda de las necesidades de los otros, empero, el patriotismo exige una apropiación de la cosa pública con el debido aprovechamiento de la identidad cultural de una comunidad humana cualquiera.

Al lado de una enseñanza por el patriotismo, de surgir el “ amor que concibe la nación no sólo como un conjunto de principios abstractos, sino como una entidad particular”⁴⁹ donde se reconoce un legado histórico, un lugar concreto y unas

⁴⁷ Nussbaum, *Paisajes del pensamiento*, 202.

⁴⁸ El pensamiento de Martha Nussbaum no sólo se concentra en el ser humano, sino que su trabajo también incluye el medio ambiente, por ello, una de las principales preocupaciones de la filósofa estadounidense es la contaminación ambiental que se ha generado por el modelo económico existente.

⁴⁹ Nussbaum, *Las emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?*, 251.

aspiraciones que motivan a cada hombre a buscar lo mejor, una forma análoga para inculcar el amor patriótico, es el amor familiar o personal, este tipo de amor permite contrarrestar la codicia y el individualismo del hombre, y hacer surgir “una emoción fuerte orientada hacia al bienestar general que nos inspire para que apoyemos el bien común con medidas o gestos que impliquen sacrificio”⁵⁰. Nussbaum sustenta su postulado desde la interpretación que elabora a partir de las enseñanzas de su profesor John Rawls, “sobre como el amor familiar puede extenderse con el tiempo hasta convertirse en un amor asociativo de alcance más amplio, y cómo este amor puede hacerse extensivo a su vez de los principios políticos que conforman la nación”⁵¹, el ejemplo más claro parte del amor y la categoría de justo en sus padres, y si el Estado es capaz de proyectar esa misma imagen en sus instituciones los hombres tendrán la plena confianza en ello y de ofrecer amor a quienes lo conforman.

Contrario al pensamiento de Rawls, está el patriotismo constitucional de Habermas, el cual es una supresión de los sentimientos donde el sujeto sea apto para construir una base que se consolide en una total imparcialidad; su posición sobre la neutralidad se asemeja con el emperador Marco Aurelio, el pensador romano que ahonda en el patriotismo neutral, basando su amor patriótico en principios abstractos. Por ello y como salida para cultivar esa imparcialidad “es necesario extirpar el erotismo que hace que la vida humana sea esa vida que conocemos”⁵².

La nación es semejante a una narración “una historia del pasado que, por lo general, es un relato de adversidad y sufrimiento y, por otra, un compromiso de cara al futuro”⁵³, donde los seres humanos son los continuadores de ese legado y quienes continúan escribiendo y dando un rumbo a la realidad social.

⁵⁰ Nussbaum, *Las emociones políticas*, 253.

⁵¹ Nussbaum, *Las emociones políticas*, 267.

⁵² Nussbaum, *Las emociones políticas*, 272.

⁵³ Nussbaum, *Las emociones políticas*, 254.

Hasta este momento se ha profundizado en la importancia de enseñar un adecuado patriotismo. Sin embargo, Nussbaum presenta un segundo componente que considera necesario rescatar de los valores transmitidos por la antigua Grecia y señalar como la tragedia y la comedia afectaban a la sociedad, suscitando en los ciudadanos un cultivo de la compasión y una extirpación del asco. Los dilemas trágicos y las comedias en la Antigua Grecia eran una herramienta que tenía *la polis* para generar en el espectador una reacción frente a los sucesos desafortunados de la vida. Estas tragedias en la mayoría de los casos originaban una inquietud de como las acciones humanas pueden ocasionar sufrimiento en los demás seres. Por ende, la tragedia “nos muestra los límites de la ambición humana, pero no propiciando la parálisis de la voluntad ni acallando preguntas incómodas sobre la culpa, la responsabilidad y la posibilidad de cambio”⁵⁴.

Ahora bien, en los dilemas trágicos, como es el caso de la *Antígona*⁵⁵ de Sófocles, la mejor forma de entender su incidencia en la política es cuando la tragedia entra en conflicto con la propia vida, y lo más difícil es el tener que elegir entre ellas cuando se oponen en sí mismas, es así, como la obra solo finaliza desde la reflexión constructiva que elabora el sujeto en pro del componente político⁵⁶. Por lo tanto, un dilema trágico tiene dos funciones dentro del ámbito político: primero, llevar a las emociones a ver lo grave cuando los derechos de los hombres se omiten y, segundo, los sujetos comprenden que las consecuencias que acarrearán las malas acciones de los hombres conducirán a pérdidas nefastas y muy dolorosas.

⁵⁴ Nussbaum, *Las emociones políticas*, 321.

⁵⁵ Reina en Tebas, después de la muerte de los hermanos Etéocles y Polinice, Creonte. El nuevo soberano prohíbe dar sepultura al cadáver del segundo. Antígona, su hermana, a pesar del decreto del tirano, obedeciendo a sus sentimientos de amor fraternal, se propone ir a sepultarlo y así se lo comunica a su hermana Ismena, Esta rehúsa acompañarla; entonces ella decide realizarlo sola, pero es detenida y conducida ante el tirano Creonte que la condena a muerte. Hemón, hijo de Creonte y prometido de Antígona, pide a su padre que derogue esta sentencia, que considera injusta. Su padre no accede, y el joven se va al antro en donde ha sido encerrada Antígona; pero, cuando llega ésta ya se ha suicidado. El adivino Tiresias anuncia a Creonte los tristes acontecimientos que deducidos de sus presagios se avecinan, y el Coro exhorta a Creonte a que, para evitarlos, rectifique su sentencia, perdone a Antígona y dé sepultura a Polinice. Creonte, aunque de mala gana, accede; pero tardíamente, pues Hemón, en su desesperación, al encontrar a Antígona muerta, se suicida a la vista de su padre. (Sófocles, *Antígona* (Chile: Pehuén Editores, 2001).

⁵⁶ Cfr. Nussbaum, *Las emociones políticas*, 326-327.

La comedia aristofanesca, en contraposición con la tragedia, expone las funciones fisiológicas de una manera jocosa y alegre, teniendo como fin la búsqueda de la paz para el goce de las necesidades humanas como la bebida, la comida y el sexo. Los festivales trágicos deseaban abordar “los límites del cuerpo, su sometimiento natural a indignidades, su cercanía a la muerte”⁵⁷. El mismo Aristófanes sugiere que para lograr una sociedad estable y en paz, la comedia y la tragedia tiene la capacidad para moldear las emociones en los ciudadanos logrando así acallar los impulsos de humillación y fomentar la compasión.

Ahora bien, en esta sociedad moderna cabe preguntarse ¿Cómo se puede generar en el hombre su compasión, así como lo generaban los festivales trágicos en la Antigua Grecia? Los comics, el deporte, la literatura, las leyes, las manifestaciones pacíficas, las esculturas y monumentos son expresiones que permiten reflexionar las acciones cruentas del hombre y de las que se necesita construir herramientas eficaces para no repetir.

Por último, el amor como elemento para el desarrollo de la justicia, en el último capítulo de su libro *Las emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*, la autora comprende que son estas -las emociones políticas- “las emociones reales de las personas reales”⁵⁸, se vive en un mundo donde todos los seres humanos son diferentes en su apariencia física, en el pensamiento, en sus emociones, en fin, la diversidad del ser humano confirma la valiosa existencia humana, al momento de crear vínculos que permite nuestra unión con una comunidad y asimilar su cultura. Por ello, los ideales políticos son como una utopía que permite a los sujetos caminar en pro de un mejor futuro. Por ejemplo, las constituciones son un documento ideal que busca dar vida a las metas de una nación y real en la medida que aplica leyes jurídico-legales en defensa de los derechos de cada individuo o sociedad en específico. De manera que, lo real,

⁵⁷ Nussbaum, *Las emociones políticas*, 329.

⁵⁸ Nussbaum, *Las emociones políticas*, 462.

también, es ideal, así como cada hombre anhela un mundo mejor, elabora posibilidades para poder llevar esas mejoras a la práctica⁵⁹.

Un importante detalle sobre la concepción de las emociones políticas defendida aquí es que no tiene un carácter totalizador: deja espacio para que los ciudadanos mantengan relaciones particulares con las personas y las causas que aman en aquella parte de sus vidas que se desarrolla al margen de la política, y para que lo hagan bajo los auspicios de cualesquiera visiones de la vida que suscriban, pues la sociedad que imagino es una forma de liberalismo político. En ese sentido, pues, la que he aplicado aquí es una interpretación restringida del ámbito político, que abarcaría únicamente una parte de aquello por lo que las personas deben interesarse o preocuparse⁶⁰.

El Estado debe velar por una mentalidad inclusiva de sus ciudadanos donde sea capaz de formar las emociones particulares de cada sujeto, sin menospreciar la utilización de imágenes visibles que permita desde la infancia que el sujeto adquiera amor por su nación. Dado que, Nussbaum sale en defensa de liberalismo político y en apoyo a lo planteado por John Rawls, considera que el Estado debe velar junto con sus ciudadanos en la búsqueda de una *justicia social*.

Para nosotros el objeto de la justicia es la estructura básica de la sociedad, más exactamente, el modo en que las instituciones sociales más importantes distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Por instituciones más importantes entiendo la Constitución Política y las principales disposiciones económicas y sociales⁶¹.

Por ello, las artes en general ayudan a fortalecer la identidad de las personas, la ciudadanía, permitiendo salir de su egoísmo para colocarse en un momento frente a la realidad del otro y compartir con el otro. El reír, el llorar, el hablar, el discutir,

⁵⁹ Cfr. Nussbaum, *Las emociones políticas*, 464.

⁶⁰ Nussbaum, *Las emociones políticas*, 467.

⁶¹ Rawls, *Teoría de la Justicia*, 20.

entre otras, fortalecerá en el hombre la capacidad de hacer florecer en sí mismo la necesidad de estar con los demás sujetos y evitar a toda costa la crueldad y el abuso frente a los demás. El Estado como agente regulador debe construir los espacios adecuados que permite a las personas no solo traer a su memoria los eventos trágicos, sino también el enorgullecimiento por los aportes de la nación en beneficio de toda la humanidad y los grandes momentos que han marcado hito en el contexto cultural.

1.4. EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES: OTOR PILAR DEL PENSAMIENTO ÉTICO DE MARTHA NUSSBAUM

Como se ha expuesto anteriormente, se señala el papel que juegan las emociones en el desarrollo del ser humano tanto en su configuración personal y en la construcción de la sociedad, surge el interrogante de ¿Qué puede aportar las emociones al campo educativo en el contexto colombiano?, se hace totalmente pertinente; el argumento de Nussbaum va en favor de la persona y en la construcción de la democracia, por ello en el contexto educativo plantea un férreo argumento en contra del modelo económico, al considerar al sujeto no como un fin sino como un medio.

Considerar a una persona como fin en sí misma en el diseño básico de la sociedad es estar de acuerdo en renunciar a aquellas ganancias que no contribuyan a sus expectativas. Por el contrario, considerar a una persona sólo como un medio es estar dispuesto a imponerle inferiores perspectivas vitales en aras de expectativas superiores, y suficientemente compensadoras, de otros y de ese modo promover una mayor suma de beneficios[...] Podríamos decir que el principio de utilidad trata a la persona al mismo tiempo como medios y como fines. Las trata como fines cuando asigna el mismo peso al bienestar de cada una; las trata como medios al

admitir que los beneficios de algunos contrapesen las pérdidas de otras, especialmente cuando los que salen perdiendo son los menos favorecidos de la sociedad⁶².

El comprender a cada hombre como un fin en sí mismo parte de la formación recibida del niño en sus primeros años donde los padres y la escuela eduquen y formen a una persona y ciudadano de forma adecuada; fortalezca en el niño la empatía, compasión y reciprocidad por los demás y vea en ellos sujetos con los mismos derechos y oportunidades de crecimiento⁶³. Aunque no se puede negar que a medida en que el individuo se va desarrollando en la sociedad, puede entrar en conflicto con la formación recibida por su familia y escuela, pero al igual que desarrolla sus emociones por los demás, debe comprender que es “una criatura ética y sociopolítica, las propias emociones son éticas y sociopolíticas, estos componentes le dan respuesta a la pregunta ¿Sobre qué vale la pena interesarse? Y ¿Cómo he de vivir?”⁶⁴.

He aquí donde entra en vigor la educación en el sujeto y Nussbaum responde desde el modelo del paradigma del desarrollo humano y de manera precisa el enfoque de las capacidades⁶⁵. Para captar este enfoque político es inevitable partir de la pregunta “¿Qué es capaz de ser y de hacer cada persona?”⁶⁶ centrado en cuatro aspectos esenciales:

En la elección o en la libertad, pues defiende que el bien crucial que las sociedades deberían promover para sus pueblos es un conjunto de oportunidades (o libertades sustanciales) que las personas pueden luego

⁶² John Rawls, *Justicia como equidad: materiales para una teoría de la justicia*, trad. Miguel Ángel Rodilla (Madrid: Editorial Tecnos, 1999), 101.

⁶³ Cfr. Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.*, trad. María Victoria Rodil (Buenos Aires: Katz Editores, 2010), 64.

⁶⁴ Nussbaum, *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*, 177.

⁶⁵ El enfoque de las capacidades es un término construido a partir de la teoría del desarrollo humano del filósofo indio Amartya Sen. No obstante, la pensadora estadounidense considera más adecuado el uso del plural por dos motivos: la calidad de vida de los sujetos es distinta desde la salud, integridad física, educación y demás aspectos que el sujeto en particular adquiere en su ejercicio de libertad de elegir; y, segundo, debido a su interés tanto de las personas como los animales.

⁶⁶ Nussbaum, *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*, 38.

llevar, o no llevar, a la práctica: ellas eligen. Es, por lo tanto, un enfoque comprometido con el respeto a las facultades de autodefinición de las personas. Es decididamente *pluralista en cuanto a valores*: sostiene que las capacidades que tienen una importancia central para las personas se diferencian cualitativamente entre sí y no sólo cuantitativamente, que no pueden reducirse a una escala numérica sin ser distorsionadas, y que una parte fundamental de su adecuada comprensión y producción pasa por entender la naturaleza específica de cada una de ellas. Por último, el enfoque que se ocupa de *la injusticia y la desigualdad sociales arraigadas*, y, en especial, de aquellas fallas u omisiones de capacidades que obedecen a la presencia de discriminación o marginación. Asigna una tarea urgente *al Estado y a las políticas públicas*: concretamente, la de mejorar la calidad de vida para todas las personas, una calidad de vida definida por las capacidades de estas.⁶⁷

Con estos cuatro elementos y con la ayuda del Estado, como el garante posibilitador de los mismos, los ciudadanos tienen las herramientas necesarias para asumir su proyecto de vida y establecer las oportunidades para un mejor estado de vida -dignidad humana-. Junto a los trabajos elaborados por el filósofo Sen, las capacidades (*libertades sustanciales*) concede en el hombre la facultad de optar y actuar acorde a su libertad; Nussbaum enuncia una segmentación en tres tipos: capacidades internas, capacidades combinadas y las capacidades innatas. Las capacidades internas, son las cualidades que se ejercen y evolucionan en su contacto con el contexto social, político y económico; y, las capacidades combinadas, las oportunidades con las que cuenta cada persona para escoger e interactuar con su ambiente. Con respecto a la clasificación ya mencionada, entra en juego el papel de la sociedad, abogando por la intervención mancomunada del sector público, privado y social, en el acrecentamiento del individuo; por ejemplo, si el niño fortalece la habilidad política y la educación coopera en su formación, pero

⁶⁷ Nussbaum, *Crear capacidades*, 38-39.

al momento de ejercer su derecho a la participación política, no tiene garantías infraestructurales por ejemplo, se ha desarrollado sus capacidades internas marginando su correcto desarrollo de las combinadas; si el caso fuera lo contrario, el niño no gozará de una correcta educación en el componente político, más el Estado crea posibilidades de acceso a la participación en la democracia.

