

Cultivar la empatía a través de las humanidades: reflexión sobre una experiencia pedagógica en el aula universitaria¹

Cultivating Empathy through the Humanities: Reflection on a Teaching Experience in the University Classroom

Cultiver l'empathie à travers des sciences humaines : réflexion sur une expérience pédagogique dans la salle de classe universitaire

Cultivar a empatia a través das humanidades: reflexão sobre uma experiência pedagógica na sala de aula universitária

María Paz Cuellar-Villalobos²
Universidad Cooperativa de Colombia
Bogotá-Colombia

María Fernanda Bernal³
Universidad Jorge Tadeo Lozano
Bogotá-Colombia

María del Pilar Quintero⁴
Universidad Jorge Tadeo Lozano
Bogotá-Colombia

Cómo citar este artículo: Bernal, M. F., Cuellar-Villalobos, M. P. y Quintero, M. (2016). Cultivar la empatía a través de las humanidades: reflexión sobre una experiencia pedagógica en el aula universitaria. *quaest.disput*, 9 (19), 161-179

Recibido: 03/07/2015. Aprobado: 08/02/2016

1 El presente artículo es un resultado parcial del proyecto de investigación "Cuerpo, escritura y pedagogía. Estudio de caso", aprobado en la convocatoria interna de investigación en 2014 en la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

2 B. Sc. Contacto: maria.cuellar@ucc.edu.co.

3 M. Sc. Contacto: bernalmaria96@yahoo.com.

4 M. Sc. Contacto: quintero.pilar@yahoo.com.co.

Resumen

El papel de las humanidades en la educación superior es fundamental para la formación de profesionales integrales. También, son el pilar de la construcción de ciudadanos funcionales en las sociedades democráticas. Estos individuos cuyas capacidades y habilidades constituyen lo que Martha Nussbaum (1997) define como ciudadanos del mundo, se deben cultivar desde todos los aspectos sociales. Así, los modelos educativos y las instituciones académicas deben contribuir al desarrollo de las sociedades desde “el cultivo de las humanidades”. El siguiente artículo, es una reflexión sobre una experiencia pedagógica situada en el contexto universitario, a partir de algunos planteamientos de la propuesta educativa de Martha Nussbaum.

Palabras clave: diversidad sexual, empatía, humanidades, imaginación narrativa.

Abstract

The role of the Humanities in higher education is fundamental for the formation of integral professionals. They are also essential for the construction of functional citizens in a democratic society. These individuals have abilities and capacities by which they can be defined as citizens of the world (Martha Nussbaum, 1997), and these need to be cultivated in the light of all social aspects. As such, the educational models and the academic institutions must contribute to the development of society through the “cultivation” of the Humanities. The following article is a reflection about the pedagogical experience in the context of the University, based on some ideas put forward in Martha Nussbaum’s educational proposal.

Keywords: empathy, humanities, narrative imagination, sexual diversity.

Résumé

Le rôle des sciences humaines dans l'éducation supérieure est fondamental pour la formation des professionnels intégraux. Ils sont également le pilier de la construction de citoyens fonctionnels dans les sociétés démocratiques. Ces individus dont leurs capacités et habiletés constituent ce que Martha Nussbaum (1997) définit comme citoyens du monde, doivent se cultiver dès tous les aspects sociaux. Ainsi, les modèles éducatifs et les institutions académiques doivent contribuer au développement des sociétés dès « le cultivate des sciences humaines ». L'article suivant est une réflexion sur une expérience pédagogique située dans le contexte universitaire à partir de certains exposés de la proposition éducative de Martha Nussbaum.

Mots clefs : empathie, diversité sexuelle, imagination narrative, sciences humaines.



Resumo

O papel das humanidades na educação superior é fundamental para a formação de profissionais integrais. Também são o pilar da construção de cidadãos funcionais nas sociedades democráticas. Estes indivíduos cujas capacidades e habilidades constituem, o que Martha Nussbaum (1997) define como cidadãos do mundo, devem-se cultivar desde todos os aspectos sociais. Assim, os modelos educativos e as instituições acadêmicas deverão contribuir ao desenvolvimento das sociedades desde “o cultivo das humanidades”. O seguinte artigo é uma reflexão sobre uma experiência pedagógica localizada no contêxto universitário a partir de algumas abordagens da proposta educativa de Martha Nussbaum.

Palavras chave: empatía, diversidade sexual, humanidades, imaginação narrativa.

Introducción

En un mundo globalizado, dominado por la educación supeditada a la productividad y al beneficio económico hay que dar un vuelco de página hacia otro modelo educativo. Sin bien el paradigma contemporáneo de progreso se plantea en términos económicos, el avance de una sociedad debe sostenerse además en la garantía de una buena calidad de vida y cobertura total de salud y educación. Teniendo en cuenta que el desarrollo de un país, en términos de educación no se mide en sus niveles de alfabetismo, sino en el respeto por el derecho a la educación de alta calidad para la totalidad de sus habitantes; es pertinente implementar un modelo educativo que cuente con mayor presencia de las humanidades.

Las disciplinas humanísticas, sin lugar a duda contribuyen a una educación integral que trasciende el plano de la memorización y el aprendizaje de datos concretos para dar lugar a procesos de análisis y consolidación de pensamiento crítico. Así, los temas aprendidos por los estudiantes no perecen después de ser evaluados, sino por el contrario les serán útiles tanto para sus carreras, su situación laboral como para su desarrollo personal, en situaciones cotidianas que impliquen por ejemplo la toma consciente y evaluada de decisiones políticas sobre problemas que afecten a su país o comunidad particular.

