



**DAVID ANDRES VELASQUEZ LIMAS**

**EDUCACIÓN DESDE LA CULTURA POLÍTICA CON  
ENFOQUE HACIA UNA SOCIEDAD DECENTE EN MARTHA  
NUSSBAUM**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
Facultad de Filosofía  
Bogotá, 21 de junio de 2019**

**EDUCACIÓN DESDE LA CULTURA POLÍTICA CON ENFOQUE  
HACIA UNA SOCIEDAD DECENTE EN MARTHA NUSSBAUM**

**Trabajo de grado presentado por David Andres Velasquez Limas, bajo la dirección  
de la Profesora Maria Cristina Conforti Rojas,  
como requisito parcial para optar al título de Filósofo**



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
Facultad de Filosofía  
Bogotá, 21 de junio de 2019**

“Cuando se trata de evaluar un sistema de educación, cabe preguntarse cómo prepara a las personas jóvenes para la vida en una forma de organización social y política de tales características. Ninguna democracia puede ser estable si no cuenta con el apoyo de ciudadanos educados para ese fin”.

Martha C. Nussbaum, *Sin fines de lucro*

## TABLA DE CONTENIDO

CARTA DE LA DIRECTORA.....	5
AGRADECIMIENTOS.....	6
INTRODUCCIÓN.....	8
1. EDUCACIÓN DESDE UNA CULTURA POLÍTICA: UNA APROXIMACIÓN.....	13
1.1. Educación para la renta: el ocaso de las humanidades.....	16
1.2. Educación para la democracia: frente al enfoque basado en capacidades.....	21
2. LOS OBSTÁCULOS DE LA SOCIEDAD DECENTE: EL MAL RADICAL.....	28
2.1. Invulnerabilidad, repugnancia y vergüenza: el problema de la proyección.....	31
2.2. El miedo: la necesidad de una actitud fraternal.....	42
2.3. La envidia: una demanda a propósito de la equidad.....	46
2.4. Ira: Del estatus y la retribución a lo transicional.....	51
3. LOS RECURSOS PRÁCTICOS: EL PARADIGMA VIRTUOSO.....	57
3.1. El carácter ciudadano de las artes: la filosofía educativa de Tagore.....	60
3.2. Sócrates y la cultura política: argumentación en la ciudadanía.....	66
3.3. Emociones a cultivar: compasión y amor.....	74
CONCLUSIONES.....	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91

Bogotá., D.C. 21 de junio de 2019

Profesor  
Luis Fernando Cardona Suárez  
Decano  
Facultad de Filosofía  
Pontificia Universidad Javeriana

Apreciado Decano

Reciba un saludo cordial.

Tengo el gusto de presentar a la Facultad por intermedio suyo, el trabajo de grado del estudiante DAVID ANDRÉS VELÁSQUEZ LIMAS, titulado: *Educación desde la cultura política con enfoque hacia una sociedad decente en Martha Nussbaum*, para optar al título de Filósofo.

Considero que el trabajo de grado de David Andrés cumple con los requisitos metodológicos y académicos exigidos por la Facultad.

David Andrés presenta una apropiada reflexión de la obra de la filósofa norteamericana, trabaja la educación y la contribución de la cultura política y democrática encaminadas hacia una sociedad moralmente responsable.

Atentamente,

María Cristina Conforti Rojas  
Directora del Trabajo de grado

## AGRADECIMIENTOS

Hace mucho me recitaron uno de esos versos propios de la sabiduría popular. Este reza “el que camina solo llega más rápido, pero el que camina acompañado llega más lejos”. Encuentro, en este momento en particular, mucha verdad en ese verso y un profundo sentimiento de agradecimiento con la vida con respecto a este trabajo. Varios son a quienes debo agradecer por poder llegar a este punto; trataré de, en este breve espacio, dar cuenta de todas las vidas a quienes deseo agradecer.

En primer lugar a mis padres, Luz Marina Limas y Elias Velasquez, quienes pusieron a mi disposición recursos, apoyo, confianza, esperanza y sobre todo mucho amor; ellos dispusieron desde el inicio el camino que me ha traído hasta este punto.

En segundo lugar a mis formadores y grandes maestros. En términos estrictos la lista es bastante larga, así que, en representación de todos los que han tenido agencia y lugar en la formación del ser humano que soy, nombraré a algunos de los más representativos. Inicialmente a Miguel Hernández y Juan Pablo Sanabria, quienes me introdujeron a la autora cuyo pensamiento busco ilustrar en este trabajo y me inspiraron a encontrar mi vocación dentro de la educación y la construcción de paz. De igual manera a Gustavo Spinel y Javier Hernández, de quienes retomo la capacidad de mirar hacia el interior para encontrarse en capacidad de transformar la realidad exterior. Así mismo a Karen Rodríguez y Marcela Caicedo, que han sido acompañantes a la marcha, animándome en tiempos de cansancio y celebrando conmigo en momentos de gozo.

Agradezco, además, la constancia, complicidad, camaradería y lealtad de Freddy Canaria, quien además de haberme acompañado (a este punto) por más de una década, comparte conmigo la pasión por educar y ser educado. También agradezco a Ana María

Carrillo Sierra por su confianza incondicional en mí, su disposición a estar de múltiples y diversas maneras siempre que hizo falta y, sobre todo, por el impulso tanto transformador como sanador que me contagia al poner amor en todo lo que hace. A Silvia Chaparro, quien ha sabido tanto confiar en mí como corregirme con amor siempre que lo consideró prudente. Y a Angie Velandia, con quien he podido cultivar una relación de cuidado y cariño mutuo, en donde el bienestar del otro resulta siempre prioritario.

En lo que respecta a la universidad, agradezco profundamente a sus administrativos y particularmente a la Compañía de Jesús, cuyo modo de proceder, pedagogía y espacios de participación, me llevaron a encontrarme conmigo y luego a encontrarme con los otros. Dentro de lo que corresponde a la facultad, agradezco a todos los docentes que han hecho parte de mi formación académica y, particularmente, a Cristina Conforti, quien con paciencia, esmero, cariño y sabiduría condujo los pasos que me permitieron llevar a término el presente trabajo de grado.

Finalmente, agradezco a todas las personas pertenecientes a las comunidades con las que he tenido el privilegio de trabajar en procesos sociales y pastorales. Particularmente, a todos los jóvenes que han hecho parte del proyecto *Namasté* en Ciudad Bolívar, quienes por medio de sus prácticas, reflexiones y crecimiento han capturado, mejor que nadie, el espíritu de todo lo que busca ilustrar y proponer este trabajo de grado.

## INTRODUCCIÓN

Pocas preguntas resultan tan cruciales y fundamentales para el desarrollo de una nación que la pregunta por los objetivos de la misma. La tradición filosófica occidental, en muchas ocasiones, se ha preocupado por resolver lo que las naciones deberían ser, con poco o nulo interés por lo que son en realidad; tal puede ser el caso de la sociedad que piensa, por ejemplo, John Rawls en su libro *Teoría de la justicia*. Así mismo, el cómo se debe llegar efectivamente a semejantes ideales sociales y políticos, en términos prácticos, es un ámbito ampliamente inexplorado. No se equivocó Karl Marx al afirmar que “los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (Marx, 2010, p. 17). En naciones como Colombia, la pregunta por los objetivos y, sobre todo, los recursos para cumplirlos se ve, o bien ignorada parcialmente, o nublada por los problemas que afronta el país en cuestión. Sin embargo, es necesario recordar que la mayoría de naciones poseen objetivos establecidos desde su fundación, en la forma de constituciones políticas. Estos objetivos constitucionales también dan una idea de los ideales de justicia a los que aspira cada país dentro de su particularidad. ¿Qué es posible hacer partiendo, entonces, de estos objetivos e ideales de justicia?

La filósofa norteamericana Martha Nussbaum es plenamente consciente de que no todas las naciones son utopías totalmente organizadas e incluso muchas no han tenido el privilegio de pensarse, o al menos pensarse como el ámbito académico occidental lo demanda. Esto, en lugar de llevarle a ignorar las condiciones de tales sociedades de manera negligente, le invita a pensar a partir de las características que estas tienen. Aunque las naciones que se ha dedicado a investigar son Estados Unidos (su país nativo) e India, bien podría estar hablando de Colombia cuando describe lo que ella denomina una “sociedad aspiracional”:



La que consideramos aquí no es la sociedad bien ordenada y consumada sobre la que Rawls teorizó, sino, más bien, la de aquellas naciones que aspiran a la justicia y que ambicionan una serie de objetivos y aspiraciones definidos. Algunas de esas metas serán compromisos actuales a los que ya se ha dado forma de derechos constitucionales o de otros mandatos legales. Algunas (...) pueden ser aspiraciones más difusas que se ajustan más al espíritu de los principios constitucionales (Nussbaum, 2017, p.146).

Una sociedad aspiracional, por ende, tiene unos objetivos claros, así como otros más difusos y, si se revisa la constitución política, Colombia no es la excepción en este respecto. Pero, ¿qué se sigue de entender que una sociedad que no ha llegado a su punto culmen posee objetivos? Una posible respuesta aquí (en el espíritu de Nussbaum) es saber cómo llevar a término dichos objetivos. Esto, por supuesto, puede suscitar una amplia gama de posibilidades en cuanto a qué dispositivos, herramientas o incluso leyes pueden permitir que una sociedad cumpla los objetivos que se ha dispuesto. Una porción de tal sociedad podría sugerir que los ejércitos o las fuerzas policiales se encarguen de garantizar que los ciudadanos cumplan con lo requerido para cumplir las metas de la nación. Otros más podrían afirmar que mientras el estado posibilite la existencia de reformas agrarias o de salud, la nación podría encontrarse en el estado de bienestar requerido para cumplir los fines necesarios. Sin embargo, la propuesta de este trabajo toma otra ruta distinta para el cumplimiento de los objetivos de una nación (trátese de Colombia u otra distinta), un área de conocimiento y trabajo que, además, se encuentra también dentro de los intereses de Nussbaum: la educación.

Claramente, a lo que aspira una nación (cada cual bajo su propia óptica) es a llegar a ser una sociedad decente; probablemente sea esta idea, ya sea que la conciban así o bajo alguna otra variante, la que movilice el espíritu de la constitución propia de un país. Por ello, si se busca cumplir los objetivos de una sociedad y esos objetivos aspiran a ser una sociedad decente, ¿qué puede hacer la educación al respecto? Al hablar de objetivos de nación, estamos hablando de cultura política, de cómo los ciudadanos interactúan unos con otros en el contexto político propio de la nación e, incluso, cómo se relacionan consigo mismos en ese mismo contexto. De aquí, que la educación muestre distintos modos posibles de conducir al ciudadano por un camino que responda a las necesidades y objetivos propios de una nación. Bastante ha aportado Nussbaum al ámbito de la

educación de ciudadanos, motivo por el cual su obra presenta, usualmente, propuestas de acción e incidencia social, producto de ejercicios reflexivos filosóficos previos. Este trabajo, por ello, pretende recopilar de manera organizada los distintos planteamientos que ha hecho la filósofa norteamericana en cuanto a cómo puede la educación dar cuenta de los diversos problemas que enfrentan las naciones que desean cultivar ciudadanos decentes.

Así las cosas, cabe preguntarse, en primer lugar, ¿qué vínculo comparten la educación y la política más allá del mero uso instrumental de la segunda sobre la primera? Responder esta pregunta permitirá ver que se trata más que de un vínculo accidental, puesto que la cultura política y la educación se posibilitan mutuamente. Esto, más allá de ser una mera reflexión o disertación conduce a evaluar qué se requiere para articular estas comprensiones sobre la educación cívica en un contexto que busque promover valores democráticos en una sociedad. Delimitar en qué consiste una posible educación para la democracia, bien puede significar marcar, por medio de ese ejercicio, un objetivo para la formación de ciudadanos deseada. Está claro que el hecho de que una educación semejante no se haya dado en su totalidad debe tener alguna explicación de por medio y con respecto a esta incógnita valdrá la pena evaluar el tipo de educación que se está implementando, cuáles son sus particularidades y en qué medida plantea un problema para el proyecto de una educación para la democracia.

Ahora bien, establecer lineamientos y limitaciones con respecto a la educación cívica establece un adecuado punto de partida, pero al momento de darle contenido específico a esa educación, es necesario evaluar lo que hay efectivamente (siguiendo la narrativa de una sociedad aspiracional) y en qué medida, eso que hay, puede significar obstáculos o dificultades considerables para consolidar una sociedad decente. En este ámbito, Nussbaum se ve en la necesidad de introducirse en la realidad psicológica y emocional de los ciudadanos que conforman sociedades, puesto que:

Todas las sociedades están llenas de emociones. Las democracias liberales no son ninguna excepción. El relato de cualquier jornada o de cualquier semana en la vida de una democracia (incluso de las relativamente estables) estaría salpicado de un buen ramillete de emociones: ira, miedo, simpatía, asco, envidia, culpa, aflicción y múltiples formas de amor (Nussbaum, 2017, pp.13-14).

De esta manera, entender los problemas de una sociedad es entender los problemas de sus ciudadanos y abordarlos para avanzar en la persecución de objetivos propios de cada sociedad. El panorama social que ilustra Nussbaum encuentra problemas de índole psicológica, tanto en los individuos como en las situaciones que estos se encuentran. En particular la repugnancia, que proyecta en otros lo que se desea negar de sí mismo, se establecerá como la piedra angular de muchas dinámicas de discriminación, violencia e indiferencia por las que atraviesa una sociedad. Pero no será la única emoción que habrá que revisar, desde la perspectiva de lo que beneficia políticamente a una sociedad o no y cómo se pueden establecer estrategias pedagógicas al respecto, puesto que esta composición emocional abrirá paso también a la vergüenza, el miedo, la envidia y la ira. Todas ilustrarán desafíos que no siempre corresponden a las emociones mismas, sino a las circunstancias en las que estas aparecen. De modo que la educación que busca establecer Nussbaum dará cuenta de problemáticas vinculadas a problemas de rechazo del propio cuerpo (y el de otros), intimidación gubernamental y totalitarismo, falta de equidad en varias categorías y egoísmo en distintos sentidos.

Poder darse una idea de las problemáticas que hacen padecer a diversas sociedades permite pensar qué posibilidades existen para intervenir tales problemas y continuar elaborando estructuras y principios que permitan al ciudadano aportar a la realización de los objetivos de su nación. Esto concluye en reflexiones propias de un currículo escolar. Es decir, al comprender los recursos que permiten efectuar la educación para la democracia, dichos recursos también podrán convertirse en contenidos constituyentes de un plan de estudio. En el caso de Nussbaum, estos recursos-contenidos comprenden una triple dimensión: estética-filosófica-psicológica. Tal triada permite, por el lado estético, ver el lugar que tienen las artes en el desarrollo de una actitud cívica, dentro de un contexto educativo. En cuanto al lado filosófico, ilustrar el sentido de implementar la pedagogía

socrática de la argumentación orientada hacia un fin político. Finalmente, el lado psicológico permitirá volver a la consideración sobre las emociones, puesto que no se trata de estigmatizarlas vinculándolas solamente con los problemas que enfrenta la propuesta. De ahí, que, para la filósofa estadounidense es crucial encontrar en las emociones puertas de entrada hacia las virtudes cívicas. Las emociones tales como la compasión y el amor son motivo de evaluación en este trabajo; al menos, en tanto que indagan por su aporte a la educación para la democracia y por qué resulta importante cultivarlas en ambientes educativos.