En todo caso, las capacidades combinadas se definen como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas, no es posible conceptualmente imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas sin que antes produzca capacidades internas⁶⁸.

Por último, las capacidades básicas o innatas, que son lo propio de cada individuo y a su condición biológica que incide en el desarrollo de sus habilidades, de lo que ha aprendido e interiorizado, su desempeño intelectual y emocional. Por ello, el enfoque propuesto por Nussbaum valora el adecuado desempeño de los padres en la niñez y su debida consolidación en la educación, a lo que Adam Smith, complementa estimando a un hombre apartado de la educación como un individuo “mutilado y deformado en una parte del carácter de la naturaleza humana incluso lo más esencial”⁶⁹. Por consiguiente, “la tarea central de la educación [...], es enfrentar la pasividad del alumno, exigiendo que la mente se haga cargo de sus propios pensamientos”⁷⁰.

En contraste con las capacidades se encuentra el concepto de funcionamiento; este último se refiere al hacer del hombre, tales como el gozar de buena salud o el profesar un credo religioso. Aun así el funcionamiento recae sobre una base, que son las capacidades, mencionar este tema ayuda a cuestionar cuales son los valores que en realidad cada nación inculca en sus congéneres, siendo un objetivo las disposiciones mínimas para la libertad y no, la realización obligada de

⁶⁸ Nussbaum, *Crear capacidades*, 42.

⁶⁹ Adam Smith, *La riqueza de las naciones*, trad. Carlos Rodríguez Braun (Madrid: Alianza, 2001), 721.

⁷⁰ Martha Nussbaum, *El cultivo de las humanidades. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, trad. Juliana Pailaya (Buenos Aires: PAIDÓS, 2005), 50.

la misma: por una parte, el fomento de simple funcionarios aptos para ejercer una labor en beneficio de los intereses económicos de unos pocos o el apoyar políticas en favor de hombres capaces, representaría la formación de hombres con la condición de elegir libremente y desempeñar una labor que fortalezca su identidad y brinde apoyo a los otros, teniendo como base el respeto a las diferencias culturales, políticas y sociales.

Por ello, el enfoque de las capacidades impone compromiso por parte de la sociedad de ofrecer y vigorizar las mínimas ofertas de desarrollo de las capacidades como puerta a una justicia social y una promoción de la dignidad humana. Es así como se exponen diez capacidades centrales que las políticas públicas deben procurar en sus habitantes: la vida, una buena salud física, integridad física, sentidos-imaginación-pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, relación con el entorno natural y animal, juego y control del entorno político y material. Logrando así partir del principio ideal del enfoque el cual cada hombre es un fin en sí mismo.

Por tanto, el enfoque de las capacidades es un componente esencial del pensamiento político de Martha Nussbaum, pero es al mismo tiempo un pilar fundamental y expresión de su planteamiento ético; dado que, no es posible desligarlo de la concepción moral de la filósofa estadounidense. Pues si bien, el ideal normativo de Nussbaum desemboca en generar una sociedad democrática, un instrumento necesario para llegar a tal fin es el enfoque de las capacidades, si bien no tiene una relación directa, es necesario enunciarlo como un pilar fundamental de la pensadora, puesto que, va a estar relacionado con su visión de la educación, porque la educación para la democracia es una educación que crea capacidades.

De esta manera, el pensamiento ético de Martha Nussbaum que se fundamenta en la teoría de las emociones, como factor determinante del desarrollo humano y de la sociedad; la enseñanza de las humanidades, como una respuesta contracorriente al modelo económico imperante; y, el enfoque de las capacidades, que comprende al sujeto como un fin en sí, son el mejor mecanismo para mejorar

las condiciones de igualdad y justicia social en una sociedad democrática, como es el caso de Colombia. Ahora bien ¿Cuál ha sido el valor de las humanidades en la historia Colombia, sobre todo, en el campo educativo?

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: ENTRE UNA EDUCACIÓN PARA EL LUCRO Y UNA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

2.1. INTRODUCCIÓN

La historia de la educación en Colombia ha estado influenciada desde su surgimiento y consolidación por los intereses de las elites de la nación. Durante más de 150 años el control del país estuvo a las huestes de dos partidos políticos: en primer lugar, los conservadores quienes presentan la rama tradicional colombiana, donde se resguardan los terratenientes, la Iglesia Católica y los hijos de ascendencia española, esta facción política representa los ideales de una nación centralista y baluarte de las tradiciones y costumbres del pueblo. En segundo lugar, los liberales, quienes representan los ideales de la Ilustración y la burguesía, sus anhelos de una libertad del sujeto, la innovación y una democracia federalista⁷¹.

Colombia al estar supeditada a dos partidos políticos con planes totalmente opuestos, presentó desde la rama legislativa una serie de leyes y decretos a lo largo de la historia. Sin embargo, el objetivo es caracterizar la educación en el país desde la pugna entre una educación que aporte a la construcción de la democracia, por ende, la formación de una ciudadanía apta para una participación activa y crítica dentro de la sociedad. Por otro lado, la prioridad de la economía y la simple instrucción de individuos aptos a las mecánicas del mercado y en beneficio de la burguesía.

De esta manera, en este segundo capítulo, se intenta caracterizar el contexto social e histórico de la educación media colombiana en algunos decretos, leyes y

⁷¹ Germán Lozano Villegas, «Historia de los partidos políticos en Colombia», *Vlel* 10, n° 1 (2015): 11-42.

sucesos que han marcado la nación, y cuál ha sido el valor de las humanidades en el transcurrir de la educación en el país. Pero, entender como los intereses con base en la economía empiezan a entretener una visión del país en torno a la disputa entre la consolidación de una nación democrática o una nación para el lucro.

2.2. EL DECRETO ORGÁNICO FEDERAL DE 1870: FORMACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA

El surgimiento del presente decreto parte de un contexto económico, político y cultural demarcado por varias reformas liberales como las presentadas en el año de 1850 bajo el mandato de José Hilario López y la Constitución de 1863 del presidente Tomás Cipriano de Mosquera que declaraba la nación como un estado federal y liberal y que pasaría a llamarse Estados Unidos de Colombia. Si bien era un proyecto ambicioso que apuntaba a una visión liberal de tinte europeo y en bases a la Ilustración, su legitimidad permaneció hasta el año de 1886 con la instauración de la hegemonía conservadora liderada por Rafael Núñez y la creación de un gobierno centralista al que se dio el nombre de República de Colombia⁷².

Frente a este contexto político y económico surge el *Decreto de la Instrucción Pública de 1870*⁷³ como uno de los documentos más importantes en la historia educativa de Colombia. El propósito de este decreto era el deseo de ahondar y desarrollar de manera minuciosa todos los aspectos de la instrucción pública en Colombia, por ello, se abarcó tres grandes temas: enseñanza, inspección y administración. Surge por primera vez el Director General de Instrucción Pública que era designado por el presidente de la República y al que se facultaba las siguientes obligaciones: construir los planes de educación, elección de los textos

⁷² Véase. David Bushnell, *Colombia una nación a pesar de sí misma*, trad. Claudia Montilla, 20.^a ed. (Bogotá: Editorial Planeta, 2007).

⁷³ Estados Unidos de Colombia, «Decreto Orgánico de la Instrucción Pública» (1870).

escolares y seguida publicación, proponer los candidatos para ser los directores de la Escuela Normal Nacional, emprender la tarea de las bibliotecas escolares, suspensión de Directores de Educación de los Estados Federales, entre otros.

El precepto educativo cimentó su arquetipo en los ideales de la burguesía europea⁷⁴, con ello el Estado buscó erigir un sistema moderno para la instrucción de la población, entregando a la sociedad ciudadanos idóneos en la moral y aptos para el mundo del trabajo⁷⁵ para el país desde una instrucción laica⁷⁶, como lo afirma el *Decreto Orgánico Federal*:

(...) grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad y universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria y frugalidad, pureza, moderación y templanza, y en general todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, y la base sobre que reposa toda la sociedad libre⁷⁷.

Frente a los tópicos propuestos en el Decreto, en lo que respecta al tema de la enseñanza, se da los primeros pasos en la incorporación del método experimental en el aula, apoyando su contenido desde el aporte pedagógico de Pestalozzi y Froebel. Sin embargo, las metas que aspiraba eran tan altas y ambiciosas que eran imposible su consecución, dado que, la familia colombiana aguardaba en sus hijos una mano de obra útil que favoreciera la entrada de recursos económicos al hogar.

Dentro de la organización del decreto se planteada el deseo de propiciar la formación de individuos sanos de cuerpo y de mente, adquiriendo su posición como

⁷⁴ De la mano de la Ilustración, la burguesía toma auge en Europa y el mundo entero, sus ideales se remontan a la superación de la época oscura del Medioevo y el surgimiento de la Modernidad, cuya principal característica es exaltar al hombre, y, junto a ello, la razón como medio para alcanzar la verdad y conseguir la libertad, igualdad y fraternidad (Emmanuel Kant, «¿Qué es la ilustración?», en *Filosofía de la Historia* (Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2000), 25-37).

⁷⁵ Al asumir principios de la pedagogía de Pestalozzi que interrelaciona lo religioso, lo moral y lo útil con la práctica social en los fines formativos de la niñez. Era de carácter moralizante debido a la tradición cristiana protestante en la que vivía este pedagogo alemán y utilitaria con el fin de formar útilmente al hombre para sí mismo y para la sociedad. Por ello el Decreto expedía una educación gratuita, obligatoria y laica.

⁷⁶ En este sentido la característica de laicidad de la educación está centrada en fortalecer el poder civil y político de la instrucción que hasta ese momento se encontraba en un control pleno por parte de la Iglesia Católica.

⁷⁷ Estados Unidos de Colombia, Decreto Orgánico de la Instrucción Pública, 6.

ciudadanos aptos para la sociedad libre y de índole republicano. Además, incluía en sus anhelos el desarrollo integral del sujeto, tanto en sus sentidos y fuerzas del cuerpo, como las facultades del alma.

Es así, como la organización que expide el presente Decreto⁷⁸ educativo, plantea una organización de las escuelas primarias donde se daba lecciones de aritmética, lectura, escritura, principios de lengua castellana, clase de higiene, geografía e historia patria; después continuaban su formación en las escuelas primarias superiores, donde enseñaban las anteriores materias con más extensión y se profundizaba en otras como: “álgebra, geometría, especialmente el dibujo lineal; teneduría de libros; nociones de física, mecánica, química, historia natural, fisiología e higiene, elementos de cosmografía y geografía general, y la historia y geografía especiales de Colombia”⁷⁹.

Aunque era claro y noble el deseo de buscar una nueva alternativa en la instrucción del pueblo colombiano, la mejora de la organización y estructura educativa, se vio afectada por el traslado de modelos europeos sin una sensibilidad al contexto colombiano, tales como: el impedimento de muchos padres de familia de permitir a sus hijos asistir a una escuela, puesto que la necesidad de contar con mano de obra en las labores domésticas era primordial. Junto a ello, el Estado no contaba con el presupuesto suficiente para financiar la aplicación del Decreto y posteriormente su permanencia⁸⁰.

2.3. LA HEGEMONÍA CONSERVADORA 1886-1925: LA TÉCNICA Y EL LUCRO COMO MOTOR DE LA CIVILIZACIÓN

⁷⁸ Estados Unidos de Colombia, Decreto Orgánico de la Instrucción Pública.

⁷⁹ Estados Unidos de Colombia, Decreto Orgánico de la Instrucción Pública, 8.

⁸⁰ Omar Gómez Marín, Sergio Gómez Restrepo, e Idilio Urrego Giraldo, «La educación en Colombia en el siglo XX (1900-1980)» (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, 1982).

La insatisfacción de los conservadores por algunas decisiones políticas por su partido contrario, la fragilidad política por las guerras civiles y las inadecuadas decisiones de los Radicales –liberales- hicieron decaer el objetivo de la consolidación de una democracia laica y libre, dando lugar, a la implantación en el poder de los conservadores, por parte del líder Rafael Núñez con su política de la *Regeneración* sostenida en estos principios: “la centralización política, la restricción del sufragio y de libertades públicas, y la recristianización del país con ayuda de la Iglesia Católica”⁸¹. Logrando así un mutuo acuerdo con el partido conservador y la Iglesia Católica que se afianzará en la Constitución de 1886⁸².

El Estatuto Nacional deroga las anteriores constituciones, devuelve el nombre de República de Colombia, aumenta el período presidencial a seis años, implanta la pena de muerte, restringe la prensa, reconoce el catolicismo como la religión oficial del Estado, la educación pública es católica y sin obligatoriedad. Con ello Núñez y su sucesor Caro, imponen su programa de *orden, progreso y tradición* sobre el cual pretendían traer el avance y modernización al país.

En este esquema de gobierno conservador en el que la Iglesia⁸³ desde las diferentes comunidades religiosas, asume el papel protagónico y es pionera de los planes acometidos durante las diferentes administraciones que transcurrieron en la época⁸⁴.

Los gobiernos conservadores de la Regeneración intentan imponer un sistema educativo católico-moderno orientado hacia el control y dominio de la técnica con el fin de civilizar a la sociedad y conllevar al país hacia el progreso. Aunque se trataba de un proyecto que se evidencia en 1844,

⁸¹ Margot Andrade Álvarez, «Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración», *HISTOReLo Revista de Historia Regional y Local*, 2011, 159.

⁸² Bushnell, *Colombia una nación a pesar de sí misma*.

⁸³ La Iglesia asume dos funciones: traer la modernización de la educación desde una formación técnica partiendo de la llegada de las máquinas desde Europa, el contar con instructores aptos para la enseñanza del oficio y la formación de jóvenes en el mundo del trabajo; además, el Gobierno confía la educación al manejo de la Iglesia con total autoridad.