Tal planteamiento educativo generaría un tipo específico de sujetos; sujetos que contribuyen al progreso de una sociedad. Este progreso no sólo comprende términos económicos, sino aspectos sociales, políticos y culturales porque de las relaciones que surjan en este modelo educativo, centrado en las humanidades, se formarán individuos que en el marco de una nación reconozcan al otro desde sus diferencias con el propósito de producir formas de comunicación que fortalezcan el ejercicio democrático.⁵

5 Los sujetos tendrían la capacidad, no sólo de dejar al margen sus creencias y tradiciones sino

El siguiente artículo presenta una reflexión de una experiencia pedagógica a partir de la propuesta educativa de Martha Nussbaum, durante el seminario de humanidades II (2015-1) de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, como modelo de investigación sobre los cuestionamientos expuestos. Esta reflexión se plantea desde las nociones de imaginación narrativa, ciudadanos del mundo y empatía, propuestas por la autora en los textos: “*Sin fines lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*” (2012) y el “*El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*” (1997). Sobre esta base se estructuró la experiencia pedagógica que consistió en un ejercicio escrito de autocritica y reconocimiento del otro. De manera cualitativa, así se hace revisión de los discursos construidos por los estudiantes en un ejercicio imaginativo en relación con los conceptos mencionados.

1. Educación instrumental vs. Educación para la democracia

En la actualidad el conocimiento se asocia con la aplicación de un sistema especializado, que como herramienta, se enfoca en el desarrollo económico. Este sistema consiste en la formación de profesionales capacitados en una disciplina específica que contribuya al avance de la nación. Así mismo, la idea de progreso está relacionada con el desarrollo económico y la educación, debe ser funcional a la productividad nacional y a la economía mundial. Siguiendo a Martha Nussbaum, el estado de la educación en un mundo globalizado se podría describir desde una perspectiva internacional:

Mientras tanto, la presión por lograr el crecimiento económico ha llevado a muchos líderes políticos de Europa a reformular la totalidad de la educación universitaria en términos orientados hacia el crecimiento, indagando acerca de cuál es la contribución que hacen a la economía cada una de las disciplinas cada uno de los investigadores. Tomemos el ejemplo de Bretaña: desde la época de Thatcher, la costumbre es solicitar a los departamentos de humanidades que justifiquen su utilidad ante el gobierno, del cual reciben fondos todas las instituciones académicas, demostrando qué aportes hacen a la rentabilidad económica mediante la docencia y la investigación. (Nussbaum M., 2012, p. 169)

En este panorama, es de esperarse que las humanidades se consideren inútiles para la formación profesional y hayan perdido vigencia en la educación superior, al no ser un pilar determinante en la economía nacional⁶, porque se asume que la

de comprender realmente al otro sujeto desde su lugar y a partir de la divergencia.

6 Martha Nussbaum propone ejemplos de esta situación en el libro “Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades”, en el séptimo capítulo, en el cual describe algunos



formación de los ciudadanos en disciplinas humanísticas, sea profesionalmente o como complemento a su formación integral, es irrelevante. Siguiendo Martha Nussbaum en “*Sin fines lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*” (2012), la crisis en este tipo de educación se debe a aspectos políticos y económicos que centran la formación profesional en ciencias y tecnología como conocimientos fundamentales para el correcto desarrollo de un país.

Las instituciones educativas de nivel superior no son ajenas a este modelo económico. También privilegian la trasmisión de conocimientos que tengan un carácter aplicativo, imparten disciplinas que produzcan rentabilidad para la institución y que sean atractivas para el mercado; es decir, que produzcan una mayor demanda por parte de los jóvenes que ingresan a la educación universitaria.⁷ Además, sobre las disciplinas humanísticas, junto a esto, se ve cómo en las universidades se resta importancia a la relación docente-estudiante, eliminando posibilidades de realimentación y participación crítica en numerosos grupos y se privilegia la alfabetización, el desarrollo de la memoria, la asimilación de datos concretos y su consignación física a modo de evaluación. Así, se deja al margen el desarrollo de las capacidades de razonamiento crítico, pensamiento abstracto y comprensión lectora.

síntomas de esta crisis silenciosa como la clausura de departamentos de humanidades y la fusión de departamentos como los de literatura y filosofía con otros más rentables. Así mismo otros intelectuales dan cuenta de esta problemática, como la filósofa Adela Cortina (2010), quien aborda la pregunta sobre la supuesta decadencia de las humanidades exponiendo que “(...) Las Humanidades –se dice- contribuyen muy poco a la economía de un país de donde se sigue que invertir en ellas no parezca ser rentable, sean en docencia o en investigación...” Sin embargo, ésta no se limita a este aspecto.

7 Es posible rastrear en el contexto colombiano el debate sobre las relaciones educación-mercado donde las disciplinas humanísticas pierden pertinencia y apoyo institucional. Esta discusión se ejemplifica entre 2015 y 2016 a partir de los siguientes comentarios de prensa:

Estas son las carreras con más futuro en el país. El Tiempo, 2016 <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/menos-abogados-y-mas-ingenieros/16485317>

Colciencias contra las Humanidades. Revista Arcadia, <http://blogs.revistaarcadia.com/la-linea-sin-reposo/colciencias-contra-las-humanidades/436>

Cero en sociales y humanidades, periódico El Colombiano, 2015 <http://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/cero-en-sociales-y-humanidades-CL2863756>

¿El fin de las humanidades?, periódico El Espectador, 2015 <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-fin-de-humanidades-articulo-591959>

Brecha entre empresarios y universidades al vincular profesionales, CM& la noticia, 2015 <http://www.cmi.com.co/brecha-entre-empresarios-y-universidades-al-vincular-profesionales>

Como consecuencia, se forman profesionales centrados en disciplinas específicas y con un actuar social impuesto e instrumentalizado. El profesional formado en este tipo de educación repite en su trabajo los pasos y las instrucciones que ha memorizado a través de su trayectoria por la universidad y de manera mecánica aplica procedimientos que le sirven para solucionar las situaciones que se le presentan en su vida laboral.