Será por lo tanto esta estructura de tres secciones la que dará curso al presente trabajo, recuperando, según el problema que se esté abordando en cada una, fragmentos, ideas y textos de Martha Nussbaum.

## **1. EDUCACIÓN DESDE UNA CULTURA POLÍTICA: UNA APROXIMACIÓN**

Resulta poco sencillo tratar de delimitar el lugar que tiene la educación en el cultivo de una sociedad política sana, democrática y justa. Lo anterior no se debe a que exista falta de estudios, especialmente de carácter filosófico, al respecto, puesto que, ya desde Aristóteles, la mayoría de comprensiones alrededor de la cultura política (o la vida cívica) implementan un modelo educativo que posibilite dicha cultura; en cambio, tiene que ver con el hecho de que la misma cultura política sea el punto de partida que dé origen a la educación. Para varios autores esto no solo resulta razonable, sino que se trata de algo necesario, siendo este el caso de Guillermo Hoyos, para quien “la educación es comunicación y la comunicación constituye ciudadanía y es, por tanto, punto de partida para la comprensión y la práctica de la democracia” (Hoyos, 2015, p.1). Así, la educación no es una mera herramienta para ser utilizada por las demás disciplinas, pues nace y sirve a la ciudadanía democrática, que compondrá lo que se denomina aquí “cultura política”.

En una nación como Colombia, que atraviesa un periodo de posconflicto, horizontes de trabajo como lo son la formación en ciudadanía o la educación para la paz, reciben especial énfasis a la hora de considerar el rumbo esperado para el país. Sin embargo, pese al trato especial que parece estar recibiendo toda la educación que concierna al ámbito político, la dificultad de concebir este modo de ser pedagógico surge debido a la perspectiva utilitaria que ha venido direccionando el rumbo de la educación. Sobre esto, menciona Hoyos que:

Así como la filosofía por la nostalgia de poder competir con las ciencias empírico-analíticas olvida el ocuparse del pensar en su elemento, pretendiendo ella misma ser ciencia rigurosa, de la misma forma la educación se ha convertido en técnica teórica, en tecnología educativa, cuya calidad se mide cuantitativamente por competencias, créditos e indicadores de rendimiento, es decir, por resultados (Hoyos, 2013, p.5).

El centro del problema se presenta por lo tanto de la siguiente manera. La educación no solo sirve para la cultura política, sino que tiene allí su génesis y su fin, lo que resulta ampliamente complicado de asimilar, puesto que se ha olvidado su relación intrínseca con la ciudadanía. Si en Colombia se aspira a materializar el discurso educativo del posconflicto, hace falta desenmascarar la crisis que ataca la praxis de dicho discurso y entender los obstáculos que se presentan para llevar a cabo dicho proyecto, así como los recursos que lo posibilitarán.

Aquí, la propuesta educativa de Martha Nussbaum (que se desarrolla a lo largo de su obra<sup>1</sup>) servirá como material priorizado de referencia con el fin de abordar el problema. Nussbaum pone en el centro de sus investigaciones el estudio de dos naciones, a saber, Estados Unidos e India. En un primer momento podrá parecer que su propuesta y las afirmaciones que le acompañan resultarían aplicables solamente en esos dos países, pero será el modo de proceder investigativo, junto a varias afirmaciones de peso, por parte de la autora (que no tienen carácter regional o cultural específico) lo que abrirá la posibilidad de leer y entender la crisis de la educación política (o más bien, desde una cultura política) en Colombia.

Uno de los puntos de partida fundamentales para Nussbaum es el estudio de las constituciones de los países que le conciernen, de manera que, desde las mismas leyes fundamentales instituidas en cada nación, sea posible demostrar el carácter imprescindible de la educación en tanto que concebida desde la cultura política. Debido a ello, se tiene también evidencia de lo que se ha venido desarrollando por medio de la exposición de diversos artículos que componen la versión vigente de la *Constitución política de Colombia*. Así pues:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La

---

<sup>1</sup> Con principal énfasis en *Sin fines de lucro*, *Emociones políticas*, y *El cultivo de lo humano*.

educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Const., 1991, art. 67).

Se observa, en primera instancia, que la educación tiene una función social, pero resulta de mayor importancia destacar que, cuando se menciona en qué formará la cultura a quien resida en Colombia, los términos que se utilizan de entrada son derechos humanos, paz y democracia; tres términos que se encuentran íntimamente vinculados a la sociedad política. En consecuencia, para la misma *Constitución política de Colombia*<sup>2</sup>, la educación persigue objetivos de carácter social y político, luego, es posible pensar una educación desde una cultura política en Colombia. Esto remite a *Sin fines de lucro* en donde Nussbaum a lo largo del capítulo titulado *Educación para la renta, educación para la democracia*, demuestra que tanto la constitución de Estados Unidos como la de India, enuncian una serie de objetivos y derechos inalienables que impiden poner aspectos como la búsqueda del crecimiento económico por encima de ellos.

En efecto, la educación que nace de la sociedad política y se desarrolla en contextos liberales, habitualmente, se orientará hacia la democracia, de manera que la educación cívica brindada en contextos como el colombiano, es educación para la democracia. Por educación para la democracia se entenderá, entonces, la educación que busque constantemente la formación de ciudadanos que constituyan una sociedad sana, sin totalitarismos, cuya apuesta se encuentre en algún marco de justicia y que eviten relaciones configuradas a partir de violencia.

Esta empresa se ve amenazada, no obstante, por una segunda figura. Volviendo a la afirmación inicial de este apartado, existe una dificultad en concebir a la educación como el medio que posibilite el tipo de sociedad que se ha venido describiendo, a saber, el uso que se le ha dado a la educación como medio para alcanzar el crecimiento económico de una nación a toda costa. Lo anterior tiene varias implicaciones de orden práctico, como lo

---

<sup>2</sup> Siguiendo el método investigativo de Nussbaum, en tanto a partir de las propias afirmaciones que expone la ley fundamental de la nación.

son la progresiva desaparición de las humanidades en el currículo escolar o la financiación de ciertas facultades universitarias por encima de otras. Rebatir la idea de que las humanidades y la orientación política de la educación obstaculizan el crecimiento económico de una nación requiere dos exposiciones. La primera, en lo que concierne a explorar con detenimiento en qué consiste lo que Nussbaum denomina “educación para la renta” y la segunda, en detallar la alternativa, esto es, la educación para la democracia.

### **1.1. Educación para la renta: el ocaso de las humanidades**

En Colombia, entre las carreras con mayor tasa de desempleo, se encuentran pregrados como el de Sociología o Trabajo social (Ministerio de Educación Nacional, 2006), por lo que resulta poco sorprendente que exista mayor demanda por parte de la juventud en carreras como Medicina, Enfermería, Administración de empresas o Contaduría pública (Moreno, 2015). Este es un ejemplo localizado de la problemática central que aborda Martha Nussbaum en *Sin fines de lucro*; problemática que, además, parece desembocar en naciones más violentas y menos competentes en asuntos ciudadanos. Para demostrarlo, se han de considerar algunos puntos de referencia en relación con la educación (en tanto disciplina) y el contexto, tanto histórico como actual, de Colombia en cuanto a la educación para la renta.

Siguiendo a Concheiro, se puede delimitar, de algún modo, la finalidad de la educación, siendo así que:

La educación busca modificar el estado cultural de las personas. Dicho estado cultural está conformado por un conjunto específico de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, hábitos, costumbres, etcétera. Por otra parte, el estado cultural de los individuos refleja obligadamente la cultura de la sociedad en la que viven; esto es, el estilo social. Son la sociedad, los grupos de profesionales, la familia y la escuela quienes definen qué es un hombre educado y, por ende, el estado cultural ideal que deben procurar los individuos. Educar es pues crear y transmitir cultura (Concheiro, 2009, p.1).

De aquí se sigue que, priorizar el crecimiento económico como un fin en sí mismo de la educación, implica un modo de significar la cultura. Así, culto es, en las naciones que funcionan bajo esta perspectiva, el hombre que posee los conocimientos técnicos y las



capacidades intelectivas de carácter lógico matemáticas que le permitan producir y economizar recursos. Poco importan el pensamiento crítico, la capacidad argumentativa o imaginativa, para un ser humano formado para la producción. No se puede esperar, de una nación que busque el crecimiento económico como lo fundamental, actitudes cooperativas, capacidad de diálogo o habilidades para mediar conflictos.

Este tipo de comprensión social se enmarca dentro de un modo de proceder característico del neoliberalismo. Ahora bien, si la cultura neoliberal es la que marca el punto de partida de la educación, en un contexto geográfico específico, no serán solo los fines, sino de igual manera los medios de la educación los que se modifiquen. Aquí, los enunciados constitucionales que garantizan la educación como un derecho (e incluso en algunos casos, como una obligación) se ven rápidamente defraudados. Esto, a propósito de la lectura que hacen Miñana y Rodríguez de la educación en el contexto neoliberal, de la cual afirman que:

Ser competitivo es ser competitivo en el mercado. Por lo tanto hay que reducir o eliminar los derechos ("entitlements") no vinculados a la competitividad, cambiando "privilegios" y derechos adquiridos tanto por los profesores, como por los estudiantes o por las instituciones, por estímulos puntuales a la productividad, y flexibilizando el mercado laboral educativo (liberar las formas de contratación, estimular la libre competencia entre los profesores). Como la competencia debe ser permanente y en igualdad de condiciones, deben eliminarse privilegios adquiridos y establecerse pruebas y calificaciones estándar en forma periódica (Miñana & Rodríguez, 2002, pp. 7-8).

Se da aquí, adicionalmente, la paradoja de que si bien, según lo demostrado previamente, la educación nace desde la cultura política, el modelo que parece haber prevalecido a lo largo de la historia (teniendo en cuenta, por ejemplo, los métodos de evaluación utilizados históricamente, similares a los descritos por Miñana y Rodríguez al referirse a la educación del contexto neoliberal) es aquel que busca cuantificar y monetizar la educación; es decir, lo que se ha denominado aquí como educación para la renta. Debido a esto, la educación para la renta es, realmente, el viejo modelo, mientras que el modelo de educación desde una cultura política, si bien es originario en forma, continúa siendo novedoso dada su poca aplicación a lo largo de la historia.

La narrativa educativa de la competencia, en relación con el cultivo de habilidades sociales, cívicas y la construcción de una cultura política, si bien funciona bajo la creencia de que la educación que prioriza el crecimiento económico “redundará por sí misma en los otros beneficios que mencionábamos, como la salud la educación y la disminución de la desigualdad socioeconómica” (Nussbaum, 2010, p.36), resulta nociva para la construcción de sociedades justas y democráticas. En primera instancia porque “al estudiar los resultados de cada uno de estos experimentos hemos descubierto que el viejo modelo no deriva de manera concreta en estos beneficios” (Nussbaum, 2010, p. 36), pero, adicionalmente, porque aquella dinámica de competitividad característica del neoliberalismo, conlleva a la violencia entre los miembros de la sociedad que se construye a partir de la educación situada en dicho contexto de competencia. Recuérdese aquí a Girard, que desde su propuesta mítica enuncia que:

El relato mítico se presenta a veces en el marco de una especie de concurso o de competición casi deportiva o belicosa que evoca, claro está, las rivalidades de la crisis sacrificial. Detrás del conjunto de estos temas siempre es posible leer las huellas del devenir unánime de una violencia inicialmente recíproca. No hay que asombrarse si todas las actividades humanas e incluso la vida de la naturaleza están subordinadas a esta metamorfosis de la violencia en el seno de la comunidad. Cuando las relaciones se enturbian, cuando los hombres dejan de entenderse y de cooperar, no hay actividad que no resulte perjudicada (Girard, 1983, pp. 101-102).

Afirmaciones como la anterior, suponen un sustento argumentativo sólido, que se trabajará posteriormente al considerar los resultados que ha brindado la psicología a propósito de las dinámicas de competitividad y cooperación. Por lo pronto, se hace necesario prestar atención a las diversas mutaciones que atraviesa la educación (y por extensión, la cultura) cuando se establece un horizonte que ignora el sentido original de la misma.

Expuesto esto, considérese ahora como Colombia ha atravesado un contexto en donde se busca el “desarrollo” a toda costa, para lo cual es necesario evaluar el impacto y las formas concretas que ha adoptado la educación para la renta en el contexto nacional. La historia ha podido mostrar que los tiempos en los que la democracia se ha fracturado en América Latina, han privilegiado la solidificación de la educación para la renta. El

neoliberalismo toma “fundamentos que retomaron todas las cajas de herramientas de la teoría económica neoclásica, y que encontraron su impulso político a partir de la crisis del Estado benefactor en el decenio de 1960, en las dictaduras militares en América Latina” (Rendón, 2015, p. 31), por lo que, desde su fundamento, se presenta, cuanto menos, como conflictivo si se presume que, al menos como efecto colateral, beneficiará a la democracia y la cooperación. Sin embargo, la problemática trasciende un mero señalamiento histórico, puesto que al menos dos mentiras, ofrecidas por la educación del contexto neoliberal, afectan fuertemente la posibilidad de construir una cultura política justa.

En primer lugar, la educación parece tampoco ser el mejor mecanismo para el fin que se persigue desde la búsqueda del crecimiento económico. Un ejemplo de esto se da al observar que “el invertir en educación, por ejemplo, no le ha proporcionado a África subsahariana una mejor evolución económica, cuando ante el incremento de las tasas de alfabetismo entre 1980 y 2004 se presentó una reducción del ingreso per cápita” (Rendón, 2015, p.36). Debido a esto, la educación para la renta no solo perjudica altamente a la educación desde una cultura política, sino que ha demostrado ser inútil como medio para el propio objetivo que se ha planteado.

La segunda mentira consiste en las afirmaciones de la educación neoliberal que proponen a su modelo como vía de acceso al emprendimiento y la cooperación. En caso de que no bastara lo que ya se ha presentado, se ha de analizar con detenimiento el equivalente de un ciudadano en un contexto neoliberal en su calidad de estudiante en alguna institución. Lo que procede de aquí es la actitud individualista en donde el conocimiento se acumula para beneficio de la propia persona, puesto que en la futura vida laboral “no van a otras instancias de acuerdos y cooperaciones, porque son solo competencia, se aglomeran para facilidad de los mercados, no para generar entornos innovadores y con ello mejores condiciones de mercado y de vida” (Rendón, 2015, p. 40).

Ambos casos surgen de un artículo académico que considera estos y otros aspectos que son consecuencia del impacto que ha instituido la educación neoliberal en el contexto

colombiano<sup>3</sup>. La idea, que puede surgir como posible objeción, de que la educación para la renta es una idea aplicable solo a los contextos investigados por Nussbaum, se ve rebatida de nuevo aquí, donde se observa que el horizonte de “desarrollo” no solo es algo existente en Colombia, sino que varios académicos se han dedicado a su estudio previamente.