⁸⁴ Daniel Turriago Rojas, «Aporte salesiano al proyecto educativo católico en Colombia (1886-1935)», *Revista Actualidades Pedagógicas*, n.º 64 (2014): 109-29.

cuando las elites conservadoras en el poder manifiestan su inconformismo por la carencia de técnicos, agrónomos e ingenieros en el país.(...) los gobiernos conservadores tienen la necesidad de impulsar un sistema educativo de enseñanza católico-cristiano para recristianizar la sociedad colombiana, requieren de un sistema educativo de enseñanza basado en la ciencia y la técnica, para orientar al país hacia la civilización, la modernidad y el progreso; lo que explica la exigencia de estos gobiernos por contar con la presencia de religiosos amantes de la ciencia⁸⁵.

Por lo tanto, el motor que impulsaba el interés de la educación era la formación para el mundo del trabajo, donde las clases dirigentes veían necesarios la formación de más técnicos e ingenieros para modernizar las empresas y tecnificar las tareas de producción en el campo. Es así, como se empieza a divisar un horizonte no tan positivo para la educación, donde el eje transversal era el lucro o los intereses económicos única y exclusivamente de las clases que controlaban al país.

Además, en esta época el presidente Núñez firmó el Concordato con el papa León XIII, cuyo pretexto era la reevangelización del pueblo colombiano contando con el apoyo de comunidades religiosas la mayoría de ellas francesas e italianas⁸⁶, teniendo un camino para entrar en la modernización del país y asumir el modelo de desarrollo de las potencias europeas.

Pero en este vaivén muchos agentes de la sociedad sufrieron transformaciones, tal es el caso de la formación del clero colombiano, puesto que, la Iglesia en íntima unión con las ideas del partido conservador presenta cambios notorios en la formación de los sacerdotes, bajo el ideal de organizar pastores ilustres y menos devotos, con el fin de continuar en la instrucción de los habitantes del país. Por lo tanto, la educación durante este período del país toma como punto

⁸⁵ Andrade Álvarez, «Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración», 165.

⁸⁶ Frente a este aspecto de índole educativo tres fueron las comunidades que marcaron la pauta en la formación del pueblo colombiano: la primera, los jesuitas a quienes se les encomendó la formación de las elites colombianas; segunda, los Hermanos de las Escuelas Cristianas encargados de la naciente clase media en la nación; y, tercera, los salesianos que asumieron a su llegada la población más pobre del país. (Turriago Rojas, «Aporte salesiano al proyecto educativo católico en Colombia (1886-1935)».)

de partida las ideas de Pestalozzi y el modelo de enseñanza que avive el desarrollo integral del sujeto desde un fuerte contenido de moral, religión y aprendizaje memorístico. La instrucción deja de ser obligatoria y se apuntala la educación privada (formación de la clase alta). Junto a ello, la formación de los maestros y maestras en las escuelas normales es asumida por los Hermanos de las Escuelas Cristianas⁸⁷ y su *Guía de la Salle*.

En este caso, el declive de la hegemonía conservadora alrededor del primer cuarto del siglo XX, permitió el ascenso del partido liberal en las elecciones de 1930 y el surgimiento de un nuevo ideal para la sociedad colombiana. No obstante, la Iglesia aún continúa teniendo influencia no solo en campo de la educación, sino también en la política y conciencia de los ciudadanos.

2.4. LA ESCUELA ACTIVA 1930: EL IDEAL DE LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA

El partido liberal con su candidato Enrique Olaya Herrera después de casi 50 años bajo el mandato de los conservadores asciende al poder; este suceso se presenta por los errores cometidos durante su estadía en el control del gobierno, no obstante, una razón que provocó el ascenso al poder de los liberales fue la revolución de la bananera en 1928⁸⁸.

Durante el mandato de Olaya tres fueron las tareas que le correspondió asumir: la depresión por la caída de la bolsa en Wall Street, la invasión por parte de ciudadanos del Perú en la ciudad de Leticia y la naciente *Violencia* que desataron los dos partidos en los campos colombianos. Aunque su deseo de reformar

⁸⁷ Leidy Paola Rangel Gualdrón, «Los Hermanos de las Escuelas Cristianas y el proyecto político conservador 1948– 1958», *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 17, n.º 1 (2012): 193-215.

⁸⁸ Bushnell, *Colombia una nación a pesar de sí misma*.

aspectos de orden político, social y económico eran varios, la situación por la que enfrentaba el país no estuvo a su favor.

Ahora bien, en 1934 es elegido Alfonso López Pumarejo, un prestigioso banquero perteneciente a la burguesía colombiana, con su política de la *Revolución en marcha*, cuya iniciativa anhelaba presentar una solución al problema de la descontenta clase menos favorecida en el país. Para López ese “abandono no solo era erróneo, sino también peligroso, pues tarde o temprano las masas exigirían una mayor participación en las comodidades de la vida. López creía que su partido debía tomar la iniciativa y canalizar tales demandas”⁸⁹.

Los ideales de la *Revolución en marcha* es la otra cara de la moneda a la *Hegemonía conservadora*, debido a que, entre sus pretensiones están la igualdad social en campos como la educación, donde el sujeto pueda adquirir la formación necesaria para ejercer su papel activo en la sociedad y tener posibilidades para acceder a un mejor futuro y; sobre todo, en la defensa de la democracia.

Por ello, en su gobierno, Alfonso López Pumarejo fue consciente de la realidad social que presentaba la nación, con un alto nivel de violencia que urgía de una rápida intervención para evitar mayores agravantes. El término revolución en el programa de López apuntaba como fin último “ayudar a los colombianos más pobres para que alcanzarán una mayor participación en los beneficios del sistema, tal como Roosevelt lo estaba haciendo en los Estados Unidos y Lázaro Cárdenas en México”⁹⁰.

En esta perspectiva, la educación fue una preocupación vital en el proceso de la *Revolución en Marcha*, es así, que el 10% del PIB del país debía ser destinado a la educación pública⁹¹. La Ley 12 del 17 de diciembre de 1934 manifiesta cuatro puntos a trabajar en las pretensiones de López:

⁸⁹ Bushnell, 267.

⁹⁰ Bushnell, Bushnell, *Colombia una nación a pesar de sí misma*, 269.

⁹¹ La ampliación del presupuesto nacional se estipula en el artículo 10 de la presente ley. Sin embargo, la misma ley en su artículo 11, expone el incumplimiento del Gobierno en la inversión presupuestal ideada a la educación, derrumbando las medidas que favorecerían la consecución de proyectos educativos para la población más pobre, esto con el fin de satisfacer los intereses de las elites nacionales.

1. La campaña de educación rural.
2. La apertura de las escuelas normales y lo que se llamó movimiento por la dignificación del magisterio.
3. El estímulo a la organización de escuelas complementarias de oficios.
4. La ampliación del presupuesto para educación pública.⁹²

En todo caso, las expectativas y anhelos de esta ley se vieron truncadas por dos clases sociales: los terratenientes, quienes al no estar de acuerdo con las políticas de un gobierno liberal interpusieron muchas trabas en la ejecución del proyecto en beneficio de la población rural; y segundo, la burguesía quien, a fin de cuentas, deseaba formar la mano de obra apta para sus fábricas con una inversión baja.

2.5. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN MEDIA: ENTRE LUCES Y SOMBRAS

La Ley 115 de 1994 marcó un hito en la política educativa de Colombia, esta reglamentación pretendía transformar el sistema educativo que se encontraba vigente y dar paso a la construcción de una ley más acorde a la Constitución del 91⁹³. En la presente estructuración de la enseñanza colombiana entra a formar parte los siguientes elementos: la definición de la educación, el servicio educativo, las competencias de los entes responsables, los objetos y fines de cada nivel de

⁹² Omar Gómez Marín, Sergio Gómez Restrepo, e Idilio Urrego Giraldo, «La educación en Colombia en el siglo XX (1900-1980)» (Tesis presentada para optar el título de Magister en Educación, Universidad de Antioquia, 1982), 137.

⁹³ Dentro de los fundamentos teóricos en los que se inspira la Constitución Política de Colombia de 1991, Jhon Rawls es uno de las principales fuentes de la que debe, sobre todo, en lo que concierne al tema de igualdad y justicia social. Por tanto, la Carta Magna de Colombia no se encuentra alejada del proyecto democrático de Nussbaum, debido a, la influencia del pensador estadounidense sobre esta filósofa. [Jairo López Achury, «Análisis de la incorporación de las ideas de Jhon Rawls sobre la igualdad y justicia política en la Constitución colombiana de 1991» (Tesis de maestría, Universidad Libre, 2017).]

escolaridad, la estructura del servicio educativo, los niveles, las áreas obligatorias, la duración de la educación, la educación informal y la intervención de los medios de comunicación en el ámbito de la enseñanza.

Ahora bien, en el desarrollo de este apartado se limita a elaborar un rastreo desde tres componentes: los objetivos de la educación, el PEI y la educación media. En primer lugar, la ley expedida en 1994 dota al país de unos objetivos comunes, esto con el fin de orientar, ofrecer una ruta de trabajo y dar sentido al quehacer educativo, donde se pretende formar al sujeto “para el ejercicio de la ciudadanía, lo cual pone de manifiesto la prioridad que la nueva Carta quiso otorgarle a la formación de los estudiantes en los valores de la libertad, democracia participativa, derechos humanos, paz y convivencia social”⁹⁴. Como lo aclara el doctor Abel Rodríguez⁹⁵, la educación apunta, por lo tanto, al ideal de una democracia, donde el sujeto sea el principal protagonista en la transformación de la sociedad, el sistema y el servicio educativo el lugar donde cumplir la meta.

En segundo lugar, un elemento al que cabe hacer mención y, sobre el cual la educación tendrá un aire de autonomía⁹⁶ es la aparición del PEI. Debido a que las instituciones educativas tienen la posibilidad de hacer partícipes a los directivos de los colegios, docentes, estudiantes, padres de familia, las instituciones públicas y privadas en la construcción de la hoja guía bajo la cual actuará:

ARTICULO 73. Proyecto educativo institucional. Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del

⁹⁴ Abel Rodríguez Céspedes, *20 años de la Ley General de Educación: resultados y posibilidades* (Bogotá: Editorial Magisterio, 2015), 99.

⁹⁵ Rodríguez Céspedes, *20 años de la Ley General de Educación: resultados y posibilidades*.

⁹⁶ Uno de los puntos álgidos de la Ley fue el establecimiento del término *autonomía*, debido a que en el campo educativo fue una palabra mal interpretada por los maestros, las instituciones y las entidades encargadas de regular el componente educativo. Nota de ello fue la poca asesoría y cualificación del personal docente; y, en segundo lugar, el uso inadecuado que los docentes y directivos brindaron en la construcción del PEI, el plan de estudios, los proyectos pedagógicos y de investigación de la institución. Pocas instituciones educativas lograron llevar a cabo su construcción y aplicación; las que lo consiguieron gozan de grandes resultados en los colegios del país.

establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.

[...] PARAGRAFO. El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.⁹⁷

La descentralización de la educación y la confianza que trasladó el Estado a cada centro educativo favoreció una identidad de la que no gozaban anteriormente. Por ello, la autonomía de cada institución educativa permite que “El PEI se convierta en un instrumento de orientación, planeación y ejecución participativa del proceso de enseñanza y aprendizaje, que el colegio puede formular y revisar periódicamente de acuerdo con los cambios y necesidades del entorno y del contexto inmediato y lejano”⁹⁸.

En tercer lugar, la educación media, nivel educativo del cual no se ha tratado a profundidad y del que aún no se ha encontrado su verdadera utilidad, puesto que, los Gobiernos y entidades administrativas de la educación la han considerado únicamente como el ciclo de preparación a los exámenes de Estado y una continuidad a la básica secundaria. Según la Ley 115, afirma que la educación media es aquel nivel de escolaridad compuesto por dos grados (décimo y undécimo), en donde lo más importante es preparar al muchacho para la vida en sociedad y darle las herramientas que le permitan optar por la educación superior, técnica y la salida al mundo del trabajo, quedando relegado a la situación que se presenta actualmente, donde se evidencia una simple continuidad de los niveles anteriores y la preparación para las pruebas de Estado.

⁹⁷ Congreso de la República de Colombia, «Ley General de Educación», Pub. L. No. 115, 50 (1994), 16.

⁹⁸ Rodríguez Céspedes, *20 años de la Ley General de Educación: resultados y posibilidades*, 100.

Con el surgimiento de la educación media, los colegios podrían elegir dos énfasis en los cuales podrían profundizar, como lo son el área académica⁹⁹ y el área técnica. En primer lugar, la educación media académica, tendrá como finalidad favorecer al estudiante, según sus capacidades ahondar en algún eje específico ya sea de las humanidades, las artes o las ciencias, para que después dar su posterior continuidad en la educación superior. Por otra parte, la educación media técnica, según la ley, respalda una fuerte formación para el mundo laboral, incluyendo el sector productivo, de servicios y “para la continuación en la educación superior (...)”. Las especialidades que ofrezcan los distintos establecimientos educativos, deben corresponder a las necesidades regionales.¹⁰⁰

Según la politóloga Martha Turbay Restrepo¹⁰¹, la discusión sobre la finalidad de la educación media, desde su oferta académica y técnica es una proyección de la historia y realidad nacional¹⁰².

Una historia atravesada por diversas tensiones entre, por un lado, un proyecto económico modernizador, industrializante y competitivo versus la ausencia de un compromiso claro de las políticas hegemónicas y de las elites socio-económicas con el desarrollo de un modelo económico y productivo nacional, modernizante y democrático; y, por otro lado, la tensión entre un proyecto social democratizador e integrador en educación, y un

⁹⁹ Dentro de su componente curricular se exigen un nivel más avanzado respecto de la enseñanza de las humanidades, tales como: la filosofía, las ciencias económicas y políticas.

¹⁰⁰ Congreso de la República de Colombia, Ley General de Educación, 10.

¹⁰¹ Martha Catalina Turbay Restrepo, «Educación media en Colombia: análisis crítico y opciones de política» (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, 2005).

¹⁰² Ampliando más sobre la crítica de la educación media es necesario recalcar algunos puntos:

- La clasificación entre una educación para el área urbana y la precaria y descuidada educación rural.
- La deserción juvenil en la educación superior, relacionado con la escasa orientación vocacional y demás problemas de la juventud.
- La escasa pertinencia de la educación en las regiones del país. Donde el Estado y el sector productivo es incapaz de generar oportunidades educativas, laborales, culturales, entre otros.
- Un currículo sin posibilidades para elegir, donde el joven escoja desde sus intereses y trayectoria, haciendo que esto parezca inútil y deserten. El subvalorar las artes, el teatro, las letras, la filosofía, el deporte y otros componentes que toman poco valor. Solo se concentran en la preparación del sujeto para la prueba de estado.
- El problema de la actualización y profesionalización de los docentes

proyecto elitista que se resiste a comprometerse con propósitos de equidad, ofreciendo una educación de calidad universal e incluyente para todos¹⁰³.