Este trayecto por la educación primaria, secundaria y universitaria delimitado por una educación instrumental, tiene como una de las principales metas, la formación de trabajadores disciplinados y competentes quienes durante el proceso educativo están sometido a una serie de pruebas que miden la capacidad mnemotécnica cuantitativamente. Así, el estudiante es medido a través de un esquema de evaluación, general para todo el país, que determina sus capacidades y conocimientos para desarrollar su vida profesional. Sin embargo, este tipo de exámenes no se diseñan bajo un patrón interdisciplinar. Si bien, no dejan de lado las disciplinas humanísticas, tampoco les dan igual importancia que a las ciencias básicas sin consolidarse como modelos de evaluación integral de estudiantes y futuros profesionales.⁸ Los exámenes nacionales de educación, se quedan cortos en la medición de capacidades argumentativas, críticas y empáticas que son fundamentales para procesos de reflexión sociopolíticos de un país, puesto que pensar y evaluar este tipo de temáticas es más complejo que la recopilación cuantitativa de datos, como lo deja ver Nussbaum al referir que: "(...) reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas, fundándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos" (Nussbaum M., 2012, p. 49)

Pensar en estas temáticas, que no necesariamente implica una medición cuantitativa, contribuye a la formación de otras capacidades. Como por ejemplo, discernir sobre la vida de los otros para comprenderla, teniendo presente las distintas miradas, oportunidades y aconteceres, que a diario se presentan en cada uno de los espacios que consolidan nuestra existencia.

En contraste con lo ya descrito, se encuentra la educación para la democracia, un modelo que forma profesionales con pensamiento crítico, y privilegia el

8 Esta problemática también se da en el terreno de la investigación, específicamente en la medición que hace COLCIENCIAS de las ciencias humanas, lo que cual genero debate en la comunidad académica como lo presenta el siguiente artículo:

Con la vara que mides... Revista Arcadia, 2015

<http://www.revistaarcadia.com/imprensa/reportaje/articulo/la-medicion-colciencias-ciencias-humanas/41540>



auto-examen tal como lo explica Nussbaum: “La educación progresa no por el adoctrinamiento del profesor, sino por el escrutinio crítico de las propias creencias del alumno” (Nussbaum M., 1997, p. 43). Además en este tipo de modelo las instituciones educativas deben promover la indagación y el análisis sobre los datos, procedimientos y modelos que se enseñan. Y así, centrar sus pedagogías en el debate y la argumentación buscando, entre otros resultados, abolir la pasividad para que haya una toma de decisiones propias y no impuestas.

En cuanto al proceso de formación del pensamiento crítico a través de la educación humanística, este implica reflexionar sobre las principales creencias que fundamentan las costumbres y las ideas que los individuos albergan sobre religión, nacionalidad, ideología política, género, raza, etc. “Filtrarlas” a través de un proceso de racionalización y no de naturalización encarnada. Por ello, en este modelo es fundamental la formación de criterios y de una voz propia que sea responsable de las ideas que emite. Generando individuos responsables, activos y valiosos para el ejercicio político.

Ahora bien, para formar individuos con criterios propios que contribuyan a su nación, no basta con generar conocimiento *fáctico* y *lógico*, es necesario desarrollar una tercera capacidad: *la imaginación narrativa*. Dado que, la cantidad de información adquirida académicamente debe complementarse con la posibilidad de comprender al otro como sujeto con capacidades iguales e imaginar su experiencia. Así, por *imaginación narrativa* se entiende, según la autora: “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (Nussbaum M., 2012, p. 132).

La finalidad de la *imaginación narrativa* es construir un diálogo productivo, un debate que fundamentado en el disenso, en la diferencia, promueva y facilite la comprensión del otro. Para así, generar interacciones sociales que no estén mediadas por el miedo, la prevención, y los prejuicios, y que permitan eliminar estereotipos para conocer y valorar las creencias ajenas.⁹ Éste es en sí mismo un acto democrático.

9 A continuación se puede establecer un paralelo entre el valor que le asigna Martha Nussbaum a la imaginación narrativa, con la noción de respeto activo que sugiere Adela Cortina. “Consiste el respeto activo no sólo en soportar estoicamente que otros piensen de forma distinta, tenga ideales de vida feliz diferentes a los míos, sino en el interés positivo por comprender sus proyectos, por ayudarles a llevarlos adelante, siempre que representen un punto de vista moral respetable” (Cortina A, 1997, p. 240).

La educación para la democracia debe formar individuos que piensen críticamente, que acepten y confronten las diferencias a través argumentos para generar consenso y a la vez formar, lo que la autora denomina, *ciudadanos del mundo*. Un ciudadano cuya lealtad es equilibrada con sus iguales, en lugar de tener afiliaciones particulares de género, nacionalidad, religión, que generan prejuicios y estigmas. Estas construcciones de identidad deberían estar situadas en un segundo plano porque el principal compromiso debería ser con la vida humana a través de la *empatía* gracias a la cual podemos percibir los problemas y aspectos que tenemos en común como seres humanos¹⁰.