Finalmente, la problemática de este tipo de educación conlleva un daño colateral final a considerar: la posible extinción progresiva de las humanidades. Es esto a lo que Nussbaum denomina la “crisis silenciosa”. Puesto que la educación para la renta requiere de algunas disciplinas preferenciales, las demás son dejadas de lado. Esto, en muchos casos, no solamente se da por una implicación logística que es producto de un currículo que, necesariamente, requiere moverse por medio de un cronograma, en el cual no hay cabida para igual intensidad horaria en todas las asignaturas. En cambio, hay una implicación sutil secundaria, a saber, que las humanidades y las artes generan actitudes, capacidades y habilidades en los individuos que amenazan la continuidad de la educación para la renta.

La educación, por lo tanto, es poco más que una inversión. Las carreras con mayor demanda son las que generan, según la creencia popular, mayor ingreso y por lo tanto tienen mayor costo. Así, quienes invierten en los altos costos de estas carreras esperan recuperar y multiplicar su inversión una vez se introduzcan en el mercado laboral. Las humanidades, mientras tanto, cargan con el estigma de no ser buenas jugadoras en el campo de batalla que es el sistema educativo neoliberal, por lo que poco a poco van perdiendo integrantes y recursos estatales. Esto resulta especialmente preocupante cuando se diseccionan las capacidades, habilidades y herramientas que brindan estas áreas del conocimiento que, como se verá más adelante, son condiciones de posibilidad para la educación desde una cultura política, que garantizará, para el caso específico de Colombia,

---

<sup>3</sup> El artículo en cuestión es de la autoría de Jaime Alberto Rendón Acevedo y está recogido en una recopilación titulada Educación y Neoliberalismo “Desarrollo y transformación social”.

la no repetición del conflicto armado, el trato respetuoso y justo entre ciudadanos y la garantía efectiva del derecho constitucional a la paz.

### **1.2. Educación para la democracia: frente al enfoque basado en las capacidades**

Una educación que parta desde la cultura política y busque promover la educación cívica como fin pedagógico por sí mismo, no tiene mucha cabida en el modelo previamente expuesto. La alternativa ofrecida por Nussbaum ante la problemática del viejo modelo es lo que se puede llamar educación para la democracia. Un nombre como aquel puede suscitar ideas de diversa índole frente a su significado y sus implicaciones, por lo que cabe anotar algunas características que previamente se le han atribuido a lo que, aquí, se entiende por educación para la democracia.

En primera instancia, la idea central de esta educación para la democracia es buscar la formación de ciudadanos que establezcan una sociedad sana (o si se prefiere decente), ¿pero qué significa, para fines prácticos, el que una sociedad pueda considerarse sana o decente? Dentro del marco del liberalismo y la democracia, hay al menos tres elementos a destacar: la ausencia de totalitarismos o de dinámicas que promuevan totalitarismos, un marco de justicia en el que se desarrolle la educación en cuestión y la prevención de relaciones fundamentadas por la violencia o que funcionen por medio de esta. Estos tres puntos, así como el factor central del que se derivan (la idea de una sociedad decente), encontrarán, en la obra de Nussbaum, una respuesta en el enfoque basado en capacidades. Para entender el por qué, se habrá de proceder del modo siguiente: inicialmente se establecerá en términos generales en qué consiste el enfoque, posteriormente se hará explícito el modo en que tal enfoque responde a las necesidades de una educación para la democracia (así como el modo en que responde al anterior modelo) y finalmente se harán algunas adiciones a propósito de qué aptitudes, considera la filósofa norteamericana, debe inculcar un país en la formación de sus ciudadanos.

El enfoque basado en capacidades usualmente se relaciona al economista Amartya Sen, bajo el nombre alternativo de “enfoque del desarrollo humano”. Sin embargo, Nussbaum prefiere el término “Enfoque de las capacidades”, al menos en muchos contextos, al término “Enfoque del desarrollo humano”, puesto que mi interés radica en las capacidades de animales no-humanos tanto como de humanos” (Nussbaum, 2011, p.18)<sup>4</sup>. El cambio de nombre, además, implica la introducción de un elemento que va más allá del énfasis en lo humano y lo no-humano, a saber, las capacidades. ¿Qué es, entonces, el enfoque de las capacidades?, en primera instancia debe responderse en tanto qué es un enfoque. Con respecto a esto, al menos en dos sentidos puede ser considerado como un enfoque. Inicialmente, es un enfoque en la evaluación comparativa de la calidad de vida. Así mismo, es un enfoque en la teorización sobre justicia social básica (Nussbaum, 2011, p.18).

Habiendo ya definido sobre qué se predica que es un enfoque, resultará pertinente ahora entender cuál es el problema al que está respondiendo tal propuesta. Dicho problema se encuentra reflejado en la pregunta por las posibilidades de ser y actuar de cada persona dentro de una sociedad (Nussbaum, 2011, p.18). De esto se sigue que no se trata de la consideración generalizada de lo que una sociedad está en capacidad de ser o hacer, sino de la pregunta por cada individuo, en tanto que caso particular. La respuesta a tal pregunta delimita la decencia básica de una sociedad y el marco de justicia bajo el que funcionará la propuesta educativa que se ha venido abordando.

Las epónimas capacidades precisamente son una respuesta a lo que cada individuo es capaz de hacer, pero no se tratan de entidades meramente abstractas o ideales. En cambio, las capacidades en el enfoque (de la manera en que es tratado por Nussbaum) toman forma práctica (e incluso, posiblemente, legislable) en lo que Martha Nussbaum llama las “capacidades centrales”. Tales capacidades consisten en diez aspectos puntuales y

---

<sup>4</sup> La traducción de los textos retomados de este libro es propia.

empíricamente evaluables, los cuales una nación debería garantizar para cada uno de sus habitantes. Son capacidades centrales las siguientes (respetando, además, el orden en el que la filósofa norteamericana las enuncia): vida, salud corporal, integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control sobre el propio ambiente (Nussbaum, 2011, pp.33-34). Si bien muchas de las anteriores capacidades están contempladas dentro de la declaración universal de los derechos humanos (como lo son la vida, la salud corporal y la integridad corporal, entre otras), otras de ellas apuntan a nociones sobre las que no es habitual pensar como legislables o fundamentales para nociones tradicionales de “buena vida” o “vida digna” (como pueden serlo la comprensión nussbaumiana de juego, emociones o razón práctica). Con todo, las diez capacidades centrales forman una red de ser y acción que abren la posibilidad de dos operaciones fundamentales para la elaboración de un plan de educación para la democracia (como se ha venido entendiendo a lo largo del presente texto). La primera de estas operaciones es poder establecer un campo de acción en el que se pueda inscribir la pedagogía que aquí se busca, de lo que se sigue tener garantías mínimas para los estudiantes, docentes e instituciones educativas formales e informales. La segunda (y posiblemente, la que posee mayor peso e importancia) es la demarcación adecuada de un plan de estudios que sea consistente con la idea de justicia implícita en estas capacidades. No se busca, entonces, solamente el cumplimiento a cabalidad de garantizar las capacidades ya enunciadas, sino que mediante el proceder educativo se haga fuerte énfasis en la comprensión de la vida del ciudadano como aquel que posee todas las anteriores capacidades y promueve la búsqueda por la posibilidad (o imposibilidad) de otros con respecto a la obtención y práctica de dichas capacidades.

Ahora bien, las capacidades dependen de una tensión entre una fuerza interna y una externa; entender esto permite evaluar qué aspectos (en el terreno de las capacidades) debe garantizar una nación y cuáles están fuera de su alcance, pero en dependencia evidente de los ciudadanos. En efecto, hay una serie de “rasgos y habilidades entrenados o desarrollados, en la mayoría de casos, por medio de la interacción con lo social, lo

económico, lo familiar, y el ambiente político” (Nussbaum, 2011, p.21), a dichos rasgos y habilidades se les denomina “capacidades internas”. Estas capacidades obtenidas por medio de prácticas y experiencias, incluyen habilidades prácticas (como bailar, cocinar o nadar) y habilidades teóricas (como el poder leer textos con rapidez, el desarrollo del pensamiento lógico-matemático o la posibilidad de interpretar obras artísticas y académicas). La suma de estas capacidades internas, junto a capacidades de naturaleza externa (como lo son las capacidades centrales), derivan en una nueva denominación de capacidades: las capacidades combinadas. Es en este punto en donde el andamiaje del enfoque empieza a resultar visible, puesto que las capacidades combinadas son la respuesta más completa a la pregunta por la posibilidad de ser y actuar de un individuo. No basta solamente con tener las capacidades internas en un estado puramente potencial, sin la posibilidad real de ejercerlas o con que una nación garantice las capacidades centrales pero no esté disponiendo los medios para que sus ciudadanos desarrollen o fortalezcan capacidades internas (aunque se ha de admitir que este último caso es bastante más excepcional, puesto que la garantía de capacidades centrales, usualmente, deriva en medios adecuados para el cultivo y cuidado de capacidades internas), así:

Una sociedad podría hacer una buena labor al producir capacidades internas, pero podría cortar los medios por los cuales las personas tendrían, de hecho, la oportunidad para actuar de acuerdo a esas capacidades. Muchas sociedades educan a las personas para que sean capaces de tener libertad de expresión en asuntos políticos (a nivel interno) pero luego les niegan la libertad de expresión en la práctica, por medio de la represión de la expresión. Muchas personas que tienen la libertad, interna, de profesar una religión no tienen la oportunidad de hacerlo en términos de capacidad combinada, puesto que la libertad de profesión religiosa no está protegida por el gobierno. Muchas personas que son capaces, internamente, de participar en política no son capaces de hacerlo en términos de capacidad combinada: pueden ser inmigrantes sin derechos legales, o pueden estar excluidos de participar de otro modo. También es posible que una persona viva en un ambiente político y social en donde pueda llevar a cabo una capacidad interna (por ejemplo, criticar al gobierno), pero que carezca de la habilidad desarrollada de pensar críticamente o hablar públicamente (Nussbaum, 2011, pp.21-22).

Habiendo establecido lo necesario para comprender el enfoque basado en capacidades, del modo en que es comprendido y propuesto por Martha Nussbaum, resulta fundamental establecer de qué maneras concretas responde tal enfoque a la definición previa que se ha dado de educación para la democracia, así como a las necesidades educativas derivadas de dicha noción.



Son tres los elementos previamente destacados en cuanto a lo que debe fomentar la educación para la democracia en aras de establecer una sociedad decente, por lo que resulta útil evaluar tales puntos a la luz de la propuesta que se deriva del enfoque basado en capacidades. En primera instancia, se ha de examinar cuidadosamente en qué medida este enfoque garantizaría la ausencia de totalitarismo o, cuanto menos, prevendría la existencia de totalitarismos. El totalitarismo, de acuerdo con Bobbio, posee cuatro elementos constitutivos, a saber, “la ideología, el partido único, el dictador, el terror” (Bobbio, 2006, p.1586). Los tres primeros elementos, es decir, la ideología, el partido único y el dictador son fuertemente rebatidos por dos de las capacidades centrales, a saber, la razón práctica y la afiliación. La razón práctica protege la libertad de conciencia y en esa medida, protege la posibilidad de formar una noción de “bien” que esté en desacuerdo con una ideología, partido o persona en concreto. Así mismo, la capacidad de afiliación protege la asociación libre entre los ciudadanos y una libertad de discurso que se sigue de dicha asociación, por lo que tales libertades disponen obstáculos considerables al seguimiento reglamentario de una ideología, partido o individuo específicos. En cuanto al elemento final, esto es, el terror, la capacidad de las emociones implica no tener el desarrollo emocional propio bloqueado por el miedo y la ansiedad, de modo que la garantía de dicha capacidad impedirá también la sostenibilidad de un régimen de terror.

Ahora bien, se ha de evaluar si el enfoque basado en capacidades responde a la necesidad que tiene la educación para la democracia de sostenerse en algún marco de justicia. En este caso, el mismo enfoque es un marco de justicia, en tanto que responde a una pregunta propia de la noción contemporánea del problema de la justicia, esto es, ¿qué puede hacer o ser efectivamente una persona? (en este caso, en el contexto ciudadano). La respuesta aquí es sencilla, las capacidades centrales, combinadas e internas son lo que puede hacer y ser una persona, por lo que la tarea de la educación para la democracia (a partir de este enfoque) es garantizar que la persona posea dichas capacidades, las pueda entrenar (según sea el caso) y las ejerza.

Finalmente, resulta necesario entender en qué medida este enfoque garantiza que se puedan dar relaciones que no se encuentren configuradas a partir de la violencia. A fin de entender esto, resulta útil evaluar la triple dimensión que ilustra Galtung (2003, p.10) a propósito de la violencia, lo cual se traduce en violencia directa, estructural y cultural. Así, Calderón, a propósito de la obra de Galtung, plantea, con respecto a los dos primeros tipos de violencia que:

La *violencia directa* es la violencia manifiesta, es el aspecto más evidente de esta. Su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica. La *violencia estructural* se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo (Calderón, 2009, p.75).

Finalmente, el mismo Galtung enuncia, con respecto a la violencia cultural que se trata de:

Aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia (materializado en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales – lógica, matemáticas – símbolos: cruces, medallas, medias lunas, banderas, himnos, desfiles militares, etc.), que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural (Galtung, 2003).

Ahora bien, partiendo de esta triple dimensión de la violencia, es posible revisar en qué medida el enfoque basado en capacidades evita que se den dichas dimensiones en relaciones entre ciudadanos. Inicialmente, con respecto a la violencia directa, varias de las capacidades centrales parecen responder al riesgo de que esta se dé, pero hay tres de ellas que, con todo, destacan más a la hora de considerar en particular esta dimensión de la violencia, a saber, la capacidad de la vida<sup>5</sup>, de la integridad corporal<sup>6</sup> y las emociones<sup>7</sup>. En cuanto a la violencia estructural, todas las capacidades centrales (suponiendo que sean correctamente brindadas) garantizan la ausencia de esta dimensión de la violencia. Lo anterior dado que cada una de dichas capacidades exige, en mayor o menor medida, garantías por parte del gobierno; garantías que están vinculadas a la idea de justicia que

---

<sup>5</sup> Puesto que implica no morir prematuramente, por lo que cualquier violencia directa que tenga riesgo de muerte para el violentado queda por fuera de la aplicación de esta capacidad.

<sup>6</sup> En tanto que previene el asalto violento, la violencia doméstica y el abuso sexual.

<sup>7</sup> Dado que se debe garantizar que el miedo y la ansiedad no obstaculicen el desarrollo emocional.

yace detrás del enfoque basado en capacidades. Son estos mismos motivos los que llevan a asegurar que la violencia cultural tampoco encontrará lugar para darse dentro de una sociedad que opere a través del enfoque en cuestión.

Si bien el enfoque basado en capacidades ofrece un campo en el que la educación para la democracia puede operar, hay nociones externas a este modelo que Martha Nussbaum propone (en *Sin fines de lucro*) a propósito del contenido propio de dicha educación. La educación aquí debe formar aptitudes y son siete las aptitudes propuestas inicialmente por la autora para cumplir con esta finalidad. Estas siete aptitudes son: reflexionar sobre cuestiones políticas, reconocer a otros ciudadanos en tanto que personas con derechos iguales a los propios (más allá de diferencias particulares), interesarse por otros, imaginar las complejidades que están vinculadas a la vida humana, emitir juicios y posturas críticas (pero realistas) sobre los dirigentes políticos, pensar en el bien común de la nación y considerar a la propia nación como parte de un sistema global amplio (Nussbaum, 2010, pp.48–49).