Unido a ello, la concepción divisoria de la educación media mantiene una desintegración innecesaria y obsoleta de una formación de carácter intelectual o manual; y, por ende, la inadecuada articulación con la educación superior y una ligación excesiva sobre los niveles anteriores¹⁰⁴. Es así, que se presenta la necesidad de una educación media donde los jóvenes puedan adquirir competencias que les ayuden a prosperar en el mundo “desde una perspectiva humanista y social, no basta con que la formación se oriente a preparar para competir en el mercado”¹⁰⁵. Por ende, ser competente, significa tener capacidades¹⁰⁶ en la búsqueda del florecimiento del individuo, pero que con ello no afecte a los demás.

Es así, como un proyecto tan ambicioso y con expectativas muy altas no ha sido capaz de encontrar un desarrollo pleno en el contexto colombiano, divisando la incapacidad del Estado en conseguir los objetivos expuestos en la Ley General de Educación y no fijar como “senda y horizonte de la política educativa, de los planes y programas de estudio, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los programas de evaluación y seguimiento de la educación”¹⁰⁷ al sujeto y sus necesidades particulares. De esta manera, se considera que la educación media, actualmente, tiene muchos retos con el fin de responder a las necesidades de los futuros ciudadanos y de preparar a las elites en la solidaridad.

De manera que, la educación colombiana con sus diferentes modificaciones y alteraciones a lo largo de su historia, en algunos momentos en defensa del individuo y una educación para la democracia, otra en cambio, defender los ideales del modelo económico y cumplir con las necesidades de las élites. Sin embargo,

¹⁰³ Turbay Restrepo, «Educación media en Colombia: análisis crítico y opciones de política», 204.

¹⁰⁴ Cfr. Rodríguez Céspedes, *20 años de la Ley General de Educación: resultados y posibilidades*, 109.

¹⁰⁵ Turbay Restrepo, «Educación media en Colombia: análisis crítico y opciones de política», 171.

¹⁰⁶ No se puede confundir el concepto de capacidades de Nussbaum, puesto que su modelo está inspirado en el ámbito de las políticas públicas, mas no centrado en el ámbito educativo, aunque inciden mutuamente.

¹⁰⁷ Rodríguez Céspedes, *20 años de la Ley General de Educación: resultados y posibilidades*, 265.

hoy en pleno siglo XXI ¿Qué aporte puede ofrecer el pensamiento ético de Martha Nussbaum al pos-acuerdo en Colombia?

CAPÍTULO III

LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES: RETOS PARA UNA GENERACIÓN DE LA PAZ EN COLOMBIA

3.1. INTRODUCCIÓN

La construcción investigativa-hermenéutica donde se rastreó la concepción ética de Martha Nussbaum y su incidencia en la edificación de la democracia, sienta las bases sobre la necesidad de la educación para ofrecer una enseñanza de las humanidades que fomente la construcción de sujetos críticos y participativos de la sociedad. Unido a ello, el trabajo abordado en el segundo capítulo permitió realizar una caracterización de las humanidades en algunos decretos, leyes y épocas históricas del país, centrando la atención en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación que, hasta hoy en día, mantiene su vigencia en Colombia.

No obstante, todo proyecto educativo responde a las necesidades y requisitos de una nación, en este caso, Colombia actualmente se edifica sobre un pos-acuerdo, mediado por la firma de la paz entre las FARC, hace tan solo un año¹⁰⁸; es así, como la educación en Colombia necesita tomar una decisión entre defender los ideales del modelo económico actual que ha empañado al país con desigualdad e injusticia social, donde unos pocos obtiene el acceso a los bienes y recursos de la nación, o, la defensa de las humanidades, en favor de una nación que quiere vivir en paz y defender la democracia.

En este sentido, se hace necesario indagar las posibles causas y la permanencia del conflicto violento en Colombia, el planteamiento necesario de una

¹⁰⁸ Mesa de Conversaciones, *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, 1.^ª ed. (Bogotá: Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2017).

educación para la democracia; por ello, sería valioso el aporte del pensamiento de Martha Nussbaum en la construcción de una propuesta educación media nacional para una democracia en paz. Ahora bien, en este tercer capítulo se propone una clave de lectura de las humanidades en la educación media colombiana, pero antes es necesario conocer las causas del conflicto colombiano y de allí proponer una clave de lectura en torno a una cultura de la paz en medio del posconflicto por el que atraviesa Colombia.

3.2. LAS CAUSAS DEL CONFLICTO VIOLENTO COLOMBIANO: UN ACERCAMIENTO AL PLANTEAMIENTO DE JOHAN GALTUNG Y LILIAN YAFFE

En el campo del conflicto violento colombiano, el pensador noruego Johan Galtung¹⁰⁹ y la profesora colombiana Lilian Yaffe¹¹⁰ serían un referente para abordar el tema; el primero, es considerado uno de los principales investigadores en el campo de la paz a nivel mundial, su teoría rechaza lo propuesto por Thomas Hobbes¹¹¹ “el hombre es un lobo para el hombre”, propone indagar sobre las condiciones de posibilidad de una cultura de la paz, desde el estudio científico de la guerra y su posterior profundización en una cooperación que propenda el desarrollo y desarme de los grupos al margen de la ley; además, dentro de su postulado habla de la categoría de conflicto y violencia, esta última, entendida desde la suma de tres manifestaciones de la misma, a saber, una violencia directa, una violencia cultural y una violencia estructural¹¹² a la que nos hemos sometido.

¹⁰⁹ Johan Galtung, «La violencia: cultural, estructural y directa», *Cuadernos de Estrategia* 183 (2016): 147-68.

¹¹⁰ Lilian Yaffe, «Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta», *Revista en Ciencias Sociales*, n.º 8 (diciembre de 2011): 187-208.

¹¹¹ Thomas Hobbes, *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil* (Madrid: Madrid Sarpe, 1983).

¹¹² Galtung, «La violencia: cultural, estructural y directa».

Por otro lado, Lilian Yaffe, profundiza en la realidad del conflicto armado en Colombia, centrando las causas del conflicto desde dos posibles variables: las dinámicas económico-distributivas y de factores políticos e institucionales; en primer lugar, la variable económica condiciona el origen del conflicto desde la desigualdad y la ilegalidad; y, en segundo lugar, desde la perspectiva política, el bipartidismo nacional desde los enfrentamientos entre conservadores y los liberales, quienes controlaron el gobierno nacional

3.2.1. La violencia como una exacerbación ideológica

Los estudios del filósofo noruego desembocan en el surgimiento de la *violencia*¹¹³ como la ineficiencia del ser humano por no encontrar un camino que conduzca a la paz, como lo aclara el autor:

La violencia puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, eudaimonia, la búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también lo es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible¹¹⁴.

Galtung pone los cimientos de su construcción teórica desde el ejemplo del triángulo con sus tres aristas, conforme esta figura geométrica se compone de tres lados, la violencia es pues, violencia directa, una violencia cultural y una violencia

¹¹³ La comprensión de dos términos en el pensamiento de Galtung es fundamental: *conflicto y violencia*, el *conflicto*, entendido como algo como propio de la naturaleza humana, es decir, considera oportuno buscar los medios eficaces para evitar que surja la violencia, dentro de su clasificación condiciona el conflicto en tres fases: micro (dentro y entre los individuos), meso (dentro de la nación o el país) y macro (entre otras naciones). Ahora bien, el segundo término, es la *violencia*, siendo la manifestación concreta cuando el conflicto no es capaz de encontrar una solución. Todo fracaso en la solución de los conflictos conduce a una violencia ya sea de carácter físico o también verbal. (Hueso García, «Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos».)

¹¹⁴ Galtung, «La violencia: cultural, estructural y directa», 150.

estructural. Todo tipo de violencia propaga destrucción, no solo en el campo externo (daños materiales), sino también, de índole interno como lo son traumas, ira, venganza cultural (daños psico-culturales), que podrían ser peores e incluso prevalecer en el tiempo. Ante todo, la violencia directa es la transgresión sistemática de los derechos por medio de las armas, ejemplo visible de ello serían: los asesinatos, la expropiación de tierras de miles de campesinos de sus propiedades, la toma de municipios arrasados por bombardeos, el secuestro de soldados y civiles, el reclutamiento de menores en las filas de los grupos al margen de la ley, entre otros. La violencia directa en Colombia está latente y ha marcado la mentalidad de las antiguas y nuevas generaciones del país¹¹⁵.

La violencia estructural es de carácter indirecto y producida por la desigualdad y la injusticia de la sociedad; este desbalance de orden social produce un quebramiento de la confianza de los ciudadanos a las leyes y políticas del país, propagando la creación de grupos o entidades que defiendan sus derechos o los vuelvan a reestablecer. Por otra parte, la violencia cultural es quizás la que ofrece el fundamento de la aparición de las otras dos aristas del triángulo, puesto que le da la razón y configura en el sujeto una aceptación de la violencia, llegando incluso, a darle legitimidad al acto de destrucción o muerte de un sujeto. Las formas en que se manifiesta son muy variadas desde la ideología, la religión, la ciencia, el arte; no obstante, estos tres tipos de violencia convergen; “la violencia directa es un suceso; la violencia estructural es un proceso con sus altibajos; la violencia cultural es inalterable, persistente, dada la lentitud con que se producen las transformaciones culturales”¹¹⁶.

Colombia en este momento se encuentra en una etapa crucial, el pos-acuerdo, por ello necesita plantear dentro de su política de gobierno, un esquema que permita generar paz y no volver a caer en este círculo vicioso, es así, como los agentes políticos y los agentes culturales deben preferir medidas que prevengan las manifestaciones de violencia, disminuir las que ya están presentes y propender por

¹¹⁵ Grupo de Memoria Histórica, «¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad» (Colombia, 2013).

¹¹⁶ Galtung, «La violencia: cultural, estructural y directa», 154.

procesos de reconstrucción, reconciliación y resolución¹¹⁷; la reconstrucción, permite hacer una memoria de lo acontecido partiendo de una base que favorezca una justicia, tanto en la reparación material de los daños causados y el sanar las heridas latentes, mientras que la reconciliación enfatiza en finalizar el meta-conflicto¹¹⁸; y, por último, la resolución, o sea, generar estrategias eficaces que logre conseguir la culminación del conflicto.

Pero, la solución a este problema no debe ser la propia violencia, pues eso desencadenaría en la creación de nuevas estructuras violentas; por consiguiente, se hace necesario dejar a un lado las estructuras y la cultura manchada por una mentalidad bélica y destructiva, con el fin de romper ese círculo vicioso e inclinarse por una cultura y estructuras edificadas en la paz, además de la existencia de instituciones y herramientas que velen por su cumplimiento.

3.1.2. El bipartidismo colombiano

La posición de la doctora Lilian Yaffe sobre las causas y permanencia del conflicto armado en Colombia, presenta dos panoramas que posibilitarían el conflicto violento ya sea, a partir de “factores económicos y aquellos que afirman que los conflictos internos se originan en variables tales como las instituciones, el tipo de régimen, la presencia Estatal y la inclusión –o exclusión– política”¹¹⁹. De esta manera, dos serían los alicientes que nos permite profundizar al respecto: un eje económico, con la desigualdad y pobreza; y, un eje político, desde el bipartidismo (liberales-

¹¹⁷ Hueso García, «Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos».

¹¹⁸ Dentro de la categoría del conflicto violento desde sus tres variables: violencia directa, violencia estructural y violencia cultural, sin embargo, este tipo de conflicto ha calado en la forma de pensar del sujeto y convertido en una forma de comportamiento válida y avalada por su conciencia. (Galtung, «La violencia: cultural, estructural y directa».)

¹¹⁹ Yaffe, «Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta», 192.

conservadores) en el control del poder, la insuficiente presencia del Estado en las regiones y la corrupta administración de las instituciones públicas.

En el eje económico debido a la desigualdad y pobreza social, el conflicto violento engendra en los campos y la ciudad movimientos insurgentes como las FARC, ELN y M19, estos grupos anhelaban un restablecimiento de los derechos básicos y acometer represalias frente a los que oprimían las poblaciones más vulnerables y marginadas de la sociedad¹²⁰. Sin embargo, en el componente económico, el desarrollo de estos focos de violencia se centró en regiones estratégicas del país donde los recursos naturales (petróleo, cultivos ilícitos, ganadería y café) ofrecieron la durabilidad y sostenimiento de los grupos armados. Al respecto, la pensadora colombiana dilucida:

el resentimiento y la desigualdad serían factores desencadenantes de los conflictos violentos, mientras que la codicia por el acceso a los recursos naturales y financieros contribuyen a perpetuarlos. En otras palabras, el acceso a recursos económicos lucrativos es un factor más importante para la continuación de los conflictos armados que para su aparición. [...] esta teoría parece confirmarse para el caso colombiano, en el cual, en primera instancia, el conflicto aparece originado por resentimientos y agravios y, luego, es perpetuado por la pugna por los recursos saqueables y el acceso a las finanzas públicas¹²¹.

En el eje político institucional, la incapacidad del Estado es un elemento vital para explicar el origen del conflicto violento; factores como “la falta de participación política, la falta de gobernabilidad, la mala administración de los ingresos provenientes de recursos naturales, y la ausencia del Estado en partes del territorio facilitan la aparición del conflicto armado”¹²². En Colombia, por más de cien años, el

¹²⁰ Lilian Yaffe, «El conflicto armado en Colombia: un análisis de los impactos de la política de seguridad democrática» (Tesis doctoral, Universidad de Miami, 2012).

¹²¹ Yaffe, «Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta», 194.

¹²² Yaffe, «Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta», 202.

control político estuvo al amparo de dos partidos políticos que gestaron la construcción de la nación, por un parte, los liberales y sus ideales de progreso en torno a la mentalidad de la burguesía europea y, por otro lado, los conservadores y su deseo de mantener los intereses de las elites políticas y religiosas de la época; en esta pugna se fue gestando gobiernos donde se daba prioridad a sus tendencias partidistas y opresión a sus contrarios. En medio de esta lucha por el control del país, se vieron la pérdida de territorios de gran valor nacional como lo fue Panamá y la queja constante de muchas regiones por el abandono parcial o total de sus pobladores¹²³. Todo ello desencadenó en un resentimiento y desconfianza de las instituciones públicas y el control de los territorios abandonados por el gobierno de grupos armados, empresarios, fuerzas militares, entre otros.