Un *ciudadano del mundo* tiene la capacidad de examinar, de valorar críticamente, y de decidir a partir de su conocimiento y no mediante la influencia de sus costumbres y tradiciones heredadas. Con ello obtiene la responsabilidad de afrontar sus decisiones desde otras perspectivas, no sólo desde sus argumentos, sino teniendo en cuenta el reconocimiento y el respeto por el otro. Respeto que debe adquirirse a lo largo de la experiencia cotidiana, partiendo del conocimiento interno para enfrentar aspectos como el narcisismo, la codicia, el miedo y la agresividad. Reflexionar estos temas de manera interna llega a ser luego proyectado en el otro de manera positiva, derrumbando –dentro de muchas cosas– la idea de pureza o de supremacía propias de circunstancias particulares.

De esta manera se desdibujaría la falsa idea de gente buena y mala, nutrida en parte por los medios masivos de comunicación, que a través de estereotipos, estigmatizan las minorías, generando entonces una única mirada del otro desde lo raro, lo foráneo y extraño, transformándolo en un elemento indeseable.

No obstante, ante este panorama, la educación en humanidades se enfrenta a un terreno complejo, en el cual hay que aplicar una serie de actividades que hagan reflexionar a los estudiantes acerca de la diversidad cultural y donde la aceptación al otro vaya más allá de la vaga noción de tener cosas en común con este. Por el contrario, esta aceptación se funde en un entendimiento sobre “el otro”, a través de lo desconocido y el reconocimiento de las diferencias para lograr un verdadero diálogo reflexivo, capaz de dar lugar a nuevos valores que introduzcan al estudiante a la comprensión de las diversas estructuras sociales, culturales y

10 Al respecto Adela Cortina señala: “Y es que el proyecto de forjar una ciudadanía cosmopolita puede convertir al conjunto de los seres humanos en una comunidad. Pero no tanto en el sentido de que vayan a entablar entre sí relaciones interpersonales [...] sino porque lo que construye comunidad es sobre todo tener una causa común. Por eso pertenecer por nacimiento a una raza o a una nación es mucho menos importante que perseguir con otros la realización de un proyecto: esta tarea conjunta libremente asumida, desde una base natural, sí que crea lazos comunes, sí que crea comunidad” (Cortina A, 1997, p. 253).



de identidad a través de lo que no conocía de ante mano, aumentando su capacidad de aceptación.

Un primer paso hacia una educación para la democracia es abrir campo a experiencias que permitan el desarrollo de habilidades argumentales críticas. Y crear un ambiente democrático que despierte una responsabilidad cívica en donde el estudiante comprenda la *otredad*. Partiendo de un ejercicio imaginativo que supone comprender al otro desde la diferencia, es decir, “poniéndose en sus zapatos”.

2. Experiencia pedagógica: un acercamiento práctico al modelo educativo propuesto por Martha Nussbaum

Como se evidenció en la primera parte de este escrito, la propuesta que hace Martha Nussbaum sobre una educación para la democracia, se sustenta en el desarrollo de gran variedad de capacidades, como la argumentación, la identificación empática, el autoexamen, etc. Pero tanto la propuesta como los ejemplos que toma Nussbaum para ilustrarla, están basados en experiencias de Norteamérica y Europa, las cuales no pueden ser equiparables con las realidades latinoamericanas y colombianas. Es por esto que en la segunda parte de este texto se dedicará a relatar y analizar la experiencia y los resultados de un ejercicio hecho en el contexto académico de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Este ejercicio se inspiró en algunas de las reflexiones de Marta Nussbaum (1997) en su libro: “*El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*”. Específicamente el concepto de *imaginación narrativa* fue llevado a la práctica con la finalidad de que un sujeto pueda ponerse en el lugar del “otro”.

La imaginación es un tópico recurrente en el trabajo de Nussbaum, por ejemplo en el libro de “*Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*” (2012) la escritora plantea que la capacidad de relacionarnos con otros, de sentir preocupaciones y empatía genuina por los demás, no es algo innato del ser humano, sino que al contrario aparece y se desarrolla a través de un aprendizaje emocional. Éste inicia en la infancia por medio de los juegos infantiles pero debe continuar en la etapa joven y adulta a través de la participación las instituciones educativas y la implementación de clases de humanidades:

Concebir a los otros seres humanos como entidades amplias y profundas, con pensamientos, anhelos espirituales y sentimientos propios no es un proceso automático. Por el contrario, lo más fácil es ver al otro como apenas un cuerpo, que por ende puede ser usado para nuestros propios fines, sean éstos buenos o malos. Ver un alma en ese cuerpo es logro, un logro que encuentra apoyo en las artes y la poesía, tanto éstas nos instan a preguntarnos por el

mundo interior esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior. (Nussbaum M., 2012, p. 139)

Esta capacidad comienza a cultivarse desde la infancia, con mínimas nociones sobre la empatía y el interés por el otro ya que está dominado por el narcisismo. Este niño por medio de la actividad del juego, comprendido como un espacio para enfrentarse con la idea de otredad en un ambiente relajado, estimula posibilidades de imaginar cómo puede ser la experiencia del otro ya que: “nos enseña a ser capaces de vivir con otros sin ejercer el control, conecta nuestras experiencias de vulnerabilidad y sorpresa con la curiosidad, el asombro y la imaginación, en lugar de conectarlas con una ansiedad agobiante” (Nussbaum M., 2012, p. 138).