Habiendo, por lo tanto, demarcado un fin educativo que se establece como respuesta a un viejo modelo y que parte desde un enfoque de desarrollo concreto (lo que implica también la búsqueda de objetivos específicos), se ha de entrar a continuación en qué obstáculos se presentan para la ya descrita educación para la democracia (que a su vez es educación desde la cultura política) y, por extensión, para la sociedad decente.

## 2. LOS OBSTÁCULOS DE LA SOCIEDAD DECENTE: EL MAL RADICAL

Todo proyecto que busque proponer una orientación determinada hacia la cual debería encaminarse una sociedad o nación se enfrentará frecuentemente a una serie de limitaciones que se contraponen a sus posibilidades. Si se pretende dar lugar a un ámbito educativo que propicie los elementos expuestos en el anterior capítulo, no pueden ignorarse los desafíos a los que dicho ámbito se enfrenta, tanto en el ámbito público como en el privado. Más aún, para una autora como Martha Nussbaum la pregunta fundamental en este respecto concierne a las causas de dichos obstáculos y desafíos, así como a las dinámicas sociales concretas (o incluso institucionales) que propician dichas dificultades. En este sentido, hay tres preguntas centrales que permiten abordar la faceta limitante de esta empresa, a saber, ¿Qué problemáticas concretas impiden la formación de ciudadanos que constituyan una sociedad decente? ¿Cuáles son las causas centrales de dichas problemáticas? y ¿Qué dinámicas sociales propician esas problemáticas o sus causas?

Para dar respuesta a dichas tres preguntas, la autora en su libro *Emociones políticas* hace referencia a la noción de “mal radical”. Este término, propio de Kant, encuentra un adecuado delineamiento en *La religión dentro de los límites de la mera razón*, en donde se enuncia que el mal está:

Entretejido en la naturaleza humana misma y enraizado en cierto modo en ella; podemos, pues, llamar a esta propensión una propensión natural al mal, y, puesto que, sin embargo, ha de ser siempre de suyo culpable, podremos llamarla ella misma un *mal radical* innato (pero no por ello menos contraído por nosotros mismos) en la naturaleza humana. (Kant, RLMR, p.42).

Así, se puede hablar, en un primer momento, de un impulso natural del ser humano que, el mismo Kant luego ejemplifica al nombrar crueldad en ceremonias sangrientas (frente al ámbito no civilizado de la humanidad) y diversos actos de hipocresía (en tanto concierne a lo civilizado) (Kant, RLMR, pp.42-43). Esta idea, de un mal que está inevitablemente ligado al hecho de existir como ser humano es propio de varias religiones, siendo tal el caso del pecado original en el cristianismo. Sin embargo, para Nussbaum “la concepción de este término será bastante diferente de la kantiana” (Nussbaum, 2017, p.16) ello se debe a que se vinculará directamente a tendencias de protección propia a costa de humillar y denigrar a otros. En el centro de la idea nussbaumiana de mal radical se encuentran el amor propio, la presencia del otro (al que hay que complacer, con el que hay que competir, a quien hay que dominar) y la propia animalidad. Sobre este último punto, si bien no es la mera animalidad la que constituye el mal, a diferencia de Kant, no se puede enunciar aquí que la dimensión animal del ser humano sea algo meramente neutral, pues “deberíamos admitir que la “animalidad” es, como mínimo, una parte de ese problema” (Nussbaum, 2017, p. 205).

Con esta idea, la filósofa norteamericana rebate el ideal de la economía clásica, a propósito de la racionalidad de los agentes en la toma de decisiones bajo condiciones ideales. Los modelos económicos se presentan como marcos teóricos que dan cuenta de la realidad comportamental de los seres humanos a nivel individual y social (pese a no ser psicología, aunque a veces la economía se sirva de esta última). Sin embargo, este supuesto yace bajo una concepción de ser humano que, si bien es egoísta, es funcionalmente racional; esto es, entiende por medio del uso de su propia razón los escenarios en los que mayor beneficio recibe y toma decisiones con base en la búsqueda de ese beneficio superior. No obstante, es claro que muchas de las problemáticas sociales centrales se constituyen en el modo de proceder emocional que configura a cada persona y sociedad, no en la toma de decisiones racional que promueve el mayor beneficio. Basta con evaluar algunos hechos históricos en los que distintas sociedades exterminaron a determinadas poblaciones por prejuicios, venganza o exclusión aunque, en principio,

dichas poblaciones, de haberse mantenido vivas, podrían haber servido como fuerza de trabajo para el aumento de la economía de la posición dominante. Esto pone en evidencia que este impulso natural trasciende la búsqueda del mayor beneficio y en cambio pone en juego deseos, emociones e instintos que se alimentan de (por ejemplo) añoranzas de poder o dominación, ante lo cual la economía da poca o ninguna respuesta satisfactoria.

Nussbaum es consciente de que existe un riesgo considerable al establecer la existencia de un mal radical en la búsqueda por establecer sociedades que, entre otras cosas, buscan promover la libertad de culto, de conciencia y la no imposición de una postura ideológica sobre otra. El riesgo en cuestión se deriva de la idea de que existe el mal como un impulso “natural” en el ser humano; es decir, hay una pretensión sutil de universalidad con respecto a las tendencias rechazables de los seres humanos y por tanto la posibilidad de imponer algunos imperativos éticos como más válidos que otros. Con todo, pese a que,

Podría parecer imposible que una sociedad pluralista eligiera entre esas visiones contradictorias sin oficializar con ello alguna religión o doctrina comprehensiva secular concreta a costa de las demás. Yo sugeriré aquí, sin embargo, que, si seguimos las pistas que nos proporcionan los trabajos empíricos realizados sobre el asco, la compasión, la presión social o de grupo, la autoridad y otras tendencias humanas –así como los trabajos clínicos sobre el desarrollo infantil y las capacidades de empatía e interés por los demás-, podemos extraer los elementos nucleares de una “psicología política razonable” que personas de múltiples visiones globales diferentes puedan suscribir como base del pensamiento político, considerándola e integrándola como uno de los componentes de sus interpretaciones más comprehensivas (e inevitablemente diferentes) de la naturaleza humana (Nussbaum, 2017, p.199).

Así, no solo responde la filósofa a algunas posibles objeciones frente al aparente carácter universal de esta propuesta, sino que, además, provee al tratamiento de este problema con una posible “agenda” de trabajo que permitirá delimitar qué partes específicas constituyen al mal radical (especialmente dentro de la política) y qué parece razonable hacer frente a dichas partes. Nussbaum enuncia lo que ella llama “psicología política razonable” y esta resulta como una buena opción para demarcar un punto de partida adecuado. Así, profundizar en este tipo de psicología permitirá evaluar los aportes que ha hecho la psicología contemporánea en lo que respecta al comportamiento moral social de los individuos y las conclusiones propias de estos estudios, de modo que las problemáticas de carácter emocional queden delineadas para un trabajo de prevención e

intervención en lo que respecta a ellas. Más aún, en la obra de Nussbaum estos problemas de carácter pueden ser ubicados en un punto de origen concreto que está vinculado a la idea de invulnerabilidad, de la cual se derivan dos grandes enemigos, a saber, la vergüenza y el asco. El sujeto que se impone la labor de convertirse en una entidad invulnerable entra en conflicto con características propias de su humanidad y como respuesta a ese conflicto ejerce la proyección como estrategia de dominación. Pero, una vez las semillas de estas problemáticas ya han sido plantadas y se han desarrollado en dinámicas nocivas y violentas, es la ira la que propaga lo que se ha establecido de antemano. Finalmente, las emociones del miedo y la envidia perpetúan el totalitarismo, la indiferencia y la violencia que se han ido estableciendo con cada uno de los eslabones anteriores, conformando así (en su totalidad) un panorama emocional vicioso. Ese encuadre emocional, que impide la puesta en práctica de la educación aquí propuesta, será objeto de desarrollo del presente capítulo.

### **2.1. Invulnerabilidad, repugnancia y vergüenza: el problema de la proyección**

Aquello que se da en el campo de la política es, en primera instancia, algo que se da en lo personal. La consigna de enunciar a lo personal como político se entiende, usualmente, como una consideración sobre el efecto que tiene lo social sobre el modo en que un sujeto puede entenderse o tomar decisiones en torno a su propia identidad, así como la manera en que estas configuraciones presentes en el individuo están en capacidad de afectar y moldear diversos ámbitos de lo político. No obstante, existe otra posible comprensión de dicha consigna, la cual toma sentido en la obra de Nussbaum en el momento en que determina al comportamiento de los ciudadanos (particularmente el comportamiento que desea dejarse de lado en una sociedad decente) como algo que, antes de comprenderse como algo social desde la óptica de lo político, debe entenderse desde un enfoque psicológico. Debido a ello, la psicología contemporánea dispone diversos recursos de los cuales un proyecto educativo con fines políticos se puede servir para abordar de manera apta (tanto a nivel teórico, como práctico) diversos desafíos sociales que tienen su punto

de inicio en la *psique* (lo que denomina Nussbaum como “fuerzas internas”), aunque desemboquen en la *polis*.

Para Nussbaum, en lo psicológico, “debemos contemplar dos factores: el individuo y la situación” (Nussbaum, 2010, p.71). Para entender en detalle las problemáticas propias de la situación, se requiere, en un primer momento, hacer un mapa del individuo, en tanto a qué le lleva a “comportarse mal”. Con el mal comportamiento, en esta propuesta, se hace referencia al uso de violencia intencionalmente, al proceder por medio de totalitarismos y al trato injusto de otros deliberadamente. Todos los seres humanos se encuentran bajo una inclinación constante hacia el mal comportamiento, por lo que si se busca educar ciudadanos que puedan superar tal inclinación, hace falta entender las causas de dicho comportamiento.

Para entender adecuadamente al individuo se requiere tener una comprensión cronológica del mismo. Siguiendo tal rumbo, será sencillo ver que en el centro del mal comportamiento, a nivel individual, se encuentra una tensión entre dos fuerzas, a saber, vulnerabilidad e invulnerabilidad. Ahora bien, tener una comprensión cronológica significa aquí observar cómo es el desarrollo del ser humano desde su nacimiento hasta su adultez.

El ser humano nace en un ambiente de confusión, en donde por primera vez se enfrenta a su propia condición vulnerable. La vulnerabilidad humana tiene distintos componentes. Por un lado está el hecho de ser mortales, finitos, de habitar un cuerpo que se desgasta sin recuperación a lo largo de los años. Así mismo, el hecho de la indefensión. Lo anterior puesto que, a diferencia de otros animales, el ser humano no posee el pelaje para sobrevivir a largos inviernos, las garras y dientes para defenderse de depredadores e incluso toma más tiempo que otras especies para independizarse efectivamente de los padres. Esto por sí mismo no plantea problema alguno, pero al añadir la alta complejidad cognitiva característica del ser humano, un problema distinto aparece. El ser humano está consciente de su fragilidad, no se trata meramente de impulsos instintivos o emocionales, sino que



hay una comprensión racional sobre la propia condición. Se entiende, así, que hay dos fuerzas mediando al ser humano en su vida temprana: la incapacidad física de hacer muchas de las cosas necesarias para vivir y la conciencia de que hay un mundo en el que necesita desempeñarse y con el que hay que interactuar de maneras determinadas para vivir, que a su vez le permite entender que se encuentra impotente para relacionarse con el mundo de la manera necesaria. De esa comprensión surgen algunos de los elementos primordiales para entender las raíces del mal comportamiento. Primero, aparece la ansiedad, producto de la impotencia por el no poder actuar satisfactoriamente frente a ciertas demandas propias de la vida. Así mismo (y más importante aún) la vergüenza<sup>8</sup>, que se genera como una respuesta ante el hecho de admitirse impotente y que viene acompañada por un deseo de trascenderla que “genera un alto grado de inestabilidad y peligro moral” (Nussbaum, 2010, p.56).

La vergüenza, así, está ligada fuertemente a estándares relativos a expectativas sobre lo que se debería ser que, a su vez contrastan con la experiencia de lo que se es al no poder cumplir dichas expectativas. En este sentido, es una emoción vinculada al ámbito público, siendo que, además, no equivale a emociones como culpa, que se da a propósito de actos propios (Nussbaum, 2017, p.435). Lo anterior se ve reforzado, adicionalmente, por el paso que da la vergüenza de una emoción a un dispositivo de control social. Puesto que cada sociedad pone ciertas expectativas normativas, comportamentales y sociales en sus habitantes, la presión psicológica que se manifiesta en la humillación, suscita la vergüenza en los individuos que padecen esta humillación. Todo aquel que se encuentre fuera de la expectativa social debe sentir vergüenza para entrar en una actitud “correctiva”, por lo que “podemos entender entonces que la humillación sea el rostro público activo de la vergüenza” (Nussbaum, 2017, p.436).

---

<sup>8</sup> Esta última será una de las emociones que requerirán mayor atención a la hora de establecer un proyecto orientado hacia la educación para la democracia, puesto que moviliza ciertos comportamientos nocivos, aún más que la ansiedad.

Con todo, la ansiedad y la vergüenza son poco más que preámbulos ante el elemento verdaderamente nocivo que tiene su génesis en esta etapa inicial del desarrollo humano, esto es, la repugnancia<sup>9</sup>. En obras como *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*, Nussbaum establece a las emociones como algo más que meros impulsos, puesto que poseen contenido cognitivo. En el caso de la repugnancia, esto cobra especial importancia, debido a la creencia popular de que se tiene repugnancia como producto de un factor meramente instintivo, pero “la repugnancia no es meramente visceral, sino que posee un notable componente cognitivo relacionado con las ideas de contaminación e impureza” (Nussbaum, 2010, p.57). De este modo, la repugnancia tiene como referente central a la contaminación y con respecto a esta, es posible remitirla a dos puntos fundamentales, a saber, la animalidad y la mortalidad. Pensar en lo que tradicionalmente genera repugnancia lleva a tener presente ciertas sustancias como la orina, las heces, el vómito, entre otras. Dichas sustancias tienen la característica de ser residuos o materia en descomposición y es esto, más allá de la sensación al tacto o el olor que puedan emitir, lo que resulta destacable en la consideración que, hasta este punto, se ha venido llevando. Los residuos y descompuestos usualmente son la evidencia física que recuerda a la naturaleza mortal y animal, tal como sería el caso en pensar lo que pasa con un cuerpo al fallecer o enfermarse. Detrás de esto se encuentra la idea de que el contacto con cualquier elemento que remita a la animalidad o la mortalidad, produce en quien ha tenido dicho contacto, el contagio de dicho padecimiento. Esto, por supuesto, presupone un relato elaborado en el ser humano, en el que no se es animal o mortal, a menos que se exhiban dichas características o se entre en contacto con otra entidad que las posea. Es aquí en donde la invulnerabilidad aparece como una tendencia deseable, puesto que situarse en ella genera la ilusión de encontrarse más allá de las cualidades vulnerables propias de la mortalidad y la animalidad.