Ahora bien, según el profesor Andrés Agudelo Zorrilla, existe un tercer eje en el campo de la violencia en Colombia, esto es, la violencia cultural; si bien es cierto que, Galtung ya desarrollaba este concepto y Yaffe hace alusión a ella, Agudelo Zorrilla toma este concepto desde una perspectiva pragmatista. En primer lugar, el escenario de la violencia cultural son las prácticas discursivas, es decir, se da en el marco de la comunidad de interlocución y de la acción cotidiana de los individuos, donde la discriminación y la crueldad toman formas insospechadas de comunicación, esto es, se manifiesta en “las estructuras y dinámicas de las instituciones sociales y culturales, tales como la familia, la comunidad vecinal y otras”¹²⁴. Paralelamente, a una violencia relacionada con las practicas discursivas, existe otro factor que amerita ser analizado según el profesor Agudelo Zorrilla y es aquello a lo que Richard Bernstein ataca con bastante ahínco denominado la *mentalidad absolutista*¹²⁵, esta promueve la formación de la conciencia en un principio totalitario, en donde se excluye, deslegitima y censura la alteridad,

¹²³ COLPRENSA, «Del Pacífico, solo el nombre, una región olvidada y llena de dolor», *El Colombiano*, consultado el 3 de octubre de 2018. <http://www.elcolombiano.com/colombia/de-pacifico-solo-el-nombre-una-region-olvidada-y-llena-de-dolor-EI7497314>.

¹²⁴ Andrés Felipe Agudelo Zorrilla, «Reflexiones en torno a una agenda formativa para la paz», *Perseitas* 5, n.º 2 (2017): 482-83.

¹²⁵ Richard Jacob Bernstein, *El abuso del mal: la corrupción de la política y la religión desde el 11/9* (Buenos Aires: Katz Editores, 2006).

formando así una política ideológica cerrada a los otros, estimulando niveles altos de desigualdad y pobreza. Por consiguiente, el bipartidismo en Colombia entraría a configurar a los individuos no solo en el campo de la política representativa, sino también en el campo de la cultura “en escenarios coyunturales como el proceso de paz, el plebiscito, el matrimonio homosexual, entre otros”¹²⁶.

En contraste, los ciudadanos requieren -como lo menciona Rorty- “saltar fuera de la comunidad lo suficientemente lejos para examinarla a la luz de algo que va más allá de ella, a saber, lo que tiene en común con todas las demás comunidades reales y posibles”¹²⁷, fortaleciendo escenarios como la educación donde el joven pueda dar su opinión, recibir sugerencias y críticas desde el respeto de las divergencias, destacando en la escuela el uso de “la fuerza de las palabras y no de la violencia”¹²⁸, donde el diálogo brinde elementos que solidifiquen la democracia y también “una sociedad democrática, en la que la inclusión, la solidaridad y la cooperación entre los ciudadanos sean primordiales”¹²⁹. Por ello, ¿cuál es el camino por tomar para dar atención a tales requisitos en pro de una nación democrática, justa e igual? Dos son las propuestas que, en el mundo actual, aspiran conseguir tal fin: la educación para el lucro y la educación para la democracia.

3.3. DOS CAMINOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA: ¿LUCRO O DEMOCRACIA?

Colombia como país del tercer mundo y empujada por diferentes agentes externos a ella, se encuentra contra la pared, y, por ende, obligada a posibilitar y generar

¹²⁶ Agudelo Zorrilla, «Reflexiones en torno a una agenda formativa para la paz», 483.

¹²⁷ Richard Rorty, *Objetividad, relativismo y verdad* (Barcelona: Paidós, 1996), 40.

¹²⁸ Agudelo Zorrilla, «Reflexiones en torno a una agenda formativa para la paz», 487.

¹²⁹ Agudelo Zorrilla, «Reflexiones en torno a una agenda formativa para la paz», 488.

reformas políticas que permitan mantener una estabilidad y posterior crecimiento de su economía reflejada en el PIB. Por ello, la nación como muchos países latinoamericanos deben optar por una de las dos caras de la moneda: una educación para el lucro o una educación para la democracia; la primera opción, que aprobaría consolidar una educación que favorezca el modelo de desarrollo económico, que impulse la calidad educativa y su mejor estatus en los muchos rankings que evalúan la enseñanza alrededor del mundo; la segunda opción, que permite al sujeto ser un constructor y agente participativo en la sociedad, quizás sea subvalorada y criticada por las estadísticas y probabilidades, pero que también traerá consigo una solución a las necesidades específicas de cada población en el país llegando a un respeto de las diferencias, pero con un objetivo en común y es el bien de todos sus ciudadanos.

En estas dos caras de la moneda surgen varios simpatizantes y detractores frente a las medidas que los países latinoamericanos asumen en sus naciones, prueba de ello, el estudio de Andrés Oppenheimer¹³⁰ frente a la urgente necesidad de proyectar una educación que forme más ingenieros y matemáticos y deje a un lado las profesiones de corte humanista, exponiendo la escasez de profesionales en las áreas de las ciencias exactas que ocupen y participen en grandes multinacionales de servicios y tecnología. Este periodista vislumbra a Latinoamérica compitiendo en el sistema de mercado con países como Estados Unidos, China, Singapur, Unión Europea, entre otros.

En cambio, la educación para la democracia que proyecta Martha Nussbaum¹³¹, ofrece al sujeto la adquisición de las herramientas necesarias para que cada ser humano tenga la posibilidad elegir y potenciar sus capacidades. Aunque, Martha Nussbaum no rechaza y esté en contra de un crecimiento económico del país, si propugna la defensa de la justicia social y la promoción de la

¹³⁰ Andrés Oppenheimer, *Basta de historias. La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro*, 1.ª ed. (Bogotá: Debate, 2010); Andrés Oppenheimer, *¡Crear o morir! La esperanza de Latinoamérica y las cinco claves de la innovación*, 1.ª ed. (Bogotá: Debate, 2014).

¹³¹ Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*.

dignidad humana, por encima de unos criterios o parámetros institucionales que destruyan o alienen al individuo de su protagonismo en la sociedad.

3.3.1. Oppenheimer y una educación en torno a la economía

El periodista y escritor argentino Andrés Oppenheimer, revela en sus estudios sobre la educación y la economía en Latinoamérica, un serio desbalance, acontecido por un evento muy recurrente en las universidades, “por cada ingeniero egresado de instituciones de educación superior, lo acompaña tres psicólogos”¹³², es así, como se prioriza las materias de corte humanista y se aparta de los requisitos de la economía del siglo XXI.

Las grandes universidades latinoamericanas están repletas de estudiantes que cursan carreras humanísticas u otras que ofrecen poca salida laboral o están totalmente divorciadas de la economía del conocimiento del siglo XXI. Hay demasiados estudiantes universitarios latinoamericanos estudiando derecho, psicología, sociología, filosofía e historia, y pocos estudiando ciencias e ingeniería. Actualmente, 57 por ciento de los estudiantes de la región cursan carreras de ciencias sociales, mientras que apenas el 16 por ciento cursan carreras de ingeniería y tecnología, según cifras de la Organización de Estados Iberoamericanos, con sede en Madrid¹³³.

Continuando en sus declaraciones sobre el diagnóstico educativo revela y expone acontecimientos y acciones que van acorde con la realidad, como es el caso de la pésima condición de la educación, considerando que a “Latinoamérica le hace falta una dosis de humildad para darse cuenta cuál es la verdadera posición de las grandes universidades y centros de investigación en el contexto mundial”¹³⁴. Y no

¹³² Oppenheimer, *Basta de historias*, 17.

¹³³ Oppenheimer, *Basta de historias*, 17.

¹³⁴ Oppenheimer, *Basta de historias*, 13.

solo ello, las naciones latinas se jactan de ensalzar los escasos avances en el mejoramiento de su sistema educativo, obviando, que son pocos los aportes que se brindan en materia económica y política a proyectos que potencien la investigación, la inversión e incentivación en los centros de educación de carácter público. Además, los presupuestos de las universidades oficiales son recortados con el fin de sanear una serie de programas¹³⁵ que atienden a un mínimo de la población. Oppenheimer coloca como ejemplo lo diseñado en los Estados Unidos de América.

Estados Unidos está entre los países que más invierten en investigación en las universidades, y en que las universidades tienen la relación más estrecha con las incubadoras de nuevas empresas. Además, las universidades norteamericanas ofrecen incentivos económicos a sus profesores para que investiguen y comercialicen nuevos productos¹³⁶.

La educación es un reflejo del flagelo al que se hallan sumidos los países del tercer mundo; llegado a este punto no es extraño encontrar una educación pública con pocos recursos y con pésima formación del sujeto y su respectiva antítesis que proyecta una educación privada proyectada a las elites y clase dirigente de cada nación, quienes después serán los que asumirán las riendas de los países. Todavía más las condiciones se complican para la población rural, los grupos étnicos y las clases bajas. De esta manera, la mala educación de la mayoría de las instituciones oficiales propicia la desigualdad social y la exclusión de toda la población al acceso de mejores oportunidades de vida. Empero, la posición de Oppenheimer tiene su fundamento -al menos implícitamente- en una cierta perspectiva liberal libertaria,

¹³⁵ En Colombia el surgimiento del programa “*ser pilo paga*” ha permitido el acceso de varios jóvenes de estratos sociales muy bajos a las mejores universidades del país. Sin embargo, las instituciones de educación superior escogidas por los jóvenes beneficiados son de corte privado. Es así, como los recursos que deberían llegar a los planteles públicos del país terminan en manos de privados. El programa en Colombia ha traído consigo grandes crisis en las universidades públicas y privadas como lo son: la transferencia de grandes recursos del sector público al privado, la preferencia de los jóvenes de instituciones privadas, el Estado invierte la mayor cantidad de sus recursos a la educación privada. («Críticas a “Ser Pilo Paga” por financiar educación privada con recursos públicos», RCN Radio, consultado el 13 de octubre de 2018, <http://media.rcn.com.co/audios/rcnradio/JuliandeZubiria.mp3>.)

¹³⁶ Oppenheimer, *Basta de historias. La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro*, 23.

que surge de la necesidad del capitalismo por imponer un estilo de “libertad” donde prima los ideales de la economía, según la cual, el hombre puede asociarse con otros individuos desde el principio de no agresión y tener derechos inalienables que solo podrían verse afectado al agredir derechos de agentes ajenos¹³⁷; además, se propugna la teoría del *Estado mínimo*¹³⁸, como la escasa participación que este debe ejercer en cualquier aspecto de la vida. Muestra de ello son las posiciones que formulan el filósofo y economista austriaco Friedrich Hayek¹³⁹ y, el también filósofo y profesor estadounidense Robert Nozick¹⁴⁰.

Partiendo por la posición de Hayek, que defiende los ideales de la libertad económica y su rechazo sobre la naciente corriente socialista de Marx, que había surgido en Alemania y que se había propagado por toda Europa, aludiendo su directa responsabilidad en los regímenes totalitarios de Mussolini en Italia, Franco en España, Hitler en Alemania y Stalin en Rusia. El constructo teórico de este pensador austriaco se puede comprender desde la libertad del individuo y la intervención ínfima del Estado; en primer lugar, considera necesario sentar la base de una libertad donde se admite que “el individuo tenga cierta esfera de actividad privada asegurada; que en su ambiente exista cierto conjunto de circunstancias en la que los otros no pueden interferir”¹⁴¹; pero, lo más importante en el libertarismo es que el sujeto puede estar tranquilo y seguro “mientras se mantenga dentro de los límites fijados por las leyes, no tiene necesidad de solicitar permiso de nadie no de obedecer orden alguna”¹⁴².

El segundo fundamento del pensador austriaco es una fuerte crítica al Estado, sobre todo, en el nacimiento y crecimiento del socialismo, puesto que según

¹³⁷ Friedrich A. Hayek, *Los fundamentos de la libertad*, trad. José Vicente Torrente, 9.ª ed. (Madrid: Unión Editorial, 2014).

¹³⁸ Robert Nozick, *Anarquía, estado y utopía* (México: Fondo de Cultura Económica, 1988); Hayek, *Los fundamentos de la libertad*.

¹³⁹ Friedrich A. Hayek, *Camino de servidumbre*, trad. J. Vergara Doncel (Madrid: Editorial Revista de Derecho Privado, 1946); Hayek, *Los fundamentos de la libertad*.

¹⁴⁰ Nozick, *Anarquía, estado y utopía*.

¹⁴¹ Hayek, *Los fundamentos de la libertad*, 34.

¹⁴² Hayek, *Los fundamentos de la libertad*, 287.

su posición “la democracia y el socialismo solo tienen de común una palabra: igualdad. Pero adviértase la diferencia: mientras la democracia aspira a la igualdad en la libertad, el socialismo aspira a la igualdad en la coerción y la servidumbre”¹⁴³. Hayek¹⁴⁴ ve en el socialismo el principal obstáculo para la libertad del individuo y el fortalecimiento de la propiedad privada, por ello, hablar de “socialismo significa abolición de la empresa privada y de la propiedad privada de los medios de producción y creación de un sistema de economía planificada, en el cual el empresario que actúa en busca de un beneficio le reemplaza un organismo central de planeamiento”¹⁴⁵.

Por otra parte, Robert Nozick en su libro *Anarquía, estado y utopía* reitera que “los individuos tienen derechos, y hay cosas que ninguna persona o grupo pueden hacerles sin violar esos derechos”¹⁴⁶, considerando la poca participación del Estado en las decisiones del individuo. Además, se deben limitar las funciones de este en tanto que únicamente debería asegurar y proteger contra la violencia, garantizar que se cumplan los contratos, que se evite el robo y el fraude. Por ello y según el planteamiento del pensador estadounidense el estado debe tener funciones limitadas, en otras palabras, es un simple estado guardián.

En este orden de ideas, la solución que presenta Oppenheimer al problema de los países Latinoamericanos es la necesidad de implantar reformas políticas que conviertan las instituciones públicas y privadas, entre ellas la educación, en epicentros donde los individuos sean simples funcionarios y operarios aptos a las necesidades del modelo económico, donde prima el productivismo y la competitividad, sin importar pasar por encima de los otros. Por lo tanto, “progresar es incrementar el producto interno bruto per cápita [...] como estándar representativo de la calidad de vida general en un país”¹⁴⁷. Pero, lo planteado por Oppenheimer frente a la sociedad latina deja como baluarte en cada individuo la

¹⁴³ Hayek, *Camino de servidumbre*, 26.

¹⁴⁴ Hayek, *Camino de servidumbre*.

¹⁴⁵ Hayek, *Camino de servidumbre*, 33.

¹⁴⁶ Nozick, *Anarquía, estado y utopía*, 7.