La importancia de referirse al juego es que la autora ve en dicha actividad la primera instancia para cultivar la imaginación, pero no entendida como dominio de lo irreal y la fantasía, que deja de tener utilidad en la edad adulta sino por el contrario como una habilidad que le permite a los individuos guiar sus juicios de valor más allá de los estereotipos que generalmente dominan las relaciones interpersonales con extraños y desconocidos puesto que:

Nuestros encuentros en la vida cotidiana son más propensos a resultar, como mucho, superficiales, o incluso a estar infectados de estereotipos denigrantes. En general, los estereotipos abundan en los casos en que nuestro mundo construye separaciones profundas entre distintos grupos y crea sospechas que dificultan cualquier posibilidad de encuentro. (Nussbaum M., 2012, p. 145)

Entonces es a través del juego que el individuo comienza a imaginar cómo es ese otro, cuáles son sus sueños, sus expectativas y así cultivar una sensibilidad particular frente a aquellos con los cuales el niño está compartiendo su día a día.

Pero para Nussbaum, es muy importante que la capacidad de imaginar no se pierda, sino que por el contrario las instituciones educativas como colegios y universidades continúen fomentándola por medio de programas, que dependiendo del nivel educativo en curso, promuevan el teatro, la danza o el estudio de la literatura universal con el fin de cultivar los “ojos interiores del estudiante”:

Que lo ponga en contacto con diversas cuestiones de raza, género, origen étnico y experiencia intercultural. Esta formación artística puede y debe estar vinculada con la educación para la ciudadanía democrática, [...] otras palabras, las artes cumplen una función doble en las escuelas y las universidades: por un lado, cultivan la capacidad del juego y de empatía en modo general y, por el otro, se enfocan los puntos ciegos específicos de cada cultura. [...] La segunda función requiere un olfato más aguzado para detectar las áreas



de malestar social. Existe cierta continuidad entre una y otra, ya que la capacidad general de juego y empatía, una vez que está desarrollada, facilita la detección los puntos ciegos, incluso de los más pertinaces (Nussbaum M., 2012, p. 147).

Y para desarrollar esos ojos interiores del estudiante, Martha Nussbaum propone en el libro *“El Cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal”* (1997) el uso de la literatura como medio para cultivar la imaginación narrativa, ya que esta tiene la capacidad de representar las circunstancias y los problemas específicos de los individuos a través de tiempos y espacios distintos, además ayuda al lector a plantearse preguntas sobre otros y sentir compasión por las vicisitudes de los personajes de estas ficciones imaginadas: “el arte de la narrativa tiene el poder de hacernos ver las vidas de quienes son diferentes [...] con un interés mayor [...] con compromisos receptivos y con ira ante la forma en que nuestra sociedad rehúsa a algunos a la visibilidad.” (Nussbaum M., 1997, p. 121)

La enseñanza y el análisis crítico de las obras literarias serán para Nussbaum, una fuente fértil para el desarrollo de la imaginación narrativa, la cual comprende como “una preparación esencial para la interacción moral. Si se han hecho hábito, la empatía y el hacer conjeturas (sobre los demás) esto conduce a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva resonancias compasivas hacia las necesidades del otro” (Nussbaum M., 1997, p. 123).

Para finalizar se dará paso a la reflexión sobre los resultados del taller llevado a cabo el 3 de Marzo del 2015, en la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano en el Seminario Humanidades II: El cuerpo en el arte en Colombia y como apoyo a la conferencia “Estrategias de visibilidad: Arte, SIDA y censura”. Se mostrará cómo se estimuló en diversos grados la *imaginación narrativa* de algunos estudiantes a través de un “ejercicio literario”.¹¹ Metodológicamente, el ejercicio se desarrolló en dos partes:

Esta variable del ejercicio busca que los estudiantes que lo elijan construyan una narración, mediante un ejercicio preparatorio documental (bibliografía, reporte de casos, películas, obras de teatro, literatura, etc.) y un esfuerzo de “empatía” o “comprensión imaginativa”, en el que no sólo relaten el hecho de una decisión sobre una opción sexual diferente, sino sobre todo estructuren

11 El ejercicio surge de una experiencia de clase que Martha Nussbaum relata en su texto: El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal: “En el curso Inglés 102 tuvimos que escribir una carta poniéndonos en el lugar de un/una homosexual, en la que declarábamos nuestra homosexualidad a nuestros padres y explicábamos nuestra forma de vida...”. (Nussbaum M. , 1997, p. 32).

un texto que trate de hacer comprender a la figura de los padres, quienes quizá podrían tener una perspectiva contrapuesta, las opciones, dignidad y derecho de un modo de vida diverso¹².

A continuación se presenta una reflexión sobre el ejercicio a través de algunos fragmentos de las cartas de los estudiantes, que se transcriben literalmente y reflejan cómo se enfrentaron a la situación hipotética de contarles a sus padres, familiares o amigos su homosexualidad. La selección de estos fragmentos se dio a partir de criterios subjetivos tales como el contenido textual de las cartas, el grado de construcción narrativa y la posibilidad o imposibilidad de desarrollar el ejercicio. Así, la metodología de selección y análisis de las cartas es cualitativa, teniendo en cuenta la aplicación de los criterios y conceptos indicados para el ejercicio: conectarse o no a través de la empatía, la imaginación y la creación narrativa, con una vivencia personal y a la vez política, como lo es el ejercicio libre y abierto de expresar la homosexualidad.

Se identificaron dos posturas evidentes de los estudiantes que permiten construir variables de análisis: la primera es una posición que no logra, ni pretende un ejercicio de argumentación, empatía e imaginación narrativa y que podría decirse que da a conocer una postura en contra de la actividad planteada. La segunda logra ponerse en el lugar del otro y construir un ejercicio de comprensión y diálogo desde una postura favorable. Es necesario aclarar que se encontraron puntos medios y fluctuaciones entre estas dos variables y que no todos los estudiantes, presentan una única posición en el proceso de desarrollo del ejercicio.