---

<sup>9</sup> El término que aquí usa Nussbaum es *disgust* que si bien puede aproximarse bastante a repugnancia (o en menor medida a desagrado o asco), se refiere a una emoción mucho más fuerte que repele radicalmente a aquello a lo que está rechazando.

Ahora bien, como cualquier emoción, el desagrado tiene funciones útiles, tal como llevar a la adecuada comprensión de qué alimentos son aptos para ser digeridos sanamente y cuáles podrían generar malestares físicos o problemas de salud. Pero, queda claro al ver casos como los retratados por Rozin y Fallon (1987, p.25) que este no siempre es el caso, puesto que, por ejemplo, el consumo de una cucaracha totalmente desesterilizada y diseñada para una sana alimentación, es rechazado por la mayoría de sujetos a los que se les propone esto. Así, es claro que ciertas ideas de repugnancia van más allá de una consideración por la utilidad.

Pero, más allá de evitar el contacto o alejarse de determinadas sustancias, ¿qué opciones se siguen usualmente al momento de buscar efectivamente alejar del propio cuerpo e identidad a la mortalidad y la animalidad? Con respecto a esta última incógnita, la filósofa norteamericana introduce una variante de la ya expuesta repugnancia, que será identificada como repugnancia proyectiva. Esta búsqueda por la invulnerabilidad conduce a una constante actitud de antroponegación, en donde aquello que se niega es puesto en otros; es en ello en lo que consiste el ejercicio proyectivo. Existe dentro de esta comprensión una cierta idea de alteridad, que difiere bastante con las ideas de Lévinas o incluso de otras visiones más locales, como lo es el caso de la analéctica en Dussel. El sujeto invulnerable aquí, con certeza, identifica a una otredad, pero en este caso no desea dominar a la otredad por medio de someterla a una identidad o mismidad, sino que ejerce dominación sobre ella manteniéndola en esa otredad, en una distinción que aleja a lo otro dominado de aquellos que lo dominan. Lo particular de este ejercicio de dominación es que no se trata de una otredad dada por lo característico del otro, sino por un relato construido de lo que es ese otro, en donde el otro es un recipiente que contiene todo lo que quien domina (el invulnerable) se encuentra en labor de rechazar y alejar de sí.

Retomando la narrativa de la infancia, una vez los niños se encuentran compartiendo los primeros ambientes sociales (como es el caso de los primeros grados de las instituciones educativas), es claro que muchas de las discriminaciones más frecuentes que

se dan en dichos escenarios corresponden al señalamiento de características que, si bien pueden ser comunes a todos los niños, son resaltadas en los marginados, tales como que huelen mal, que aún no tienen control total sobre sus esfínteres o aún no tienen total dominio sobre el manejo de su higiene personal.

Si en la niñez, esta humillación permite mantener en algunos grupos dominantes la idea de invulnerabilidad, en la adultez la repugnancia proyectiva es herramienta de control y dominación. Al examinar con cuidado los casos históricos de segregación y discriminación, no resulta difícil encontrar diversos patrones en el modo en que quienes se encontraban en poder, se referían o se relacionaban con quienes poseían desventajas. Tanto en el caso de los judíos en el holocausto, como de la gente negra en la época de esclavitud en diversos países, eran varios los problemas que se les atribuían en relación a problemas de higiene y salud. Ideas como que la gente blanca huele mejor o que la gente negra contamina los alimentos, eran pensamientos que se transmitían con frecuencia entre las clases privilegiadas. Esto, a su vez generaba una cultura educativa que, desde la infancia, promovía ideales jerárquicos y de superioridad. Así mismo, daba una idea mágica (pero considerada como “científica” desde la óptica del opresor) que justificaba el trato violento e injusto que se le daba a dichas poblaciones. Aún hoy en día es frecuente encontrar relatos transmitidos con presunción de autoridad científica, transmitidos generacionalmente entre las clases privilegiadas y las esferas conservadoras de distintas culturas a nivel mundial. Por ello, no resulta extraño ver que sigue siendo frecuente escuchar ideas populares en Colombia, tales como que “los negros huelen a chontaduro”, fruta que en el imaginario colectivo es asociada tanto con un olor que es desagradable para muchos, como con la idea de ser un afrodisíaco, reforzando así la idea de que la gente negra tiene un carácter hipersexual<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Lo cual Nussbaum menciona que también se ha predicado de las mujeres en tiempos previos, desembocando esto en la falsa idea de que los hombres se encuentran alejados de tendencias sexuales habituales y reforzando que las características biológicas vinculadas a la maternidad generan entes vinculados en extremo a su animalidad por medio del deseo sexual.

Nietzsche en *La genealogía de la moral*, ilustra por medio de su aproximación a los términos de “bueno” y “malo” un claro ejemplo de cómo afecta esto tanto al problema de raza, como al problema de clase:

Con el latín *malus* (...) acaso se caracterizaba al hombre vulgar en cuanto hombre de piel oscura, y sobre todo en cuanto hombre de cabellos negros (...), en cuanto habitante preario del suelo italiano, el cual por el color era por lo que más claramente se distinguía de la raza rubia, es decir, de la raza aria de los conquistadores, que se habían convertido en los dueños (...), la palabra distintiva de la aristocracia, que acaba significando el bueno, el noble, el puro, significaba en su origen el cabeza rubia, en contraposición a los habitantes primitivos, de piel morena y cabellos negros (Nietzsche, 1997, p.42).

La idea de invulnerabilidad, además responde también a posibles dinámicas heteropatriarcales. Trascender la mortalidad y animalidad, es superar la fragilidad del cuerpo, que muchas veces se asocia a comportamientos y tendencias propios de las mujeres. Con respecto a ese imaginario, muchas veces son hombres quienes como medio de dominación y antroponegación, proyectan la fragilidad y todo comportamiento emocional como característico de la mujer. Esto es útil para ejemplificar el por qué el ejercicio de proyección desemboca una gran parte de las veces en poblaciones dominadas (como lo son las mujeres en muchos casos), puesto que muchas de estas tendencias mortales y animales no solo son censurables socialmente, sino que son consideradas peligrosas y por lo tanto requieren ser dominadas. El caso de la fragilidad, la emocionalidad y la abierta demostración de la sexualidad, ejemplifican tendencias que necesitan ser socialmente controladas, ante lo cual la dominación se da como algo que se ve necesario. El enaltecimiento de la razón en occidente puede remitirse también a esto, puesto que la razón aparece como aquello que se contrapone ante el “impulso emocional” femenino que requiere ser dominado.

Nussbaum, enuncia, por su parte, a tres autores que proponen tres posibles salidas a las dinámicas de dominación promovidas por la repugnancia proyectiva y la antroponegación invulnerable. En primer lugar, se encuentra *Emilio*, una de las obras características de Rousseau a propósito de la educación. Rousseau concuerda en que el aprendizaje sobre la propia debilidad se trata de algo central en la vida del ser humano, por lo que el niño debe

aprender ciertas competencias prácticas y, particularmente, encontrará amplio beneficio si desarrolla capacidad para negociar con su entorno. Esto en particular es destacable dentro de la labor de elaborar un proyecto educativo para la democracia, dado que permite aterrizar un contenido concreto que es posible incluir dentro de un posible plan de estudios. Los otros dos autores son Walt Whitman (a propósito de su obra *Canto de mí mismo*) y Rabindranath Tagore (en referencia a su obra *Gora*). Para el primero de estos dos casos, la propuesta central consiste en la aceptación del propio cuerpo, puesto que la antroponegación y la proyección son actos movidos precisamente por un rechazo en algo que es propio y que no se desea encontrar dentro de sí mismo. En este sentido, iniciativas feministas contemporáneas que promueven la consigna de *body positivity* siguen la propuesta de Whitman y atacan de manera directa el problema proyectivo ya expuesto. En el caso de Tagore, hay que desarrollar y educar bajo una idea de igualdad, “que conduce, pues, a la idea de una misma vulnerabilidad y mortalidad para todos” (Nussbaum, 2017, p.230). Se trata entonces de un modo más directo y explícito de abordar la invulnerabilidad y la antroponegación, promoviendo la enseñanza de que no se tratan de características impuestas a unos pocos, sino que es un terreno común del que todos hacemos parte.

Así, queda delimitada la sección de lo que corresponde al individuo en el ámbito de la psicología política, por lo que resta delinear la segunda sección de dicho ámbito, esto es, la situación. La psicología experimental ha tenido un recorrido en el que, de manera empírica, se ha logrado comprender, en mayor o menor medida, qué tipo de situaciones suscitan comportamientos violentos, injustos y dominantes en el ser humano. Dentro de este campo, destacan Philip Zimbardo, Stanley Milgram y Solomon Asch. Es por medio de una atenta lectura de los experimentos realizados por estos tres psicólogos que Nussbaum identifica tres escenarios en los que los seres humanos tienden a tener mal comportamiento.

La primera situación se da cuando los individuos “no se sienten personalmente responsables de sus actos” (Nussbaum, 2010, p.72). Si bien esto hace fuertemente

referencia a todas las dinámicas posibles de anonimato (que pueden incluir desde operativos criminales en los que los agentes del crimen usan máscaras, hasta toda la amplia gama de crímenes que son cometidos a través de internet), responde también a uno de los experimentos llevados a cabo por Stanley Milgram en la Universidad de Yale. En tal experimento, un voluntario era introducido en un laboratorio junto con un asistente infiltrado que posaba como voluntario también. La persona a cargo del experimento les comentaba que tomarían distintos lugares, uno sería “aprendiz” y el otro “maestro”. El rol de maestro siempre le era asignado al voluntario real, mientras que el de aprendiz era dado al asistente infiltrado. El aprendiz debía sentarse detrás de un muro tras el cual solo se veía su silueta, pero en donde se escuchaba con claridad su voz, mientras que el maestro se sentaba al otro lado del muro. La prueba consistía, en preguntas que el maestro haría al aprendiz y las cuales el aprendiz debía responder acertadamente. En caso de fallar al responder, el maestro debía mover una válvula de descargas eléctricas conectadas al aprendiz, siendo que cada respuesta errónea adicional aumentaría la descarga eléctrica que recibiría el aprendiz. El voluntario ignoraba que la válvula era ficticia y que el aprendiz en ningún momento recibía descargas eléctricas realmente. Sin embargo, el asistente infiltrado estaba entrenado para gritar y sollozar de manera realista ante cada aparente descarga. Cada vez que el voluntario, conmovido o asustado por la reacción que estaba dando el aprendiz, se negaba o dudaba de aplicar la descarga eléctrica, el encargado del experimento lo motivaba desde su autoridad y, eventualmente, el voluntario cedía. (Milgram, 2009, p.16). En este caso, el voluntario obedecía a la figura de autoridad al sentir que la responsabilidad que correspondía al sufrimiento del aprendiz, no recaía sobre sus acciones, sino sobre la figura de autoridad en cuestión. Esto es una variable de anonimato, que puede dar cuenta de la obediencia de ejércitos enteros o soldados puntuales que cometen actos de violencia extrema o tortura los cuales justifican dado que solo seguían órdenes de una autoridad mayor. La responsabilidad sobre los propios actos desaparece (y una cierta ilusión de ser anónimo se adiciona) cuando se sigue incuestionablemente a una figura de autoridad.

Esto a su vez remite inmediatamente a la segunda situación que identifica Nussbaum, a saber, que hay mal comportamiento “cuando nadie manifiesta una opinión crítica” (Nussbaum, 2010, p.72). La educación para la democracia se desarrolla en ámbitos sociales, es decir, como en cualquier caso referente a lo ético o lo político, es un tipo de educación que pierde su propósito cuando su objetivo se reduce a suplir fines individuales. Esto, a propósito de que las opiniones críticas, no poseen (bajo esta comprensión, al menos) fines trascendentes referentes al saber por el saber mismo, sino que tienen una función e incidencia de corte social. Considérese en este caso los resultados de Asch en uno de sus experimentos más conocidos. En dicho experimento, un individuo es puesto en un grupo de personas que previamente han acordado responder de determinada manera a las preguntas que se le realizarán posteriormente al grupo. Las preguntas son realizadas por un encargado que enseña una serie de figuras al grupo, junto a una figura adicional aislada, y le pide a cada individuo que responda cuál de las figuras del grupo es idéntica o similar a la figura individual. El grupo ha acordado previamente responder mal y la persona a cargo les pregunta primero a estos sujetos infiltrados, para al final preguntarle al individuo inicial. En la mayoría de los casos, pese a que la respuesta visualmente resultara muy obvia, el individuo, sintiendo la presión del grupo, cedía y respondía igual que la mayoría del grupo, aunque supiera que se trataba de una respuesta incorrecta. No obstante, bastaba con que tan solo uno de los infiltrados opinara con la respuesta correcta, para que el individuo tuviera la valentía de responder de acuerdo a su propio criterio. (Asch, 1955). La ausencia de opinión crítica se suma aquí con el problema de la presión de grupos. No resulta extraño por lo tanto, que varios estudios que recopilan la obra de Milgram y Asch puedan dar cuenta del comportamiento de diversos miembros de policía alemanes durante el holocausto, en donde se ilustra (volviendo a la dimensión del individuo) tanto el sentimiento de vergüenza, cuando no podían llevar a cabo los mismos actos que sus compañeros (tal como asesinar a un judío) (Browning, 2002), como la sensación de invulnerabilidad. En lo que concierne a esta última, “la solidaridad entre grupos de pares es aceptada porque es una especie de invulnerabilidad sustituta” (Nussbaum, 2010, p.69). Esta segunda situación, en particular, plantea tanto el problema



como el recurso necesario para resolverla, debido a que si bien la presión grupal nubla el juicio personal, basta con que haya una primera voz crítica para que dicha presión pierda fuerza de manera considerable.

Finalmente, en lo que respecta a la tercera situación, “las personas se comportan mal cuando los seres humanos sobre los que tienen poder se encuentran deshumanizados y pierden su individualidad.” (Nussbaum, 2010, p.72). El experimento de la prisión de Philip Zimbardo logra ilustrar esta última situación de manera sencilla. El experimento consistía en dos grupos de personas, uno de los cuales tomaría el rol de prisioneros en una prisión construida en el lugar destinado para el experimento, mientras que el otro grupo ejercería el rol de guardias de seguridad encargados de custodiar a los prisioneros. El grupo de guardias progresivamente fue tornándose violento y posesivo, llegando a puntos peligrosos de humillación con sus compañeros reclusos (Zimbardo, 2007). De igual modo, otro experimento recogido por Zimbardo, corresponde a un grupo de niños a los cuales se les dividió en dos grupos según su color de ojos (azules y marrones). Inicialmente, se les comunicó a los dos grupos que los niños de ojos azules eran superiores a sus compañeros de ojos oscuros. Esto, como consecuencia generó que los niños de ojos azules se comportaran de manera cruel con los demás. Eventualmente, se informó a los dos grupos que se había cometido una equivocación y que, realmente, el grupo que poseía superioridad era el de los ojos oscuros. Esto provocó un cambio en los roles, con los niños de ojos oscuros siendo crueles, ahora, con los de ojos azules. (Zimbardo, 2007, pp.283-285). En ambos casos, existía un grupo dominante y un grupo oprimido. A medida que el tiempo iba pasando en ambas situaciones, el grupo oprimido iba siendo visto como inferior y en ese sentido, iba perdiendo la capacidad de ser reconocido como un igual al otro grupo, lo que conducía a una deshumanización sobre el grupo considerado como inferior.