¹⁴⁷ Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, 34.

necesidad de comprender el crecimiento monetario, la producción, la competitividad y los estándares de medición acaecidos por el modelo económico como el paradigma para encontrar una solución a los problemas políticos, económicos y sociales de los países de Centro y Suramérica. Sin embargo, el camino del periodista argentino encontrará su talón de Aquiles en diferentes sectores y pensadores contemporáneos, uno de ellos, es el economista y premio nobel Amartya Sen¹⁴⁸, quien en sus estudios sobre las graves consecuencias que ha acaecido el capitalismo y la globalización a países como el de Colombia, donde las poblaciones más pobres terminan recibiendo pocos beneficios, debido a, la escasa participación equitativa y poseer mejores oportunidades en las dinámicas de desarrollo. Es así, como el capitalismo, implantado por potencias económicas como Europa o Norteamérica se ha convertido en un sistema que ha llegado a imponer “reglas comerciales y relaciones de negocio que no son favorables para los intereses de los pueblos más pobres del mundo”¹⁴⁹, o más conocidos países del tercer mundo. De ahí que, Sen¹⁵⁰ presente la democracia en estado crítico, puesto que con base al modelo capitalista se ha descuidado un comercio equitativo, contar con los avances tecnológicos, el adecuado manejo de los recursos ambientales, el acceso a la educación y la salud pública para toda la población.

el capitalismo global está mucho más centrado en ampliar el dominio de las relaciones de mercado que, por citar un ejemplo, en el establecimiento de la democracia, en la expansión de la educación primaria o en mejorar las oportunidades sociales de los menos favorecidos de la sociedad¹⁵¹.

Paralelo a la crítica del capitalismo, Sen se opone a las mediciones estándar sobre la calidad y el mejoramiento de vida de la gente, dado que, como él mismo lo afirma “la calidad de vida de una persona no sólo depende de su ingreso personal,

¹⁴⁸ Amartya Sen y Bernardo Kliksberg, *Primero la gente. Una mirada ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado* (Barcelona: Ediciones Deusto, 2007).

¹⁴⁹ Sen y Kliksberg, *Primero la gente*, 13-14.

¹⁵⁰ Sen y Kliksberg, *Primero la gente. Una mirada ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*.

¹⁵¹ Sen y Kliksberg, *Primero la gente*, 23.

sino de diversas condiciones físicas y sociales”¹⁵². Por tanto, es necesario contar con otros factores muchos más importantes como lo son la equidad en el sistema de salud, las tasas de mortalidad de cada región, la educación pública, el cuidado de los recursos naturales, el nivel de cultura y los valores éticos.

Asimismo, Martha Nussbaum¹⁵³ concuerda con el planteamiento de Amartya Sen y propone la lectura de la calidad de vida desde el enfoque de las capacidades, en contraparte, a las mediciones como el *PIB per cápita*, argumentando que “el enfoque de las capacidades es completamente universal: las capacidades en cuestión son importantes para todos y cada uno de los ciudadanos, en todas y cada una de las naciones”¹⁵⁴.

Así, al considerar al sujeto como fines y no como instrumentos del mercado, es necesario incluir aspectos relevantes de la vida cotidiana y que resultan más reveladores del desarrollo humano de la región, como es la expectativa de vida, la educación, el acceso al mundo del trabajo, la libertad política, las tasas de natalidad, las relaciones interpersonales. Todo ello, para señalar, que no solo es importante la riqueza, sino que es una de las muchas variables en la medición de la calidad de vida.

Se busca un enfoque que sea respetuoso de la lucha de cada persona por su florecimiento, que trate a cada persona como un fin y como una fuente de participación y de valía en sí misma. [...] Los patrones generales de medición basados en la utilidad o en los recursos lleva a tornarse insensible ante las variaciones contextuales, ante el modo en que las circunstancias determinan las preferencias y la capacidad de los individuos de convertir recursos en una actividad humana con pleno significado. Sólo una amplia preocupación por el funcionamiento y la capacidad puede hacer justicia a

¹⁵² Sen y Kliksberg, *Primero la gente*, 86.

¹⁵³ Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.*; Martha Nussbaum, *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*, trad. Roberto Bernet (Barcelona: Herder, 2002).

¹⁵⁴ Nussbaum, *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*, 34.

las complejas relaciones recíprocas entre los esfuerzos humanos y su contexto material y social¹⁵⁵.

Además, hablar de términos de democracia, no es sinónimo de crecimiento económico dado que incluye una consolidación de una ciudadanía adecuadamente formada y con acceso a una buena calidad para todas las clases sociales. Por consiguiente, si en verdad se desea construir una nación con niveles de participación e igualdad, urge una educación que de un vuelco a la en que se comprende el desarrollo; y para eso se necesita “el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo”¹⁵⁶.

3.3.2. Nussbaum y los retos de la educación para la democracia

El contexto social, económico y político sobre el cual Nussbaum elabora su constructo teórico desprende de toda nación democrática, específicamente, los Estados Unidos. Lo anterior no ignora las demás naciones que se proclaman constitucionalmente democracias, al contrario, todas ellas podrían dar prioridad en su agenda política la consecución de leyes que aspiren a una ciudadanía libre disfrutando de una vida digna, decente y en camino a la felicidad.

Sin embargo, los retos de la democracia libre urgen de un gobierno que haga frente al modelo económico y de desarrollo productivo que genera simples hombres destinados al lucro y propicie una política que solidifique las capacidades básicas centrales¹⁵⁷, dando un enfoque a las aptitudes del individuo para sentar las bases de la democracia liberal. Estas capacidades son internas donde “la persona tiene

¹⁵⁵ Nussbaum, 110.

¹⁵⁶ Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.*, 39.

¹⁵⁷ Nussbaum, *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley.*

que estar preparada para participar de la forma de funcionamiento en cuestión (a través de la educación, el cuidado de la salud, el soporte emocional, etc.)”¹⁵⁸. Pero el factor interno, podría sufrir una alteración por “un aspecto externo: incluso que esté preparado, internamente, para hablar o pensar libremente, puede verse impedido de hacerlo a causa de ordenamientos sociales e institucionales errados”¹⁵⁹. Empero, la política entra a tomar partido, cuando es capaz de mediar y lograr un equilibrio, a lo que se llama como: las capacidades combinadas, las cuales ratifican que cada sujeto cuente con “los recursos, la capacitación y otros soportes materiales e institucionales requeridos para que desarrollen lo necesario para funcionar de esa manera y estar efectivamente en condiciones de hacerlo”¹⁶⁰.

Aun así, la sociedad requiere de un ambiente idóneo para cultivar y fortalecer la democracia liberal, por ello, se considera conveniente como entorno propicio la educación, las instituciones y la cultura pública, escenarios para generar capacidades que eviten la desigualdad y la jerarquía¹⁶¹. Después de todo, la educación siempre tendrá un lugar vital y primordial en la construcción de las sociedades, teniendo en cuenta su rol activo, comprometida en la participación de decisiones de índole público; polifacética, permitiendo la interacción armónica en varios espacios regionales hasta internacionales; y tolerante, basado en el respeto y reconocimiento de la diversidad¹⁶².

Hoy en día, esta educación que guarnece la democracia liberal debe afrontar una serie de retos que no son para nada fáciles de extirpar de la sociedad colombiana: el sistema evaluativo, la prioridad de materias útiles para el *vocacionalismo*, la desconexión entre escuela-vida y la pérdida del diálogo en el aula. En primer lugar, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación¹⁶³

¹⁵⁸ Nussbaum, *El ocultamiento de lo humano*, 391.

¹⁵⁹ Nussbaum, *El ocultamiento de lo humano*, 391.

¹⁶⁰ Nussbaum, *El ocultamiento de lo humano*, 391.

¹⁶¹ Cfr. Nussbaum, *El ocultamiento de lo humano*, 394.

¹⁶² Cfr. Virginia Guichot Reina, «El “enfoque de las capacidades” de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista», *Teoría de la Educación* 27, n.º 2 (2015): 57.

¹⁶³ Según el profesor Gómez Yepes el criterio de la calidad educativa ha centrado sus esfuerzos en el alto desempeño de pruebas estandarizadas, desconectándose de la realidad económica y social del joven,

(ICFES), como la institución externa medidora de la calidad educativa de los estudiantes ha enfatizado en las pruebas Saber (5°, 9°, 11° y Pro), como la garantía para acreditar la excelencia de un colegio y universidades se ha quedado enfocada en los exámenes, tal y como lo crítica Nussbaum

el sistema de enseñanza enfocado en la aprobación de los exámenes, que se ha tornado cada vez más ubicuo en las aulas de las escuelas públicas, genera un clima de pasividad en los alumnos y de rutina en los docentes. La creatividad y la individualidad que caracteriza a los mejores tipos de educación humanística no encuentra espacio para desarrollarse en ese marco¹⁶⁴.

La educación se ha convertido en un atiborramiento de datos, fechas, fórmulas y problemas para lograr el éxito de las pruebas, querer alcanzar buenos resultados y obtener para el estudiante, un promedio superior que le facilite el acceso a la Universidad y acarreado de esta manera, beneficios para la escuela, como es el caso de mantener o subir en el escalón de medición del Gobierno, conseguir beneficios y reconocimientos económicos. Es así, como el aspirar a ganar una prueba ha dejado a un lado los intereses de los jóvenes en el aula, la curiosidad y la responsabilidad de cada individuo en su proceso formativo, centrándose en realizar simulacros y evaluaciones de corte memorístico¹⁶⁵.

En segundo lugar, una formación orientada al vocacionalismo, donde solo importa las necesidades del Estado en la preparación de aptos técnicos o ingenieros, obviando todas las áreas de las humanidades (la filosofía, la artística, la música y las ciencias políticas y económicas) y prefiriendo materiales “útiles” para el futuro del país, bien lo afirma la pensadora estadounidense “sería catastrófico convertirse en una nación de gente técnicamente competente que haya perdido la habilidad de pensar críticamente, de examinarse a sí misma y de respetar la

fomentando así, una inequidad entre los jóvenes de altos ingresos y aquellos que el entorno no es favorable. (Ricardo León Gómez Yepes, «Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas», *Revista Educación y Pedagogía* XVI, n.º 38 (2004): 75-89.)

¹⁶⁴ Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.*, 178.

¹⁶⁵ Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.*

humanidad y la diversidad de otros”¹⁶⁶. A causa de esto, y como consecuencia a largo plazo de una educación *vocacionalista* sería el contemplar una nación conformada por ciudadanos indolentes ante la desigualdad e injusticia y no participativos en los asuntos públicos y que afectan a los sujetos.

En tercer lugar, la desconexión de la escuela con la vida tiene que ver con la forma en que las instituciones educativas, en su deseo por lograr cumplir con los requisitos del gobierno, pasan por alto el potenciar la capacidad para pensar e imaginar, que permitan el fortalecimiento de relaciones más humanas y rechazando una dinámica de costo-beneficio o de superior e inferior. Junto a ello, lograr dar respuestas eficaces a las necesidades de una nación pobre y que padece con el lastre de la guerra y la violencia que ha permeado todos los ámbitos de la sociedad con un currículo que ayude a los jóvenes a entenderse a sí mismos (sentido y proyecto de la vida) y al entorno en el que se desenvuelven.

Por último, y como principal reto que requiere el sistema educativo colombiano es abrirse a las dinámicas y espacios que favorezcan el diálogo en la educación, sobre todo, la educación media. De ahí que, las bases de este diálogo deben florecer de rasgos esenciales en la vida del ser humano como la apertura de un espacio auténtico de comunicación con el otro, no como simples medios sino como fines, permitiendo así a los niños y jóvenes aceptar y conciliar con posturas contrarias a sus preferencias personales.

De ahí que el diálogo es la propuesta que intenta mostrar Martha Nussbaum en sus escritos como *El cultivo de las humanidades* y *Sin fines de lucro*, en donde, todo acto comunicativo y de enseñanza-aprendizaje incumbe en el sujeto la capacidad de “el examen de uno mismo como el diálogo interior, la ciudadanía mundial en un diálogo intercultural y la imaginación narrativa, por lo tanto, el fomento de un requisito para entablar esa comunicación auténtica”¹⁶⁷. La invitación para la

¹⁶⁶ Nussbaum, *El cultivo de las humanidades. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, 327.

¹⁶⁷ Guichot Reina, «El “enfoque de las capacidades” de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista», 68.

educación media en Colombia, se necesita potenciar y sembrar en las aulas de clase el diálogo como cimiento de la cultura de la paz.

3.4. EL DIÁLOGO EN LA EDUCACIÓN MEDIA COMO MECANISMO DE PAZ

En la construcción de una sociedad que sea capaz de abrirse a la cultura del diálogo, muchas son las posiciones o aportes de filósofos, economistas, periodistas o docentes frente al tema; sin embargo, en un contexto de pos-acuerdo la posición de Jürgen Habermas¹⁶⁸ y su acción comunicativa y, por otro lado, Martha Nussbaum¹⁶⁹ y su perspectiva de las emociones en la vida pública podrían ser un mecanismo que facilite la generación del diálogo.

En primer lugar, Habermas y su teoría de la acción comunicativa, toma como referente la filosofía del lenguaje de Wittgenstein acotando los cuatro criterios para un verdadero diálogo, partiendo del hecho que todos los individuos están inmiscuidos en un mundo común y con capacidades de libertad y racionalidad; por ende, la forma en que debe llegar a un acuerdo o solución de un problema es la comunicación y la forma de lograrlo, es a través de la justificación por el tribunal de la razón. Por este motivo, “la expresión acción comunicativa designa aquellas interacciones sociales para las cuales el uso del lenguaje orientado al entendimiento asume un papel de coordinación de la acción”¹⁷⁰. Por antonomasia, en Habermas hay una predominancia de lo cognitivo, como condición de posibilidad para el diálogo político, excluyendo visiones como las de Dewey, donde la participación política tiene que ver más, con el hacer de cada individuo en su propia realización,

¹⁶⁸ Jürgen Habermas, *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*, trad. Pere Fabra Abat (Buenos Aires: PAIDÓS, 2002).

¹⁶⁹ Nussbaum, *Las emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?*

¹⁷⁰ Habermas, *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*, 61.

pero, con miras a la cualificación de la vida social; tal y como lo apuntala Axel Honneth,

La esfera política no es, como en Hannah Arendt o en forma atenuada en Habermas, el lugar de un ejercicio comunicativo de libertad, sino el medio cognitivo, con cuya ayuda la sociedad intenta de manera experimental explorar, tratar y solucionar sus propios problemas para la coordinación de la acción social¹⁷¹.

De manera que, el diálogo en la concepción del pensador alemán se construye, se fundamenta y tiene validez en la razón, no obstante, la democracia queda cojeando, pues exige más que una libertad en el acto comunicativo, requiere la intervención del sujeto para encontrar la solución a sus problemas, desde su nivel cognitivo, pero también emotivo.

Es así, como la posición de Nussbaum y el valor que les da a las emociones en el ámbito público es de resaltar; la filósofa no niega el carácter racional del discurso, al contrario, lo respalda, pero considera pertinente darles igual importancia a las emociones como la compasión, la vergüenza, el amor, la repugnancia, la ira, entre otras, como realidades inherentes en los seres humanos. Por consiguiente, partir de la posición de Nussbaum en el campo de la educación, podría ser un medio eficaz en la terminación del conflicto violento colombiano y la consolidación del pos-acuerdo, construyendo una cultura del diálogo consigo mismo y con los otros.