Al tomar la primera variable de análisis, se identificó que la postura de algunos estudiantes estaba basada sus creencias al momento de desarrollar el ejercicio. Es posible apreciar, por ejemplo, la influencia conservadora que los estudiantes han heredado en su formación personal y desde las experiencias en el núcleo familiar, que no les permitió ponerse “en los zapatos del otro”. A continuación se presenta un fragmento de un escrito que da cuenta de lo señalado anteriormente:

Para mí sería muy difícil entender la situación de un familiar con orientación sexual diferente (...) necesita una ayuda psicológica y la ayuda de Dios (...)
Yo pienso que es una falta de afecto familiar, o la falta de algunos de sus padres (...) la homosexualidad es un pecado... (...) creo completamente en la familia en papá y mamá, en donde es un núcleo familiar muy importante

12 Fragmento del texto, del taller paralelo a la conferencia “Estrategias de visibilidad: Arte, SIDA y censura”, planteado y realizado por Carlos Eduardo Sanabria Bohórquez, profesor asociado del Departamento de Humanidades de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y coordinador del Seminario “El cuerpo en el arte en Colombia”.



para el ser humano (...) Que él se encuentra en una situación vulnerable, en donde la brindaría mi ayuda por medio de Dios, porque si él escogió que fuera hombre es porque tiene un propósito con él. Que es un ser que nos creó conforme a su corazón y no se equivoca (Anónimo, Marzo 3, 2015).

Este ejercicio permite la visibilización de los diversos modos de comprensión de las relaciones humanas que tienen los estudiantes. Con ello se identificaron falencias en la formación humanística del estudiante que no le permitieron reconocer otro tipo de orientación sexual distinta a la de su núcleo familiar y espiritual. En el caso concreto del estudiante citado, se observa cómo relaciona la homosexualidad como una enfermedad además de un problema de carencia afectiva en la familia. Sus convicciones parecen ser inamovibles, no pasan por un proceso de reflexión, no sólo porque considera natural su manera de pensar, sino porque la concibe como única forma en las relaciones humanas. Al sustentar parte de sus creencias en Dios y la familia tradicional, no toma una posición reflexiva y argumenta un “deber ser de las cosas”.

Con lo anteriormente expuesto, se ejemplifica lo que Nussbaum (2012) llama “repugnancia proyectada”. Esta parte de la idea de un ser superior en el que se sustentan niveles jerárquicos en donde a todo lo que no obedece a ese punto máximo se le asignan valores negativos tanto así que se le compara con un animal. En el ejemplo anterior lo que no obedece a la escala de valores religiosos es considerado pecado. Aquí se evidencia la necesidad de las humanidades dentro de las instituciones educativas, no con la finalidad de cambiar las creencias que fueron cultivadas en familia para el estudiante, sino para que éste comprenda las distintas concepciones de pensamiento: “La escuela puede enseñar contenidos reales y concretos sobre otros grupos raciales, religiosos y sexuales o sobre las personas con capacidades diferentes, a fin de contrarrestar los estereotipos y la repugnancia que suele acompañarlos” (Nussbaum M., 2012, p. 73).

En este sentido, el ejercicio de lectoescritura permite exponer ideales y subjetividades que subyacen al estudiante como individuo. Sin embargo, en el caso anterior no hay un ejercicio de *imaginación narrativa* porque no se permitió desarrollar una confrontación crítica de una situación hipotética desde sus ideales, para generar un ejercicio de autoexamen. Sus creencias personales sesgan la posibilidad de concebir al otro como igual y poder entablar con él un diálogo.

En comparación, el siguiente fragmento a primera vista pareciera hacer un ejercicio de empatía e imaginación narrativa completo. Sin embargo, al analizar cuidadosamente el texto es posible cuestionar si existió o no un acercamiento empático con la situación planteada:

sucedió en un día de colegio común y corriente, estábamos en clase de educación física, allí el profesor nos dijo que fuéramos a cambiarnos a los *lockers*, entonces fue allí cuando vi a mis amigos desnudos y por alguna razón, sentía atracción por ellos, sus esculturales cuerpos, me hicieron pensar todo tipo de escenas obscenas que ahí en el internet, pero lo raro era que en dichas escenas, no había ninguna mujer, solo hombres fue muy raro, pero pensé, seguramente me hace falta una novia (Anónimo, Marzo 3, 2015).

Concretamente, este ejercicio parte de la necesidad de justificar y explicar cómo descubre su orientación sexual. Sin embargo, el estudiante recurre a estereotipos previos¹³, como los vestidores de un colegio masculino, y recrea-inventa ingenuamente una escena que no parte de un genuino ejercicio de comprensión e imaginación narrativa. A diferencia del anterior ejemplo, este estudiante no refleja las creencias que podrían sesgar su ejercicio, más bien pretende una suerte de aceptación y tolerancia¹⁴ que es distanciada y que no logra la empatía. Esto se hace patente en el uso de la palabra obsceno: “Impúdico, torpe, ofensivo al pudor” (RAE, 2015). Sea consciente o inconscientemente, se refleja cierto grado de distanciamiento y la incomodidad e imposibilidad para realizar el ejercicio.