La educación para la democracia necesita lidiar con la búsqueda de la invulnerabilidad y la repugnancia proyectiva. Las dinámicas de violencia y jerarquías que estos dos elementos introducen en una sociedad, muy posiblemente impliquen en un momento

posterior el totalitarismo de la sociedad en donde se les ha permitido surgir. Adicionalmente, debe prevenir el desarrollo de las tres situaciones previamente expuestas, para lo cual requiere hacer énfasis en la responsabilidad que cada ciudadano posee sobre su capacidad de agencia. Al tratarse esta tarea de una labor que requiere de la consideración primordial del ámbito psicológico, es necesario considerar qué emociones en concreto obstaculizan la construcción de una sociedad decente, de modo que resulte claro posteriormente revisar los posibles recursos emocionales con los que cuentan las sociedades para frenar estas tendencias al mal comportamiento.

## **2.2. El miedo: la necesidad de una actitud fraternal**

Si bien la repugnancia proyectiva puede considerarse como la emoción que equivale a la piedra angular de las amenazas que enfrenta una sociedad decente, no es la única. Las demás emociones pueden resultar, en muchos sentidos, similares a esta central y primordial, no obstante, poseen diferencias en contenido. Esto último frente a una comprensión tradicional de las emociones, podría resultar sospechoso o incluso contradictorio y por ello es pertinente iniciar este apartado recordando que para Nussbaum las emociones no son meros impulsos emocionales, como ya se ha mencionado, dado que “no son sólo el combustible que impulsa el mecanismo psicológico de una criatura racional, son parte, una parte considerablemente compleja y confusa, del propio raciocinio de esa criatura.” (Nussbaum, 2008, p.23). De allí que, siguiendo el planteamiento estoico, las emociones sean fundamentalmente “juicios relativos a cosas importantes, evaluaciones en las que, atribuyendo a un objeto externo relevancia para nuestro bienestar, reconocemos nuestra naturaleza necesitada e incompleta frente a porciones del mundo que no controlamos plenamente” (Nussbaum, 2008, p.41). Así, las emociones poseen contenido específico y es ese contenido particular de cada emoción es lo que distinguirá a la repugnancia proyectiva de las otras emociones que se tratarán. En un primer momento, resultará de suma importancia iniciar por dos emociones que ponen en riesgo importante a la construcción de una sociedad democrática, a saber, el miedo y la envidia.

El miedo, dentro del contexto político, ha sido responsable de moldear una innumerable cantidad de eventos históricos (dentro de los que se incluyen guerras, atentados y actos de colonización), así como de establecer la estructura de diversos aparatos y estructuras legales. Es así como, por ejemplo, el sistema legal estadounidense permite la violencia ejercida como defensa propia ante el miedo producido por una amenaza real. Claramente, el miedo en contextos como el anterior implica una reflexión política sobre qué acciones, tendencias o comportamientos pueden ser considerados como razonablemente merecedores de ser temidos. Para profundizar de manera adecuada en dicha reflexión hay que proceder partiendo de una creencia habitual en lo que respecta a esta emoción, a saber, que el miedo es una emoción no racional.

Afirmar a una emoción como algo desposeído de racionalidad entra en conflicto directo con la noción neoestoica que Nussbaum ha desarrollado (como ya se ha establecido) y por ello es necesario mirar en detalle qué características propias de esta emoción llevan a la creencia de que se encuentra desprovista de racionalidad. Con respecto a esto, lo primero que hace falta destacar es que esta emoción “la encontramos en todos los mamíferos, muchos de los cuales carecen sin embargo de los prerrequisitos cognitivos de emociones como la simpatía (...), la culpa y la ira (...), o la aflicción por la pérdida” (Nussbaum, 2017, p.387). Con todo, las emociones pueden variar dependiendo del animal en el que se den, motivo por el cual se desarrollan de manera distinta en el ser humano. Es aquí en donde resulta de absoluta importancia establecer lo que Nussbaum propone como el carácter eudaimónico de las emociones, que resulta crucial para entender correctamente todas las emociones que se expondrán en adelante (pero que constituyen también un componente estructural fundamental en cómo entiende la autora estadounidense las dos emociones ya expuestas, esto es, la vergüenza y la repugnancia).

Al iniciar la *Ética Nicomaquea*, Aristóteles introduce a la felicidad (eudaimonía, en griego) como el bien perfecto, puesto que “la elegimos por ella misma y nunca por otra cosa” (Aristóteles, 1097b). Nussbaum retoma este término teleológico para establecer, de

manera general, de dónde provienen los contenidos cognitivos de las emociones. Su comprensión de lo que hace eudaimónica a una emoción, sin embargo, se distancia de lo establecido por Aristóteles, de manera que:

Las emociones ven el mundo desde el punto de vista de nuestro esquema de objetivos y proyectos, las cosas a las que asignamos valor en el marco de una concepción de lo que para nosotros significa vivir bien. Según Aristóteles, estos objetivos habitualmente forman una suerte de sistema y siempre son fines que el agente, de alguna manera, recomienda a los demás. Pero en la realidad las personas no suelen ser tan sistemáticas. A menudo valoramos las cosas sin preguntarnos cómo armonizan todos nuestros objetivos entre sí; a veces no se ajustan bien y, en ocasiones, se siguen dolorosos conflictos emocionales. Por lo tanto, hemos de distanciarnos en este punto de la idea eudaimonista antigua: las emociones tienen que ver con todo aquello que yo valoro, sin importar lo bien o mal que tales elementos se puedan ensamblar (Nussbaum, 2008, pps. 71-72).

El carácter eudaimónico de las emociones las convierte, así, en juicios emitidos con base en lo que cada individuo considera como importante para su vida. En el caso de la vergüenza, el carácter eudaimónico está dado por aquellos cuya opinión el individuo considera importante, por espacios en donde el individuo le ha dado importancia a su propio estatus o por habilidades y competencias que el individuo considera es importante poseer. En el caso de la repugnancia proyectiva, en cambio, lo eudaimónico se configura a partir de aquellos rasgos de vulnerabilidad que un sujeto considera de suma importancia no poseer. Regresando al caso del miedo, existe un vínculo muy estrecho de esta emoción con la idea de peligro. En su forma más animal e instintiva, el miedo aparece como una respuesta al deseo de auto preservación, particularmente del cuerpo. Pero en el ser humano se da con la complejidad cognitiva que brinda el carácter eudaimónico, por lo que en primera instancia se encuentra ligado al peligro que corren las personas y cosas que un individuo considera importante. Es por ello que el miedo resulta tan fácilmente moldeable a nivel social, pues:

Todos tenemos que aprender de la sociedad en qué vivimos qué es beneficioso y qué es dañino por vías o modos que van mucho más allá de los propios de la biología evolutiva, y, a partir de ahí ligamos nuestro mecanismo del miedo a esa comprensión aprendida (Nussbaum, 2017, p.388).

Es en esto en donde radica el riesgo central del miedo en la configuración de una educación para la democracia. Un gobierno con una agenda determinada puede orientar el modo en que los ciudadanos se relacionan con determinadas poblaciones o lugares con

base en el miedo que sienten hacia ellos. Si se considera que los miembros de una raza determinada son peligrosos para una sociedad, resulta sencillo legislar contra dicha raza o, cuanto menos, garantizar que los ciudadanos que conviven con ella les impongan cierto control por medio del miedo y otras emociones más (como la repugnancia). La ausencia de opinión crítica y la posible aparición de dinámicas de discriminación o leyes injustas, así como de imposiciones ideológicas sutiles, amenazan el tipo de educación que permitiría una sociedad decente.

Asimismo, el miedo tiene un segundo uso problemático que un sistema de gobierno puede poner en uso para cumplir su agenda personal, a saber, el sometimiento de la población con base en temor hacia quienes se encuentran a cargo de dirigir una ciudad o una nación. Tal es el caso de la ciudad de Delhi, en donde, tras la invasión británica, se reconstruyó la ciudad usando deliberadamente arquitectura que infundiera temor en sus habitantes y, así, “de ciudad de poesía, Delhi no tardó en convertirse en ciudad de miedos” (Nussbaum, 2017, p.400). Esto, adicionalmente, fue reforzado por el hecho de que la Nueva Delhi se encontraba “erigida en parte sobre la majestuosa colina de Raisina, para que los gobernantes pudieran mirar siempre por encima del hombro a los habitantes sobre los que mandaban” (Nussbaum, 2017, p.400).

A pesar de lo anterior, el miedo contiene la posibilidad de una adecuada gestión que toma forma en la idea de fraternidad. Con respecto a esta posibilidad, Nussbaum ofrece dos ejemplos. El primero es el del discurso de la primera investidura presidencial de Franklin Delano Roosevelt, en el cual se buscaba apaciguar el miedo presente en la mayoría de ciudadanos estadounidenses debido a la reciente crisis económica. La estrategia de Roosevelt consistió en establecer el miedo como una opción egoísta en un momento coyuntural que requería el ideal cristiano de amor al prójimo y por lo tanto “el trabajo en bien de los demás” (Nussbaum, 2017, p.394). El segundo es el del caso de Hyde Park, lugar en donde por largo tiempo abundó el racismo y la delincuencia simultáneamente y, por ende, generaba miedo en aquellos que visitaban o debían cruzar

por allí. Dicho miedo solo generó relatos fantásticos y exagerados sobre Hyde Park, lo que a su vez reforzaba la inseguridad y el miedo vinculados al lugar. Sin embargo, “hubo que tomar decisiones audaces para romper ese círculo vicioso y salir de él mediante la generación de un mínimo de confianza mutua” (Nussbaum, 2017, p.408), lo que promovió un sentido de fraternidad en la comunidad que, a su vez, propició la transformación del lugar por medio del aumento de presencia policial, mejora en la iluminación y desarrollo de proyectos culturales y deportivos como la Pista de Hielo del Midway Plaisance. En el caso de Colombia, este sentido de fraternidad que se sobrepone al miedo ha posibilitado en lugares, como la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, la recuperación de espacios públicos, en donde abunda la inseguridad, por medio de actividades culturales y deportivas (Cuevas, 2016).

### **2.3. La envidia: una demanda a propósito de la equidad**

En lo que concierne a la envidia, es necesario delimitar conceptualmente su contenido a fin de entender la amenaza que presenta para el tipo de educación que este proyecto pretende, así como las posibilidades con las que se cuenta para intervenirla. Cuando se habla de envidia se refiere a:

Una emoción dolorosa que pone su punto de mira en la buena fortuna o las ventajas de otras personas, comparando desfavorablemente la situación propia con respecto a la de aquellas. Implica, pues, un rival y un bien, o unos bienes, valorados como importantes; la persona envidiosa sufre porque su rival posee esas cosas buenas y ella no. Tales cosas buenas deben ser consideradas importantes, no en un sentido abstracto o imparcial, sino por el yo que envidia y para la noción central de bienestar de ese yo (Nussbaum, 2017, p.409).

Es en este último fragmento en donde la autora pone en evidencia el carácter eudaimónico de esta emoción. Se sabe, entonces, que la envidia posee dentro de su estructura cognitiva a una serie de bienes (dentro de los cuales pueden caber valores, personas, objetos, posiciones, etc.) deseados y otro que posee dichos bienes, de los cuales el envidioso carece. Si bien esto puede asemejarse a los celos, cabe mencionar que los celos tienen como objeto principal al otro rival que amenaza un bien que ya se posee. Una

vez ese otro pierde su postura como posible competidor, los celos se disipan (al menos en una dimensión ordinaria y no patológica).

La envidia, sin embargo, rara vez queda satisfecha, porque los bienes en los que normalmente se centra (estatus, riqueza, otras ventajas) están desigualmente repartidos en todas las sociedades y ninguna postura está del todo segura frente a la comparación envidiosa (Nussbaum, 2017, p.410).

De igual modo, cabe diferenciar a la envidia de tres nociones similares pero fundamentalmente distintas, puesto que poseen un carácter constructivo. La primera de estas nociones es la emulación, en la que un individuo, viendo los bienes que posee otro, emprende una labor de esfuerzo de modo que pueda alcanzar dichos bienes para sí, sin necesidad de ejercer algún tipo de hostilidad hacia la persona que posee los bienes en primer lugar. Esta idea de emulación suele ser considerada en muchos escenarios (como puede ser cualquier variante de capitalismo) como una virtud. La segunda noción es la de resentimiento. El resentimiento está vinculado a una noción eudaimónica (como se ha venido trabajando aquí) de justicia, por lo que se da cuando un individuo A siente que un individuo B posee bienes que A no posee, pero no por algún tipo de esfuerzo (que es el caso de la emulación) sino por un privilegio, inequidad o ventaja injusta. Tal reflexión racional de justicia rara vez atraviesa a la envidia, que puede disfrazarse de falso resentimiento. Y es precisamente aquella reflexión sobre la justicia lo que hace que el resentimiento pueda convertirse en crítica social e impulsor de diferentes actitudes y acciones que lleven al mejoramiento de una determinada sociedad. Finalmente, se encuentra una suerte de envidia pasajera en la cual se añora de manera sucinta y fugaz lo que el otro posee. Esta última está movida por nostalgia y añoranza. Adicionalmente, se trata de una especie de envidia que no desea el mal del otro, sino el bien del otro, a diferencia de la envidia ordinaria.

De este modo, la envidia claramente infunde una actitud hostil, lo que resulta peligroso para una sociedad que busque promover la paz y la democracia. Pero, ¿qué tipo de sociedades promueven con mayor facilidad la envidia? La envidia toma forma social cuando estructuras jerárquicas y desiguales se dan, puesto que la repartición de ciertos

bienes y las oportunidades de acceso a otros no se encuentran organizadas de modo que puedan beneficiar a todos. El problema de la envidia está directamente ligado (en el ámbito social) al problema de la equidad. Uno de los ejemplos que ilustran tal relación es el discurso de Franklin Delano Roosevelt a propósito de la Segunda Carta de Derechos, ambientado en un contexto histórico estadounidense que requería una actitud fraternal entre los ciudadanos y en donde la envidia podía amenazar fuertemente la cohesión de dichos ciudadanos. A propósito de este discurso Nussbaum destaca:

Entre el público al que se dirigía estaban los “desposeídos”, es decir, aquellas personas que podían sentirse movidas a apoyar causas radicales precisamente por la envidia, y a quienes tranquilizó haciéndoles ver que sus necesidades eran vistas por la nación como derechos fundamentales suyos por lo que todos sus conciudadanos lucharían. Y entre esos destinatarios de su alocución estaban también los “ricos” bienintencionados, para quienes tenía igualmente palabras tranquilizadoras: pueden quedarse con lo que han ganado con su esfuerzo en el sistema capitalista estadounidense (Nussbaum, 2017, p.423).