En la construcción de una sociedad que sea capaz de abrirse a la cultura del diálogo, muchas son las posiciones o aportes de filósofos, economistas, periodistas o docentes frente al tema; sin embargo, en un contexto de pos-acuerdo la posición de Jürgen Habermas¹⁷² y su acción comunicativa y, por otro lado, Martha Nussbaum¹⁷³

¹⁷¹ Axel Honneth, «La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoría de la democracia del presente», *Estudios Políticos*, n.º 15 (1999): 99.

¹⁷² Habermas, *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*.

¹⁷³ Nussbaum, *Las emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?*

y su perspectiva de las emociones en la vida pública podrían ser un mecanismo que facilite la generación del diálogo.

En primer lugar, Habermas y su teoría de la acción comunicativa, toma como referente la filosofía del lenguaje de Wittgenstein acotando los cuatro criterios para un verdadero diálogo, partiendo del hecho que todos los individuos están inmiscuidos en un mundo común y con capacidades de libertad y racionalidad; por ende, la forma en que debe llegar a un acuerdo o solución de un problema es la comunicación y la forma de lograrlo, es a través de la justificación por el tribunal de la razón. Por este motivo, “la expresión acción comunicativa designa aquellas interacciones sociales para las cuales el uso del lenguaje orientado al entendimiento asume un papel de coordinación de la acción”¹⁷⁴. Por antonomasia, en Habermas hay una predominancia de lo cognitivo, como condición de posibilidad para el diálogo político, excluyendo visiones como las de Dewey, donde la participación política tiene que ver más, con el hacer de cada individuo en su propia realización, pero, con miras a la cualificación de la vida social; tal y como lo apuntala Axel Honneth,

La esfera política no es, como en Hannah Arendt o en forma atenuada en Habermas, el lugar de un ejercicio comunicativo de libertad, sino el medio cognitivo, con cuya ayuda la sociedad intenta de manera experimental explorar, tratar y solucionar sus propios problemas para la coordinación de la acción social¹⁷⁵.

De manera que, el diálogo en la concepción del pensador alemán se construye, se fundamenta y tiene validez en la razón, no obstante, la democracia queda cojeando, pues exige más que una libertad en el acto comunicativo, requiere la intervención del sujeto para encontrar la solución a sus problemas, desde su nivel cognitivo, pero también emotivo.

¹⁷⁴ Habermas, *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*, 61.

¹⁷⁵ Honneth, «La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoría de la democracia del presente», 99.

Es así, como la posición de Nussbaum y el valor que les da a las emociones en el ámbito público es de resaltar; la filósofa no niega el carácter racional del discurso, al contrario, lo respalda, pero considera pertinente darles igual importancia a las emociones como la compasión, la vergüenza, el amor, la repugnancia, la ira, entre otras, como realidades inherentes en los seres humanos. Por consiguiente, es necesario partir de la posición de Nussbaum en el campo de la educación teniendo como referente tres capacidades que durante los últimos años ha venido recalcando: la compasión narrativa, el pensamiento crítico y la ciudadanía global, las cuales podrían dar cabida a una cultura del diálogo consigo mismo y con los otros.

3.4.1. El diálogo como propuesta nussbaniana a la educación media

La ciudadanía que defiende los ideales de la democracia necesita solidificar sus bases en la educación, sin embargo, y como se ha expuesto en la presente monografía, es fundamental acoger el mejor mecanismo que resguarde y promueva a los seres humanos de una formación crítica, que brinde la adquisición de habilidades y actitudes para promover la igualdad, justicia y la democracia. Por ello, la necesidad del diálogo debe ser la principal motivación que emerja en los planes y diseños curriculares de los colegios e instituciones de educación pública y privada inculcando en los estudiantes el interés de la lectura, concertando un currículum amplio y flexible que exalte la literatura narrativa (novela) como mecanismo útil y provechoso para ampliar en el joven su capacidad crítica para leer y extraer conclusiones útiles en su contexto; además, el apreciarse a sí mismo, como un agente activo de la sociedad y construir con el apoyo de personal psicopedagógico idóneo y acercamiento a las realidades del mundo universitario y del trabajo su proyecto de vida; y, de igual modo, el diálogo intercultural-interpersonal, la educación debe “forjar un ethos personal y social, que haga posible el ejercicio de la ciudadanía responsable y autónoma capaz de transformar las bases de la

sociedad”¹⁷⁶, sobre todo, en la solidaridad y la compasión para con los otros y lo otro.

Logrando

3.4.1.1. La imaginación narrativa como base del diálogo

La importancia de la imaginación literaria representa para Martha Nussbaum un elemento de gran valor en el campo político y social, no se trata únicamente de leer o de saber construir insignes discursos abstraídos de una supuesta realidad, donde el otro es un simple medio desvinculado de su contexto y su valor como fin en sí mismo, cultivar la imaginación significa “pensar cómo sería estar en el lugar de otra y de entender los sentimientos, deseos y expectativas de esa persona”¹⁷⁷. Por ende, “la narración de historias y la imaginación literaria no se oponen a la discusión racional, sino que pueden proporcionar ingredientes esenciales para dicha discusión racional”¹⁷⁸, favoreciendo un discurso basado en la compasión y el amor donde se tenga en cuenta la realidad con sus aspectos positivos como en sus puntos negativos.

Pero ¿cuál valor tiene la literatura en la educación media? El auténtico valor de la literatura en la educación se puede establecer cuando en la lectura del texto, el lector es capaz de adentrarse y “preguntarse acerca de sí mismo”¹⁷⁹. De esta manera, la novela, aunque sea una forma de ficción, ha sido de gran valor y arraigo a nivel mundial al momento de colocar al sujeto en los zapatos del otro, es decir, una compasión narrativa donde se lleve a cuestionar aspectos actitudinales,

¹⁷⁶ Ángel Gómez Navarro, «Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum», *Phainomenon* 12, n.º 1 (2013): 28.

¹⁷⁷ Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.*, 132.

¹⁷⁸ Martha Nussbaum, «La imaginación literaria en la vida pública», trad. Elvira Barroso, *Isegoría. Revista de filosofía moral y política* 11 (1995): 44.

¹⁷⁹ Nussbaum, «La imaginación literaria en la vida pública», 44.

cognitivos y sociológicos que llevan a agredir o afectar a los otros sujetos. Por esta razón, la compasión que se cultiva con la lectura de novelas podría ayudar al estudiante de la educación media a acercarse no “una visión completa acerca de la justicia social, pero puede servir como un puente entre una visión de la justicia y la realización de tal visión social”¹⁸⁰. La lectura no será por lo tanto la solución definitiva al problema de la violencia en Colombia, después de todo, es un proceso que requiere la recapacitación de los ciudadanos, aun así, con “el arte de la narrativa puede hacernos ver las vidas de quienes son diferentes a nosotros [...], con un compromiso y entendimiento receptivos y con ira ante la forma en que nuestra sociedad rehúsa a algunos a la invisibilidad”¹⁸¹. De ahí que, obtener de las instituciones públicas sujetos compasivos y capaces de leer sus contextos y realidades facilitaría a la sociedad abrir las puertas al diálogo, no solo con los grupos ilegales (Farc-EP, ELN, BACRIM, autodefensas) sino suscitar una solución ante la calamidad de la violencia doméstica¹⁸² y la exacerbación del machismo¹⁸³ como principal agravante del conflicto.

De hecho, “una sociedad que quiere fomentar el trato justo a todos sus miembros tiene razones más sólidas para alentar el ejercicio de la imaginación compasiva”¹⁸⁴, y la educación debe estar a la vanguardia frente a este tema dando a la literatura “un lugar central en el currículo para la construcción de ciudadanía, ya que ella desarrolla las artes de la interpretación que son esenciales para la compasión, la participación y la conciencia cívicas”¹⁸⁵.

¹⁸⁰ Nussbaum, «La imaginación literaria en la vida pública», 48.

¹⁸¹ Nussbaum, *El cultivo de las humanidades. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, 121.

¹⁸² María Isabel Niño Contreras, «Estado del arte de la violencia intrafamiliar en Colombia: estudios socio-jurídicos», *Revista de Derecho Público*, n.º 33 (2014), <http://dx.doi.org/10.15425/redpub.33.2014.24>.

¹⁸³ Según el estudio de la profesora Beatriz Oblitas la cultura machista es un constructo cultural y social que poco a poco se ha inmiscuido en la persona misma y en la sociedad. (Beatriz Oblitas Béjar, «Machismo y violencia contra la mujer», *Investigaciones sociales* 13, n.º 23 (2009): 301-22.)

¹⁸⁴ Nussbaum, *El cultivo de las humanidades. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, 126.

¹⁸⁵ Nussbaum, *El cultivo de las humanidades*, 131.

3.4.1.2. El diálogo socrático o el diálogo consigo mismo

La imaginación narrativa como se analizó anteriormente es la base sobre la que se cimienta el diálogo y el desarrollo de las emociones tales como la compasión, ahora bien, sin un adecuado desarrollo de esta sería difícil dar vía libre a una de las columnas de este constructo: el diálogo socrático, que parte del hecho que todo estudiante debe asumir “la idea de ser responsable por lo argumentos propios y de intercambiar opiniones con los demás en un entorno de respeto mutuo por la razón es fundamental para la resolución pacífica de las diferencias”¹⁸⁶. El aula de clase, así como la sociedad no deben convertirse en un escenario para propiciar batallas o discordias, al contrario, ameritan inculcar en el joven un pensamiento crítico donde sea responsable y respetuoso frente a sus creencias y las de los demás; no se trata de una sumisión, sino de saber solucionar las diferencias con el diálogo y la escucha.

Sócrates en sus enseñanzas decía a los atenienses “una vida no examinada no merece ser vivida”¹⁸⁷, por tanto, el examen de sí mismo, permite florecer en el sujeto el análisis, la argumentación y la reflexión, donde las dinámicas de poder, prestigio o las influencias negativas de los compañeros no afecten al individuo, al contrario, permitan mantener su personalidad y su esencia como persona. De esta manera, quien ha sido formado adecuadamente no tropezará con “un problema que surgen entre las personas que viven la vida sin reflexión, y es que suelen tratarse de manera irrespetuosa”¹⁸⁸. Por lo tanto, la educación medida debe estimular en los estudiantes su curiosidad, el espíritu investigativo y la capacidad para construir textos o discursos con una coherencia lógica y argumentativa, incluyendo en sus trabajos la confrontación o validación de sus saberes con las afirmaciones de otros autores. Sin embargo, en el contexto colombiano esta realidad es imposible, puesto

¹⁸⁶ Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.*, 83-84.

¹⁸⁷ Nussbaum, *Sin fines de lucro*, 75.

¹⁸⁸ Nussbaum, *Sin fines de lucro*, 80.

que, “las escuelas son espacios para escuchar y absorber, pero nunca se prioriza el análisis, la indagación y la resolución de problemas”¹⁸⁹. Por ello, no se debe extrañar las alarmantes cifras de una falta de comprensión lectora y de escritura en el país donde muchos colombianos se rajan frente al tema¹⁹⁰.

Según Nussbaum¹⁹¹, las humanidades, en particular, la filosofía podría tener un papel importante y ayudar frente a este tema, solo en la medida que los docentes sean aptos y desmientan esa falsa idea falsa de la filosofía como una disciplina aburrida y con poco sentido práctico.

la filosofía no es una disciplina abstracta ni lejana, sino que está entrelazada, como los argumentos de Sócrates lo estuvieron, en sus vidas diarias, en sus discusiones sobre la vida y la muerte, el aborto y la venganza, la justicia institucional y la religión. La filosofía aparece cada vez que las personas son alentadas a por sí mismas, cuestionándose a la manera de Sócrates. La filosofía viene a proporcionar algo que antes faltaba: un control activo o comprensión de las preguntas, la capacidad de hacer distinciones, un estilo de interacción que no descansa en la sola aserción y una contraaserción, todo lo cual encuentran importantes para sus vidas y su relación consigo mismos y los demás¹⁹².

La filosofía, por tanto, encuentra su sentido en la medida que da fortaleza y fundamento al razonamiento del sujeto que se desempeña en un ámbito público. Igualmente, la filosofía y la educación tendrán validez en el momento que sean idóneas para caminar por el camino expuesto por Sócrates como su adaptación a los contextos y necesidades de los estudiantes, pluralista, en cuanto tenga en

¹⁸⁹ Nussbaum, *Sin fines de lucro*, 96.

¹⁹⁰ Según el análisis el profesor Mauricio Pérez son varios los factores que afectan en la crisis sobre los bajos niveles de comprensión lectora y escrita como la familia, los jóvenes, las secretarías, el Ministerio, sin embargo, centra su atención en la ineficacia de la política educativa y evaluativa del país y como una mirada externa puede ayudar a vislumbrar la realidad colombiana en el campo de educación. (Mauricio Pérez Abril, «Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora?», *Revista Javeriana*, n.º 791 (2013): 44-51.)

¹⁹¹ Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.*; Nussbaum, *El cultivo de las humanidades. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal.*

¹⁹² Nussbaum, *El cultivo de las humanidades. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, 38.

cuenta las diferencias de género, creencias o verdades, abierta a todos los seres humanos y que renuncia a la dictadura de los libros y permite la integración de materiales de apoyo didáctico. Así pues, el resultado de una educación que permita al joven el cultivo de su pensamiento crítico tendrá como resultado “un tipo de ciudadano particular: un ser activo, crítico, curioso y capaz de oponer resistencia a la autoridad y a la presión de sus pares”¹⁹³.

3.4.1.3. Diálogo intercultural o el diálogo con los otros

La segunda columna sobre la que se apoyaría este presupuesto sería el diálogo intercultural -ciudadanía global- partiendo del hecho que Colombia es una nación multicultural, por lo tanto, demanda inculcar en sus ciudadanos el respeto hacia los otros desde un sólido proyecto y política educativa donde se adjudica la construcción de un currículo de enseñanza como medio eficaz para abordar en este campo amplio y exigente en la valoración de las tradiciones y culturas de los distintos pueblos y comunidades en el territorio nacional.

Aunque el tema de las tradiciones y culturas alrededor del mundo son extensas, están en continua evolución y constante crecimiento, se recalca que la educación debe aspirar a formar en

todos los estudiantes, [...], en calidad de futuros jueces, legisladores o ciudadanos que desempeñan cualquier función aprendan a tratar a las personas con respeto y comprensión. Esta comprensión y respeto implica que se reconozcan no sólo las diferencias, sino también lo común; no sólo una única historia, sino también lo común; no sólo una única historia, sino también problemas, derechos y aspiraciones comunes¹⁹⁴.

¹⁹³ Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.*, 105.

¹⁹⁴ Nussbaum, *El cultivo de las humanidades. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, 98.