Ahora bien, la segunda variable de análisis logra en gran medida un ejercicio de empatía. El siguiente ejercicio describe de manera emotiva sensaciones tales como el extrañamiento, la confusión y la dificultad de enfrentarse a sus familiares. La estudiante narra que no “encaja” en el patrón aceptado socialmente y que al tratar de adaptarse a las normas sociales se siente infeliz:

(...) al iniciar mi adolescencia y esa etapa en la que todas las niñas y los niños empiezan a buscarse y a comportarse diferente entre sí, en que empiezan a gustarse y a darse besos fue en ese momento en el que empecé a pensar en porqué no estaba siendo feliz, no me sentía atraída por ningún hombre y por más que lo intentara, no podía sentir por ellos lo que en teoría se supone que todas las mujeres debían sentir (Anónimo, Marzo 3, 2015).

La estudiante citada realiza un ejercicio de empatía tratando de explorar lo que ella supone que alguien habría sentido al experimentar ese tránsito emocional. Así, la exposición de sentimientos como la incertidumbre, la divergencia y la in-

13 Dichos estereotipos y en general la historia que el estudiante cuenta en su carta es similar a estructuras arquetípicas planteadas en el cine norteamericano dirigido a adolescentes y jóvenes.

14 Adela Cortina caracteriza la tolerancia en su libro “Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía” (1997) como el resultado de la impotencia, la indiferencia y el desinterés: dejar ser y hacer al otro siempre y cuando no interfiera en lo propio.



felicidad, le permite aproximarse de manera empática a las posibles emociones, temores y anhelos de una persona ajena a su realidad.

Finalmente, termina diciendo lo siguiente: *“hoy por fin lo sé y ya no me cuesta aceptarlo, me gustan las mujeres; siempre he sido así y por eso no soy anormal, sólo soy diferente”* (Anónimo, Marzo 3, 2015). Esta conclusión refleja el proceso de autoexamen a través de una supuesta historia de vida: la recreación de sentimientos y etapas vividas le permite narrar cómo se manifiesta su sexualidad en un proceso de aceptación. Éste es un ejercicio de aceptación a partir de la diferencia.

Ahora bien, algunos estudiantes basaron su escrito en la coyuntura sociopolítica colombiana, puesto que unos días antes del taller se había abierto la discusión en la Corte Constitucional de Colombia sobre la aprobación de la adopción para parejas del mismo sexo.¹⁵ Teniendo en cuenta esto, en el fragmento se hace una argumentación proyectando la vida a futuro:

Sé que nos encontramos en una sociedad y un país en el que la homosexualidad es un caso que aún nos aterra, lastimosamente se discrimina más que en otros países y se juzga de maneras muy fuertes, pero yo estoy dispuesta a vivir con esto y salir adelante, el ser homosexual no me va a impedir ser una persona profesional y cumplir mis metas, al contrario, el estar estable con alguien me ayudará a cumplir muchas de las cosas que me propongo (Anónimo, Marzo 3, 2015).

Esta carta, no hace directa alusión a la temática de la adopción pero sí refleja un conocimiento informado sobre el contexto sociopolítico de la situación de la comunidad LGTBI en Colombia y una reflexión crítica sobre las condiciones de maltrato y discriminación de esta comunidad en el país. Así, la estudiante utiliza la información para reflexionar sobre el tipo de sociedad en la que se encuentra.

Por último, otro caso que cabe destacar, es el ejercicio de un estudiante que le escribe una carta a un familiar comunicándole su apoyo: *“Todos los días, cuando te levantas, piensa en el ser maravilloso que eres, piensa en todas las cosas que tienes por delante. Apoyo tu decisión 100% porque es tu esencia, es la manera en la que ves el mundo”* (Anónimo, Marzo 3, 2015).

Su argumentación parte de comprender al otro como un ser diferente donde ve la orientación sexual como algo natural, que no afecta su vida como individuo inmerso en una sociedad. Por su parte, el estudiante brinda un apoyo incondicional sin poner en tela de juicio ningún aspecto personal.

15 Para profundizar en el tema ver www.colombiadiversa.org

Recapitulando, en primer lugar se ha dicho que en algunos de los ejercicios se encontró la incapacidad de construir una carta basada en la empatía y la imaginación narrativa. Estos ejercicios hablan desde sus creencias, no son capaces de suponer ni comprender los motivos y las opciones de personas homosexuales, pero tampoco logran imaginar ni imaginarse en el lugar de otra persona y las cargas emocionales que esto supone. Tales textos, ejemplificados en el primer fragmento como una posición radical que impide una mirada crítica constituida a partir de subjetividades y juicios de valor. Estos estudiantes dejan de lado la posibilidad del autoexamen cerrando las vías de diálogo con “el otro”. Es de suma importancia aclarar que este tipo de ejercicios no deben tomarse de forma negativa, ni considerarse como casos irremediables de personas intolerantes. Por el contrario, estas posturas radicalizadas deben situarse como base o principio para comenzar a formar ciudadanos desde las humanidades.

En segundo lugar, se expuso que otros textos no lograron un ejercicio real de empatía e imaginación narrativa sin trascender una posición de tolerancia. Finalmente se mencionaron los ejercicios que a través de la capacidad de los estudiantes para imaginarse a sí mismos en las dificultades del otro, crean una voz propia. Estos ejercicios parten de una posición crítica haciéndose responsables de lo que dicen y también de lo que hacen. En ese sentido hay un reconocimiento y humanización del otro como ser político, dejando de lado la “repugnancia proyectada” y dando cuenta de una de las aptitudes, propuesta por Martha Nussbaum, para obtener un ciudadano del mundo: la de imaginar cuestiones complejas que afectan a vida de los demás.