Así, si se desea apaciguar la envidia que amenaza la articulación de una sociedad es importante o bien estrechar las brechas de la desigualdad presentes en dicha sociedad o, cuanto menos, dar a entender que la equidad es un proyecto que se encuentra dentro de los intereses de la nación. Claramente, la opción preferible es la primera y el ejemplo de cómo se aproximó Gandhi a los sectores rurales y campesinos ilustra esto de la manera más adecuada. En un contexto de India en donde abundaba la desigualdad, Gandhi se dispuso a encontrarse y conversar con aquellos que las élites usualmente ignoraban, aquellos que tenían mayor posibilidad de ser habitados por la envidia. Este tipo de iniciativas tuvieron repercusiones significativas a largo plazo en el gobierno de la India, de manera que:

La transformación gandhiana de la élite acabó con la sensación de competencia hostil, por la obtención de ventajas sociales: los miembros de aquella pasaron a ser vistos como individuos que soportaban duros esfuerzos y sacrificios en aras de la obtención de beneficios para todos los indios. Esa conciencia de servicio podría haber degenerado en una jerarquía vertical ordenada por un criterio de *noblesse oblige* de no haber sido por lo mucho que se esmeró Gandhi en su opción por ser el más pobre entre los pobres y, al mismo tiempo, por potenciar las voces de los oprimidos (Nussbaum, 2017, p.428).

Sin embargo, más allá de las implicaciones y ejemplos en lo social, Nussbaum ofrece un panorama que vincula mucho más directamente la idea de la educación para la democracia con el problema que presenta la emoción de la envidia. El lugar en donde se



da la educación formal son las instituciones y si se desea que estas instituciones promuevan las estructuras propias de una educación para la democracia, es necesario que el mismo modo de proceder de la institución no entre en conflicto con las ideas que movilizan tal proyecto. Por ello resulta problemático observar que son las instituciones educativas (particularmente las de educación secundaria) algunos de los escenarios en donde resulta más sencillo cultivar y promover dinámicas que fomenten la envidia en sus integrantes. En un ámbito en donde la edad de los miembros de por sí presenta un grado importante y natural de inseguridad personal,

Todo lo que sucede (...) realza los *rankings* y las clasificaciones: las calificaciones académicas, la competencia por ser admitidos en las mejores universidades, la visibilidad de los deportes en muchos de esos centros de educación secundaria, la formación con frecuencia cruel de camarillas y grupitos, y la consiguiente ordenación de las personas por su atractivo físico (Nussbaum, 2017, p.414).

¿Cómo organizar, entonces, instituciones educativas que frenen las dinámicas que propician la envidia? La autora estadounidense propone tres estrategias que, a su vez, responden a tres condiciones que favorecen la envidia en entornos tales como instituciones educativas. La primera estrategia es ofrecer apoyo y acompañamiento a estudiantes que reflexionan sobre su futuro, tanto en clave de logros (bien sean académicos o laborales), como de autoestima. Esta estrategia de empoderamiento permite que el estudiante se sienta en condiciones de afrontar las incertidumbres posteriores y alcanzar los objetivos que considere importantes para su vida, dando un salto de la posible envidia ordinaria a una actitud de corte similar al de la emulación. La segunda estrategia consiste en disminuir el poder que tienen determinadas posiciones sociales o actividades, debido a que en muchas ocasiones las instituciones destacan el prestigio de algunos estudiantes vinculados a determinadas actividades o grupos, exaltando en ello la “excelencia” de dichas personas y grupos. En Estados Unidos esto ocurre particularmente con deportes competitivos en los cuales el centro de atención social entre los estudiantes suelen ser los destacados deportistas, quienes aparecen en artículos, programas de radio escolar y a los cuales se les conceden diversos privilegios particulares (permisos, becas deportivas, etc.). En dicho caso, “lo que sí se puede hacer es inhibir la presencia excesivamente predominante de los

deportes competitivos en su vida estudiantil, así como el prestigio social asociado a ellos” (Nussbaum, 2017, pp.414-415). En el caso de Colombia, no son los deportistas escolares quienes gozan de este tipo de privilegios o promueven este tipo de dinámicas, pero otros dispositivos como los cuadros de honor, las izadas de bandera y los resultados de las pruebas de estado, toman el lugar de prestigio y privilegio, en este caso desde una perspectiva académica. La tercera y última estrategia que propone Nussbaum es ampliar la oferta de rutas posibles para alcanzar el éxito dentro de las instituciones educativas. Propuestas pedagógicas como la de las inteligencias múltiples de Howard Gardner o las dimensiones de la formación integral (que se han popularizado en las instituciones educativas de la Compañía de Jesús), ilustran que hay escenarios de florecimiento para los estudiantes que trascienden las habilidades lógico-matemáticas y las habilidades físicas. Por ello, instituciones educativas que promuevan escenarios de participación académica y deportiva, pero también artística, cultural, social, pastoral o comunitaria, disipan las posibilidades de que nazca la envidia, dado que cada estudiante puede encontrar eudaimónicamente su noción de lo que significa ser exitoso en la vida escolar, de acuerdo a lo que considera importante para sí y no de acuerdo a lo que la institución le está diciendo que es importante.

Tanto el miedo, como la envidia pueden ser amenazas importantes con respecto a varios de los recursos más importantes para proyectos educativos que busquen constituir una democracia, siendo, por ejemplo, uno de esos recursos la compasión<sup>11</sup>. Ambos casos parecen encontrar posibilidades de solución en el encuentro fraternal con el otro, ya sea para organizarse en diversas empresas que solidifiquen los objetivos de una nación o para propiciar la equidad que se da entre los diferentes miembros de una comunidad. Así, debe ser este espíritu fraternal, sumado a las observaciones puntuales realizadas en cuanto a

---

<sup>11</sup> Con respecto a la cual se hablará más en detalle en apartados posteriores.

cada emoción, uno de los peldaños fundamentales a la hora de emprender la elaboración e implementación de planes educativos de esta naturaleza.

#### **2.4. Ira: del estatus y la retribución a lo transicional**

No es pertinente demarcar un plan de acción pedagógico que dialogue de manera propicia con el fuero interno del ser humano, en donde las emociones articulan lo que le acontece a un individuo y lo que este considera importante, en aras de fomentar acciones de inclusión e iniciativas de construcción de paz, sin tomar en cuenta a una de las emociones que aparece con mayor frecuencia en la enredadera emocional de la política: la ira. Esta emoción en particular parece abarcar desde criminalidad y violencia, hasta nociones de justicia y legalidad. Más aún, las diferentes nociones que distintos autores han presentado de lo que es la ira parecen mostrar que, a lo que se refiere usualmente como ira, no es algo unificado. Dentro de una propuesta educativa como la que sugiere Nussbaum, existe un modo normativo de proceder y, en ese sentido, es imprescindible preguntarse por el lugar que tiene (o no) esta emoción en el ámbito político. Motivo por el cual, es necesario delimitar primero en qué consiste la ira y las variantes que pueda tener esta.

Para delimitar conceptualmente esta emoción, Nussbaum retoma definiciones propuestas previamente por algunos filósofos, de entre los cuales destaca Aristóteles. Así, lo primero que se requiere afirmar es que la ira puede tener dos posibles objetos sobre los cuales se da, por lo que “la ira se enfoca ya sea en un daño significativo, como lo es el asesinato o una violación, o solamente en el impacto que ha tenido el acto dañino en el estatus relativo a la víctima” (Nussbaum, 2016, p.15)<sup>12</sup>. El carácter eudaimónico que posee la ira, entonces, está configurado por aquellas cosas o personas a las que un individuo les da valor y son dañadas (dentro de lo cual cabe la reputación y el estatus del individuo). La ira, en este respecto, ilustra algo adicional sobre el carácter eudaimónico de las emociones

---

<sup>12</sup> La traducción de los textos retomados de este libro es propia.

y es que, si bien puede parecer que la ira se da frente a muchos asuntos impersonales que no afectan directamente a la persona (entre los cuales caben principios, luchas sociales ajenas a la persona o crisis que atraviesan países o etnias lejanas al individuo), esto es solo porque la “persona ha logrado incorporar tales preocupaciones dentro de su concepción de lo que importa en la vida” (Nussbaum, 2016, p.16).

Entender la ira, significa entender qué busca dicha emoción y es inevitable para la autora estadounidense pensar que una adecuada explicación de la ira pueda dejar de lado el deseo de retribución que le acompaña en múltiples ocasiones. Son varios los autores que parecen coincidir en el aparente doble movimiento de la ira, en el que la persona que ha recibido el daño busca generar daño también en quien le ha dañado en primer lugar. Nussbaum pone en tela de juicio que esta reacción sea universal, para lo cual propone cuatro casos distintos en los que la ira se revela de diversas maneras.

El primer caso es el que corresponde a alguien que tiene dentro de su visión eudaimonística a una persona, la cual ha sufrido un daño grave por parte de alguien. Si la persona acompaña a su ser querido dañado, buscando mitigar su sufrimiento, no es ira la emoción que se presenta, sino dolor y compasión. No obstante, enunciar este caso tiene importancia, ya que en la comprensión de varios, este tipo de situaciones si describen ira. Entender qué emoción se da en este caso tiene que ver con el objeto de la emoción, que aquí es el dolor y la pérdida que ha sufrido la víctima, no el sujeto que ejerció el daño o el acto dañino por sí mismo.

El segundo caso conduce a la persona a promover campañas y reformas públicas que busquen evitar la repetición de acciones como la que acaba de sufrir su ser querido. En este caso si hay ira, puesto que el foco de la emoción tiene una doble dimensión, mira tanto a la víctima como al victimario, aunque a este último y a su acción dañina lo observa en tanto que dicha observación es necesaria para estipular lo que hace falta para que otros no padezcan el mismo tipo de daño en el futuro. Este segundo caso en particular ilustra

que la ira si tiene valor legislativo en su dimensión utilitaria (aunque, cabe aclarar, se trata de una ira no-retributiva aún).

El tercer caso es el que introduce la noción tradicional filosófica de la ira, que contiene la consecuencia de la retribución. En este caso, la persona no solo quiere consolar y acompañar a su ser querido dañado, sino que busca hacerle daño a quien originalmente dañó a su ser querido. Para Nussbaum este caso, desde una perspectiva racional, evidencia algún grado de pensamiento mágico, pues está claro que hacerle daño a quien hizo daño no va a revertir el daño ya hecho. Tal pensamiento mágico puede tener su fuente en ideas primitivas de balance cósmico, como lo es la idea de *karma*, que a este punto se ha vuelto cultura popular.

No obstante, ese pensamiento mágico sí que puede tener una pretensión de racionalidad si se entiende bajo la óptica del cuarto caso. En esta situación, la persona no solo siente ira por el daño causado a su ser querido (de hecho, en este caso, el ser querido sale casi totalmente de la reflexión), sino que siente que se le ha hecho un daño personal. Esto, dado que si el agresor daña al ser querido impunemente sin que la persona haga nada, podría llevar a los demás a pensar que la persona está dispuesta a dejar que pasen por encima de la dignidad de sus seres queridos y, por extensión, de su propia dignidad. En este caso, la ira se da a propósito de un daño al ego o al estatus y en la racionalidad de quien siente la ira, tiene sentido causar dolor o humillación al otro para poder recuperar el ego o estatus perdido. “Démonos cuenta de que esto solo tiene sentido si el enfoque está puesto *solamente* en el estatus, en lugar de en otro atributo intrínseco” (Nussbaum, 2016, p.26). Las naciones orientadas a una educación para la democracia sí consideran una variante de estatus como algo a defender políticamente, a saber, la dignidad humana, pero, aun así, la defensa de la dignidad humana no se movería bajo los parámetros de este cuarto caso de ira. Esto, puesto que el estatus por el que la persona quiere retaliación, en este caso, es algo que puede ser quitado o disminuido, mientras que la “dignidad humana le

pertenece a todos, inherentemente e inalienablemente, y no es un asunto relativo o competitivo” (Nussbaum, 2016, p.27).

De estos cuatro casos, son los últimos tres los que realmente poseen importancia para evaluar el modo en que la ira debe limitarse, eliminarse u orientarse en un proyecto de educación para la democracia. En estos tres casos, que es en donde se da efectivamente la ira, se revelan tres caminos que pueden tomarse por medio de la ira tras recibir un daño en la composición eudaimónica de la propia vida. El primer camino corresponde al cuarto caso y recibirá, en Nussbaum, el nombre de “camino de estatus”; el segundo camino corresponde al tercer caso y será nombrado “camino de retribución”; finalmente, el tercer camino corresponde al segundo caso. Este último camino, que es el que Nussbaum recomienda que un ciudadano tome después de un daño recibido, posee una perspectiva netamente utilitarista, buscando la mejoría de un escenario, sociedad o ley a partir de un daño recibido en su comprensión personal de lo que es importante. Un agente racional verá que ni el primero ni el segundo camino, generarán una respuesta saludable que permita mejorar a partir del daño, por lo que se orientará hacia la búsqueda saludable de un bienestar mayor. Este último camino se conocerá como “ira transicional” (Nussbaum, 2016, p.31). La transición a la que se refiere la autora estadounidense es aquella dada por el movimiento que produce la comprensión de que el perjuicio efectuado hacia el opresor no beneficia o sana a quien ha sufrido el daño, “solo un esfuerzo inteligente e imaginativo puede hacer eso” (Nussbaum, 2016, p.33).

¿Cómo promover, entonces, en los ciudadanos el camino de la ira transicional, en oposición al del estatus y el de la retribución? Para responder esto, Nussbaum retoma una idea de Adam Smith y dos de Aristóteles. De Smith, en su obra *Teoría de los sentimientos morales*, recupera la idea de que, quien siente ira, se ponga en el lugar de un espectador imparcial, no vinculado con la situación (Smith, 2005). Esta idea, similar al velo de ignorancia rawlsiano, permite que el individuo salga de su marco de referencia vinculado al ego y se vea en la obligación de considerar el mayor beneficio para todas las partes. En

cuanto a lo que destaca de Aristóteles, el paso es aún mayor, no solo tomando la postura de una entidad ajena, sino la postura del mismo agresor.

Así, pues, queda claro que los que quieren calmar a un auditorio deben obtener, a partir de estos lugares comunes, argumentos para disponerlos en el sentido de que aquellos contra quienes sienten ira, son tales que o bien inspiran temor o respeto, o bien les han hecho favores o bien obraban sin querer o bien ya están arrepentidos de lo que han hecho (Aristóteles, 1380b – 30).

Lo que este ejercicio posibilita es: primero evaluar si, efectivamente, la persona que produjo el daño lo produjo con toda intención o si se trató de un error; segundo, tener un mayor panorama de las circunstancias desconocidas previamente en las que ocurrió el daño; tercero, en el caso de que el agresor haya ejercido el daño con absoluta intención, permite ver el elemento mágico en el camino de la retribución y, por lo tanto, el hecho de que hacerle daño al agresor no generará bien alguno; cuarto, permite desarrollar una óptica de simpatía hacia el agresor, alejando así el deseo egoísta de estatus y dando dirección hacia la perspectiva del bien social.