Si la educación consigue sus metas, podría suscitar en el sujeto dos emociones necesarias en las dinámicas sociales: la compasión y el amor, como elementos claves que permitiría a los estudiantes no solo acercarse y profundizar en un tema o rasgo de algún país, religión o cultura ajena a ellos, sino también, la posibilidad de colocarse en los zapatos de los demás, de manera que, el resultado que surgiría en la sociedad sería la extirpación de los estereotipos marginales, el rechazo de las instituciones y dirigentes políticos y culturales que lo avalan.

Además, Colombia conseguiría grandes beneficios si en su esquema educativo plantea de manera más seria la necesidad de educar las emociones y la búsqueda de su eudaimonía -felicidad-, “inculcando en los alumnos la capacidad de concebirse como integrantes de una nación [...] y de un mundo más heterogéneo, así como las facultades de comprender, al menos en parte, la historia y las características de los diversos grupos que habitan este planeta.”¹⁹⁵ Por ello, en el currículo educativo urge darle valor a materias como historia, filosofía, música, teatro, religión, política y ética. Ejemplo de ello, sería formular una idea pedagógico-didáctica procesual sobre la clase de teatro, que en muchas instituciones del país no se brinda a la educación media, donde el alumno pueda colocarse en las situaciones problemáticas de los personajes y proponer a los espectadores la confrontación consigo mismo emergiendo una reflexión propia de su comportamiento en la realidad.

No obstante, la tarea no depende exclusivamente de la escuela y el Estado, para “llegar a ser ciudadano del mundo suele ser una empresa solitaria. En efecto, se trata de un tipo de exilio; un exilio de la comodidad de las verdades aseguradas, desde la cálida sensación de cobijo de quien se encuentra rodeado por personas que comparten sus convicciones y pasiones”¹⁹⁶. El joven, por tanto, necesita desestructurar sus estereotipos sociales, abriéndose al diálogo y escucha atenta de las diferencias de personas con sexo, género, país, religión y cultura distintas.

¹⁹⁵ Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.*, 115.

¹⁹⁶ Nussbaum, *El cultivo de las humanidades. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, 114.

hay más alegría en el tipo de ciudadanía que cuestiona que en la que simplemente aplaude, más fascinación en el estudio de los seres humanos en su real variedad y complejidad que en la celosa búsqueda de estereotipos superficiales, que existe más amor y amistad verdaderos en la vida del cuestionamiento y de la autonomía que en la sumisión de la autoridad. Es mejor que les mostremos esto, o el futuro de la democracia en el mundo de lucirá muy sombrío¹⁹⁷.

Por consiguiente, solidificar una democracia requiere reconocer las diferencias frente a los otros, aunque también traiga consigo la capacidad de cuestionar todas las formas de alienación o control que quieran ejercer sobre los seres humanos, tanto los dirigentes, las instituciones públicas o privadas y las dinámicas de consumo del modelo económico. Por eso, la educación debe asumir su papel de agente formador y generar propuestas que fomenten el diálogo en el propio estudiante, forjando jóvenes con pensamiento crítico, compasión narrativa y ciudadanía global como propuesta nussbaniana a la solución del conflicto violento colombiano.

¹⁹⁷ Nussbaum, *El cultivo de las humanidades*, 115.

CONCLUSIONES

La elaboración de este trabajo de grado tuvo como acometido analizar el pensamiento ético de Martha Nussbaum, como un proyecto pertinente en la educación media colombiana, proponiendo una clave de lectura de la importancia de las humanidades en este nivel educativo nacional, si bien, fue una propuesta incipiente frente al valor de las humanidades en la educación y los diferentes campos de acción que puede ejercer. Sin embargo, se logró obtener varios resultados que permitieron reconocer el valor que las humanidades darían a los jóvenes y la sociedad colombiana, siendo una respuesta en contra del modelo económico y las dinámicas del mercado.

Para Nussbaum, las emociones juegan un papel fundamental en la constitución del sujeto, debido a, su naturaleza cognitiva y reflexiva, configurando al individuo y su entorno. Además, y según la interpretación que brinda la filósofa estadounidense acerca de las emociones, resalta el papel que juegan en la relación con los otros desde dos polos opuestos en sí mismo: el primero, “considerar a una persona como fin en sí misma”¹⁹⁸, o, quizás entenderlos como un simple medio. Por ello, la labor que desempeñan las emociones en el ámbito público requiere de una adecuada formación, tanto de la familia como de la escuela, para cultivar en el hombre la solidaridad y su inminente rechazo frente a acciones o gestos que impliquen desigualdad e injusticia social.

Por otra parte, la propuesta filosófica esbozada desde Nussbaum y su crítica al modelo económico tuvo cabida, en este caso, en el contexto de la educativo en Colombia. De esta manera, el estudio sociohistórico de la nación permitió comprender como la violencia bipartidista, ha calado en cada una de las conciencias y actuaciones de los colombianos, trayendo consigo el surgimiento de grupos al margen de la ley -Farc-EP, ELN, M19- que han buscado la debida restitución de los

¹⁹⁸ Rawls, *Justicia como equidad: materiales para una teoría de la justicia*, 101.

derechos y el acceso a las mismas oportunidades para todas las personas. Por ello, la educación en Colombia se podría leer desde el esfuerzo con formar ciudadanos activos que entren a participar de manera responsable en la construcción de la democracia, o, por el lucro, donde las clases prestantes -terratenientes y burgueses- manejen a la ciudadanía y sea la educación el medio más eficaz para la transmisión de sus intereses económicos.

De acuerdo, con lo abordado en estos temas surge como una posible salida el diálogo en el marco social, político y cultural colombiano permitiendo, por un lado, la finalización del conflicto violento y la desaparición de las ideas machistas y excluyentes de la ciudadanía, de esta manera, la institución educativa debe abanderar en el sujeto una formación que permita un diálogo consigo mismo y con los otros, forjando una democracia que rechace como estrategias medidoras de la calidad de vida de la población el PIB y busque reconocer y satisfacer las necesidades de la población.

Así pues, esta propuesta filosófica tendría continuidad en un proceso investigativo desde diferentes enfoques como lo son la psicología y la influencia que juegan las emociones en la enseñanza y aprendizaje de los niños, seguidamente, en el área de la didáctica y la construcción de herramientas metodológicas que permitan a los jóvenes desarrollar en el colegio capacidades que permitan su formación como ciudadanos y no únicamente como mano de obra para la nación, en el campo político tendría cabida en una reflexión que permitan analizar detenidamente los objetivos sobre los cuales se sustentan la educación, de manera especial, la educación media colombiana. De esta manera, la utilidad de las humanidades en el posacuerdo nacional, sentaría las bases para un verdadero diálogo, donde el ciudadano se convierta en un agente activo en la transformación de la realidad, construyendo un país mas solidario y posicionando la educación como, el escenario para potenciar y cultivar la cultura de la paz.

BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo Zorrilla, Andrés Felipe. «Reflexiones en torno a una agenda formativa para la paz». *Perseitas* 5, n.º 2 (2017): 479-97.
- Álvarez Posada, Sebastián. «Martha Nussbaum y la educación en humanidades». *Analecta política* 6, n.º 10 (2015): 167-78.
- Andrade Álvarez, Margot. «Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración». *HisTOReLo Revista de Historia Regional y Local*, 2011.
- Aristóteles. *Ética*. Madrid: LIBSA, 2001.
- . *Ética a Nicómaco*. Editado por María Araujo y Julián Marías. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1970.
- . «Política». En *Aristóteles*, traducido por Manuel García Valdés, Vol. II. Biblioteca de grandes pensadores. Madrid: Gredos, 2011.
- Bernstein, Richard Jacob. *El abuso del mal: la corrupción de la política y la religión desde el 11/9*. Buenos Aires: Katz Editores, 2006.
- Bushnell, David. *Colombia una nación a pesar de sí misma*. Traducido por Claudia Montilla. 20.^a ed. Bogotá: Editorial Planeta, 2007.
- Cano López, Antonio José. «La teoría de las pasiones en David Hume». Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 2008.
- COLPRENSA. «Del Pacífico, solo el nombre, una región olvidada y llena de dolor». *El Colombiano*, consultado el 3 de octubre de 2018, <http://www.elcolombiano.com/colombia/de-pacifico-solo-el-nombre-una-region-olvidada-y-llena-de-dolor-EI7497314>.
- Congreso de la República de Colombia. Ley General de Educación, Pub. L. No. 115, 50 (1994).
- Cortina, Adela. *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. 2.^a ed. Madrid: PAIDÓS, 2017.

- Estados Unidos de Colombia. Decreto Orgánico de la Instrucción Pública (1870).
- Galtung, Johan. «La violencia: cultural, estructural y directa». *Cuadernos de Estrategia* 183 (2016): 147-68.
- Girado Sierra, Jesús David. «ESTETÓPOLIS. Las ciudades como escenarios de exclusión ante el desafío de la solidaridad». Tesis doctoral, Universidad Pontificia Bolivariana, 2017.
- Gómez Marín, Omar, Sergio Gómez Restrepo, e Idilio Urrego Giraldo. «La educación en Colombia en el siglo XX (1900-1980)». Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, 1982.
- Gómez Navarro, Ángel. «Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum». *Phainomenon* 12, n.º 1 (2013): 19-28.
- Gómez Yepes, Ricardo León. «Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas». *Revista Educación y Pedagogía* XVI, n.º 38 (2004): 75-89.
- Grupo de Memoria Histórica. «¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad». Colombia, 2013.
- Guichot Reina, Virginia. «El “enfoque de las capacidades” de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista». *Teoría de la Educación* 27, n.º 2 (2015): 45-70.
- Habermas, Jürgen. *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Traducido por Pere Fabra Abat. Buenos Aires: PAIDÓS, 2002.
- Hayek, Friedrich A. *Camino de servidumbre*. Traducido por J. Vergara Doncel. Madrid: Editorial Revista de Derecho Privado, 1946.
- . *Los fundamentos de la libertad*. Traducido por José Vicente Torrente. 9.^a ed. Madrid: Unión Editorial, 2014.
- Hobbes, Thomas. *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Madrid: Madrid Sarpe, 1983.
- Honneth, Axel. «La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoría de la democracia del presente». *Estudios Políticos*, n.º 15 (1999): 81-106.

- Hueso García, Vicente. «Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos». *Cuadernos de Estrategia* 111 (2000): 125-59.
- Kant, Emmanuel. «¿Qué es la ilustración?» En *Filosofía de la Historia*, 25-37. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Lacunza, María Celina. «Compasión y ciudadanía: un debate en torno al pensamiento de Martha Nussbaum». Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata: Universidad Nacional de la Plata, 2011.
- López Achury, Jairo. «Análisis de la incorporación de las ideas de Jhon Rawls sobre la igualdad y justicia política en la Constitución colombiana de 1991». Tesis de maestría, Universidad Libre, 2017.
- Lozano Villegas, Germán. «Historia de los partidos políticos en Colombia». *Vlél* 10, n.º 1 (2015): 11-42.
- Mesa de Conversaciones. *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. 1.^a ed. Bogotá: Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2017.
- Niño Contreras, María Isabel. «Estado del arte de la violencia intrafamiliar en Colombia: estudios socio-jurídicos». *Revista de Derecho Público*, n.º 33 (2014). <http://dx.doi.org/10.15425/redepub.33.2014.24>.
- Nozick, Robert. *Anarquía, estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- Nussbaum, Martha. *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Traducido por Albino Santos Mosquera. Buenos Aires: PAIDÓS, 2012.
- . *El cultivo de las humanidades. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Traducido por Juliana Pailaya. Buenos Aires: PAIDÓS, 2005.
- . *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Traducido por Gabriel Zadunaisky. Buenos Aires: Katz Editores, 2006.
- . *La fragilidad del bien*. Traducido por Antonio Ballesteros. Madrid: La balsa de la Medusa, 2003.

- . «La imaginación literaria en la vida pública». Traducido por Elvira Barroso. *Isegoría. Revista de filosofía moral y política* 11 (1995): 42-80.
- . *Las emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Traducido por Albino Santos Mosquera. 1.ª ed. Buenos Aires: PAIDÓS, 2014.
- . *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades.* Traducido por Roberto Bernet. Barcelona: Herder, 2002.
- . *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones.* Traducido por Araceli Maira. Barcelona: PAIDÓS, 2008.
- . *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Traducido por María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
- Oblitas Béjar, Beatriz. «Machismo y violencia contra la mujer». *Investigaciones sociales* 13, n.º 23 (2009): 301-22.
- Oppenheimer, Andrés. *Basta de historias. La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro.* 1.ª ed. Bogotá: Debate, 2010.
- . *¡Crear o morir! La esperanza de Latinoamérica y las cinco claves de la innovación.* 1.ª ed. Bogotá: Debate, 2014.
- Pérez Abril, Mauricio. «Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora?» *Revista Javeriana*, n.º 791 (2013): 44-51.
- Ramírez Hernández, Irazema Edith. «El pensamiento educativo de los sofistas». *Filosofía UIS* 13, n.º 1 (2014): 59-72.
- Rangel Gualdrón, Leidy Paola. «Los Hermanos de las Escuelas Cristianas y el proyecto político conservador 1948– 1958». *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 17, n.º 1 (2012): 193-215.
- Rawls, John. *Justicia como equidad: materiales para una teoría de la justicia.* Traducido por Miguel Ángel Rodilla. Madrid: Editorial Tecnos, 1999.
- . *Teoría de la Justicia.* 2.ª ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- RCN Radio. «Críticas a “Ser Pilo Paga” por financiar educación privada con recursos públicos». RCN Radio, consultado el 13 de octubre de 2018, <http://media.rcn.com.co/audios/rcnradio/JuliandeZubiria.mp3>.

- Rodríguez Céspedes, Abel. *20 años de la Ley General de Educación: resultados y posibilidades*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2015.
- Rorty, Richard. *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Sen, Amartya, y Bernardo Kliksberg. *Primero la gente. Una mirada ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona: Ediciones Deusto, 2007.
- Séneca. *De la Cólera*. Editado por Enrique Otón Sobrino. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- Smith, Adam. *La riqueza de las naciones*. Traducido por Carlos Rodríguez Braun. Madrid: Alianza, 2001.
- Sófocles. *Antígona*. Chile: Pehuén Editores, 2001.
- Turbay Restrepo, Martha Catalina. «Educación media en Colombia: análisis crítico y opciones de política». Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- Turriago Rojas, Daniel. «Aporte salesiano al proyecto educativo católico en Colombia (1886-1935)». *Revista Actualidades Pedagógicas*, n.º 64 (2014): 109-29.
- Yaffe, Lilian. «Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta». *Revista en Ciencias Sociales*, n.º 8 (diciembre de 2011): 187-208.
- . «El conflicto armado en Colombia: un análisis de los impactos de la política de seguridad democrática». Tesis doctoral, Universidad de Miami, 2012.