Conclusiones

Con esta reflexión, que parte de algunos supuestos de la filósofa Martha Nussbaum para aproximarse a una reflexión crítica sobre una experiencia pedagógica, se ha querido mostrar de manera situada la pertinencia de llevar a cabo una educación en humanidades. Los diferentes resultados vistos en el ejercicio, el cual surge de una anécdota de clase que la filósofa comenta en su libro *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (1997) refleja la posibilidad de abrir un campo de reflexión sobre el papel de las humanidades en la formación integral de profesionales con pensamiento crítico, que tengan la capacidad de autorreflexión, de procesar las enseñanzas que le son dadas.

Por ende se propone este ejercicio, como primer paso en una investigación que permita diagnosticar las falencias y capacidades de los estudiantes para evaluar el pensamiento crítico y entrar a intervenir en los aspectos que se consideren deficientes y así fortalecer las capacidades con las que ya cuenta. Igualmente el ejercicio muestra que la relevancia de las humanidades debe ser un interés común, no una preocupación única de humanistas ya que contribuye a la formación



ciudadanos del mundo. Ésta formación permite entablar diálogos productivos, en donde no sólo hay aceptación “porque hay que aceptar a los demás”, sino porque se comprende al otro como sujeto.

Es de aclarar que el cultivo de las humanidades no se da únicamente en el ámbito educativo, sino que está presente en contextos personales como el hogar. La vida personal y las creencias no son simples costumbres heredadas sin sentido, sino una amalgama de posibilidades que nos sugieren distintas formas de ver el mundo a partir de nuestra experiencia. Por ello, hay que dejar claro que la educación universitaria recoge el proceso del estudiante para su formación, pero no puede obviar el proceso anterior.

Así mismo, se ha visto que uno de los principales valores que aportan las humanidades, es brindar un conocimiento y una capacidad de comprensión de la vida y las acciones de otros individuos en espacios nacionales y culturales diversos. Este valor no se puede despreciar en una sociedad como la actual, globalizada y en constante tráfico e interacción con personas de distintas partes del mundo.

El ejercicio de hacer una carta confesando una hipotética *salida del closet*, no es ingenuo, más allá de ejercitar la capacidad de “ponerse en los zapatos del otro”, estos ejercicios son importantes en sociedades tan complejas llenas de conflictos raciales, éticos, morales y religiosos, ya que desarrollan la empatía a través de la imaginación narrativa, y así aportar elementos para llegar a formar *ciudadanos del mundo*.

El ejercicio, si bien tomó como caso particular la orientación sexual, es una actividad que puede funcionar con varios ejemplos de situaciones problemáticas. Su objetivo primordial es reforzar la comprensión del sin número de acciones que conllevan a los individuos a tener problemas de marginación, intolerancia y desigualdad.

En esta medida podemos afirmar que las humanidades exponen los problemas del hombre desde una perspectiva crítica y dan las herramientas para que los estudiantes reflexionen mediante ejercicios como el descrito anteriormente, donde mediante el fortaleciendo de la imaginación narrativa –por ejemplo–, se enumeran unas de las tantas posibilidades que podrían darse, en la resolución de conflictos. Sería pertinente preguntarnos si dichos conflictos se presentan diariamente, pero se ignoran la mayoría de veces tal vez por no saber cómo abordarlos y por el mismo desconocimiento de cómo enfrentarnos al otro.

Para terminar se puede señalar que las humanidades y las artes (el ejercicio de la carta es prácticamente un ejercicio literario), son medios útiles para continuar

la educación emocional de los individuos en sus capacidades para la relación, comprensión y vida en sociedad. Porque gracias a manifestaciones culturales se puede cultivar la capacidad de tolerancia, solidaridad y empatía ya que facilitan una conexión social con otros individuos en la medida que hacen evidente la vida de quienes son distintos y logran centrar el interés en dichas vidas. El reto es inmenso, hay que seguir trabajando para que no pierdan vigencia las humanidades ya que no son ajenas a la realidad, ni la idea de progreso, tan solo pretenden generar un lenguaje común, un lenguaje que independientemente de la nación, idioma o creencia sea comprensible en cualquier rincón del globo terráqueo, básicamente su ideal es ser una especie de traductor universal.

Referencias

Anónimos. (Marzo 3, 2015). *Cartas de estudiantes de la Universidad Jorge Tadeo Lozano*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Brecha entre empresarios y universidades al vincular profesionales (9 de julio de 2015). *CM& la noticia*. Recuperado de <http://www.cmi.com.co/brecha-entre-empresarios-y-universidades-al-vincular-profesionales>

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Cortina, A. (4 abril de 2010). El Futuro de las Humanidades. *El País*, s.p.

Correa, P. y Navarrete Cardona, S. (10 de octubre de 2015). ¿El fin de las humanidades? *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-fin-de-humanidades-articulo-591959>

García, P.J. (12 de octubre de 2015). Cero en sociales y humanidades. *El Colombiano*. Recuperado de <http://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/cero-en-sociales-y-humanidades-CL2863756>

Giraldo, E. (S.f) Colciencias contra las Humanidades. *Revista Arcadia*. Recuperado de <http://blogs.revistaarcadia.com/la-linea-sin-reposo/colciencias-contra-las-humanidades/436>

Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid, España: Katz Editores.

_____. (1997). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona, España: Paidós.



Real Academia Española (2015). Diccionario de la lengua española (23aed). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=QoQ5r6Z>

Parga, S. (27 de marzo de 2015) Con la vara que mide. *Revista Arcadia*.

<http://www.revistaarcadia.com/impresareportaje/articulo/la-medicion-colciencias-ciencias-humanas/41540>.

Portafolio.co. (enero 19 de 2016). Estas son las carreras con más futuro en el país. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/menos-abogados-y-mas-ingenieros/16485317>