Por otro lado, la filósofa norteamericana también retoma de Aristóteles su descripción de lo que constituye a personas calmadas y, por ende, no iracundas; dicha descripción se encuentra en la siguiente cita de la *Retórica*:

Asimismo, los que están en una disposición contraria a las que producen ira, es evidente que están calmos, como ocurre, por ejemplo, en el juego, en la risa, en la fiesta, en el éxito, en la feliz realización de una empresa en la sobreabundancia y, en general, en <cualquier situación de> ausencia de pesar, de placer no insolente y de honrada esperanza (Aristóteles, 1380b 2-5).

De esta descripción, dos elementos pueden servir como guía al momento de establecer rutas de acceso al camino de la ira transicional. Primero, es más viable que personas que consideran su situación personal de vida como exitosa, que no padecen dolores actuales (más allá del daño generado en su red de importancia personal) y que proyectan su futuro con esperanza, se encuentren en disposición de asumir la ira transicional. Segundo, es más viable que personas que se encuentren en actitud de juego (en el sentido infantil, no deportivo) y que, por lo tanto, tengan un modo sano de purgar sus miedos y preocupaciones, se encuentren en disposición de asumir la ira transicional.

En la consolidación de una educación para la democracia, tres puntos conclusivos sobre la ira son fundamentales en el tratamiento que le da Nussbaum a esta emoción. Lo primero, si bien no se puede legislar sobre comportamientos en torno a la ira, la psicología comportamental si da algunas luces sobre qué aspectos de la misma es importante mantener vigilados. Segundo, la ira no es un rasgo evolutivo meramente, sino que posee un carácter cultural fuerte y aprendido, por lo que muchos aspectos de cómo se maneja, se expresa o se reflexiona alrededor de ella (como es el caso de la ira transicional) pueden ser enseñados en ámbitos educativos como el que persigue la educación para la democracia. Lo fundamental en este respecto es definir adecuadamente qué modelos buenos y racionales deben proponerse como aptos para ser implementados en la dimensión educativa de la ira. Finalmente, la ira no excluye la posibilidad del trabajo en mejorar personalmente, motivo por el cual hay una visión esperanzadora y de progreso en lo relativo a esta emoción. Muchas de las figuras históricas que parecen haber logrado avances importantes en cuanto a su auto-regulación y calma, lograron tal hazaña por medio de amplios periodos de introspección y auto-examen. En ese sentido, parte de los ejercicios que fueran implementados por una educación para la democracia deben incluir algún grado de reflexión personal en donde quepa, entre otras cosas, el modo en que la ira se manifiesta en el individuo (Nussbaum, 2016, p.56).



### **3. LOS RECURSOS PRÁCTICOS: EL PARADIGMA VIRTUOSO**

Hasta ahora, el presente escrito ha seguido la estructura presentada en la segunda parte del libro *Emociones políticas* de Martha Nussbaum. Tal parte, hace poco o ningún énfasis en las posturas educativas de Nussbaum, enfocándose más en delimitar el proyecto de una sociedad decente (lo que se vincula directamente con el ámbito en el que se posibilita la educación para la democracia). Sin embargo, dicha sección se compone de un arco de tres partes, en el cual se inicia delimitando los objetivos del proyecto, se continúa exponiendo los recursos con los que se cuenta para cumplir con dicho objetivo y se finaliza ilustrando los problemas que enfrenta el objetivo. Este texto ha sustituido el lugar de esas últimas dos secciones, introduciendo, después de los objetivos (que en este caso correspondían a delimitar la educación para la democracia, en contraposición con la educación para la renta), los problemas para, finalmente, presentar los recursos. Esta decisión metodológica parte de un esquema que facilita comprender el porqué de esos recursos y posibilidades. Las herramientas, propuestas y actitudes que van a componer a la educación para la democracia son una respuesta a los obstáculos y no los obstáculos una objeción a las posibilidades. Es usual, en ámbitos de trabajo social, que al gestionar un proyecto primero se realice el diagnóstico que permita ilustrar los problemas y así desarrollar propuestas que respondan a esas necesidades; problemático resultaría iniciar un proyecto para, después, encontrarse con las dificultades que este deberá enfrentar.

Habiendo aclarado el motivo de la estructura seguida, cabe preguntarse en esta sección final, ¿qué es lo que efectivamente propone Nussbaum para llevar a finalidad esta educación para la democracia? Dentro de esta comprensión filosófica de la educación hay

que considerar que la educación necesita hacerse cargo de, al menos, tres áreas fundamentales: lo crítico, lo humano-social y lo imaginativo. Entender estas tres áreas y el por qué son esas tres en particular y no otras (como lo científico, por ejemplo) implica entender que la autora estadounidense comprende a la educación dentro del marco de la educación liberal. Educación liberal, aquí, contiene dos sentidos; el primero está vinculado al cultivo de la humanidad (propio de Séneca), en donde la “educación es liberal en cuanto libera la mente de la esclavitud de los hábitos y la costumbre, formando personas que puedan actuar con sensibilidad y agudeza mental como ciudadanos del mundo” (Nussbaum, 2001, p.28); el segundo está ligado al modo en que Estados Unidos ha desarrollado y trabajado la educación liberal, que es “una educación superior que cultiva el ser humano en su totalidad para ejercer las funciones de la ciudadanía y de la vida en general” (Nussbaum, 2001, p.28). Así, esta comprensión de la educación liberal responde acertadamente a la finalidad de la educación planteada al inicio de este texto.

Cada área educativa mencionada previamente equivale a una habilidad distinta. Siendo entonces que la primera habilidad es la de llevar, en clave socrática, una vida examinada, siendo crítico con lo propio y con lo social (particularmente con las tradiciones). Esta primera habilidad dentro del proyecto de educación para la democracia cumplirá el fin filosófico. Es decir, el ciudadano que se busca formar con dicha educación debe ser un ciudadano capaz de cuestionar actos de injusticia, leyes poco éticas o tradiciones violentas, por medio de un ejercicio racional organizado y estructurado que permita la producción de pensamiento y opinión crítica (lo que, a su vez, responde a una de las problemáticas situacionales expuestas en el *Capítulo 2*). Al momento de elaborar el modo en que esta habilidad pedagógica debe darse, idóneamente, en el estudiante, el referente de Nussbaum será Sócrates.

La segunda habilidad consiste en poder pensar desde la posición del otro (algo que se había sugerido en el apartado de la ira en el *Capítulo 2*). Poder efectuar esto de manera satisfactoria implica el uso y desarrollo de la imaginación, por lo que esta habilidad

cumplirá el fin estético. Un ciudadano que posea la capacidad de relacionarse con las artes, desde la posibilidad que estas ofrecen de imaginar posturas distintas en cuanto a ideas, raza, etnia, nacionalidad o incluso periodo histórico, será más dado a romper estructuras jerárquicas y construir paz a partir de contextos que no necesariamente le afectan directamente. El referente para Nussbaum, en lo que concierne al estrecho vínculo entre artes y ciudadanía será el nobel de literatura Rabindranath Tagore.

Finalmente, existe una última habilidad, a saber, la “capacidad de verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y por sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación” (Nussbaum, 2001, p.30). Esta última habilidad cumplirá el fin psicológico. Si bien se ha delimitado un panorama emocional del ciudadano en un grado importante en relación a los obstáculos y problemas que enfrenta el proyecto de una educación para la democracia, existen así mismo emociones puntuales que posibilitarán la construcción de sociedades justas y equitativas. En concreto, dos emociones ayudarán a cultivar la humanidad en este caso: la compasión y el amor. Para este último caso, Nussbaum más allá de depender de un referente académico concreto, procederá del mismo modo en que ha hecho con las anteriores emociones, esto es, seguir la tradición filosófica con respecto a cada emoción en concreto y confrontarla con resultados empíricos recopilados en estudios de diversa índole.

Claramente, como cualquier proyecto educativo, la educación para la democracia no se limita a las tres áreas y habilidades anteriores; sin embargo, esas tres áreas constituyen el campo de trabajo para las diferentes reflexiones educativas que ofrece Nussbaum debido a que se centra “en los aspectos de una educación liberal que hasta ahora se han asociado con “las humanidades” y hasta cierto punto con las ciencias sociales” (Nussbaum, 2001, p.31). Adicionalmente hace hincapié en las temáticas que ella considera relevantes para la actualidad social y política a la que se enfrentarán los ciudadanos que atraviesen formaciones de esta naturaleza.

Así pues, primero se evaluará en qué sentido son las artes un elemento de la ciudadanía y cómo pueden implementarse de manera práctica en las aulas de clase de diversas instituciones educativas. Posteriormente se considerarán los aportes que Sócrates, y las reflexiones críticas desarrolladas por él mismo a propósito la cultura política de su tiempo, han hecho al ejercicio de una ciudadanía crítica por medio del cultivo de una buena y sana argumentación. Finalmente se mostrará el panorama emocional que debe acompañar a la educación para la democracia, el cual estará compuesto por la compasión y el amor; dos emociones que fortalecerán el sentido comunitario de un ciudadano y la posibilidad de que pueda entenderse y entender a otros desde su propia dimensión emocional.

### **3.1. El carácter ciudadano de las artes: la filosofía educativa de Tagore**

Formar ciudadanos es una labor en la que, fácilmente, se puede caer en la tentación de orientar todas las comprensiones sobre lo que implica ser ciudadano, intervenir y prevenir situaciones de violencia o generar acciones de incidencia social, con base en lo meramente factual. Sin embargo, confiar de manera absoluta en lo que la propia experiencia indica, de manera radical, usualmente conlleva aferrar los aprendizajes solamente a contextos locales en donde prima el territorio que se habita, las religiones que se practican en dicho territorio y las problemáticas sociales propias del lugar que se conoce. En todo caso, un ciudadano que aspire a consolidar una sociedad decente debe plantearse objetivos más allá de los que su contexto particular le ofrece, esto es, debe desear constituirse como un ciudadano del mundo.

La labor de formarse y crecer como un ciudadano del mundo posee varios posibles engaños, siendo uno de los más importantes la creencia de que entender y comprender dichos contextos puede lograrse bajo criterios históricos y académicos, sin ningún tipo de componente adicional. Alguien que posea esta creencia podrá recitar lugares centrales de un país lejano y problemáticas sociales propias de dicho país, pero tendrá dificultades para entender lo que sienten los habitantes de ese país o qué les lleva a tomar las decisiones que toman. Buscar entender esos elementos invita al ciudadano a encontrar métodos para

situarse en la posición de ese otro que le es ajeno, y en esa búsqueda por integrar la alteridad la imaginación es la condición de posibilidad.

Imaginar es una habilidad que abunda en la infancia, particularmente en el juego y por ello resultan imprescindibles los aportes en este campo por parte de Donald Winnicott. Al ser pediatra y psicoanalista, Winnicott prestó particular atención al modo en que los niños desarrollaban la noción de “otredad” en relación con la independencia que iban logrando en diversos periodos de crecimiento. Fue así como pudo notar la relación que un infante establece con un objeto (generalmente uno de los primeros objetos con los que tiene contacto, el cual podría ser una manta, una almohada, etc.), al cual denominó “objeto de transición”. Este objeto provee al niño con un primer encuentro y trato directo con una otredad que es ajena de sí, lo que, dentro del comportamiento narcisista de la primera infancia, resulta innovador, siendo que “el término objeto de transición (...) abre campo al proceso de volverse capaz de aceptar la diferencia y la similaridad” (Winnicott, 2005, p.8). Esta idea está recogida en el libro *Playing and Reality*, texto en el cual el psicoanalista inglés también introduce el término “espacio potencial”. Este último término en particular es relevante para empezar a hablar de juego, del modo en que Winnicott lo comprendía. El juego, dado en el espacio potencial, es el escenario en donde más se interactúa con la idea de otredad. De esto, destaca Nussbaum a propósito de la obra del psicoanalista:

El juego comienza con fantasías mágicas en las que el niño controla lo que sucede, como ocurre con el uso de los objetos de transición para confortarse. A medida que la confianza en sí mismo y en los demás va creciendo mediante el juego interpersonal con los padres o con otros niños, se baja el umbral de control y el niño logra experimentar la propia vulnerabilidad y la sorpresa de maneras que podrían resultar angustiosas fuera del espacio de juego, pero que allí resultan gozosas. Recordemos, por ejemplo, el deleite inagotable con el que juegan los bebés a que aparece y desaparece su madre, su padre o algún objeto preciado (Nussbaum, 2010, p.136).

El juego, así, permite interactuar con experiencias de vulnerabilidad que mal manejadas pueden resultar en comportamientos nocivos (como se mencionó en el *Capítulo 2*). La diferencia de este escenario radica en que el control que brinda la imaginación permite un enfrentamiento con la propia vulnerabilidad desde un espacio, inicialmente, seguro. La

imaginación característica del juego abre un campo de posibilidades para la comprensión de la otredad que los objetos de transición, por ejemplo, no permiten del todo. Sin la imaginación en la percepción del otro, el otro se vuelve meramente un objeto para uso personal.

Ahora bien, para Winnicott, en la adultez son las artes las que preservan la función del juego en la infancia y por lo tanto son materia de interés para cultivar la imaginación en el estudiante. Pues de acuerdo a lo previamente enunciado, las artes permiten:

Concebir a los otros seres humanos como entidades amplias y profundas, con pensamientos, anhelos espirituales y sentimientos propios (...). 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 un logro, un logro que encuentra apoyo en las artes y la poesía, en tanto estas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior (Nussbaum, 2010, p.139).

A fin de evaluar opciones con respecto a la posibilidad de implementar las artes en clave de fortalecer la habilidad de imaginar otras realidades, será de gran provecho revisar el modo en que Rabindranath Tagore implementaba esta idea<sup>13</sup>.

Hasta antes del siglo XX, pocas (o ninguna) escuelas se habían dado a la labor de integrar dentro de sus proyectos pedagógicos a las artes como propuesta central. Fueron varias escuelas experimentales, como la de John Dewey y, por supuesto, la de Tagore, las que empezaron a implementar este modelo educativo. En el caso de Tagore las artes en la educación cumplían una doble dimensión en donde la primera función era la de propiciar reflexión y sensibilizar la propia vida interior. Una vez esta exploración personal toma lugar se puede tomar una actitud sensible hacia los demás. Esta doble dimensión que las artes propiciaban en los estudiantes, para el poeta indio, cumplía la labor de cultivar aquello que nombraba como “comprensión” (Nussbaum, 2010, p.141). Uno de los ejercicios principales para lograr desarrollar la comprensión que buscaba Tagore era el

---

<sup>13</sup> Las referencias a las ideas y prácticas desarrolladas por Tagore en este texto son retomadas de las diversas exposiciones que hace Nussbaum de las mismas con base en los textos de Amita Sen (*Joy in all work*) y Kathleen M. O’Connell (*Rabindranath Tagore: The poet as educator*).

uso del teatro y la danza, en un tiempo en el que aún no era común que las instituciones educativas lo hicieran. Tanto las dramatizaciones como la danza se articulaban en una sola presentación, en lugar de trabajarse como artes mutuamente extranjeras. Esto permitía trabajar la comprensión en diversos sentidos. Las dramatizaciones usualmente implicaban que el estudiante se ubicara en una postura con la que no se encontrara de acuerdo o que difiriera enormemente de sus tendencias habituales, lo que a su vez permitía que la imaginación frente a dichas posturas se diera, saliendo así de la narrativa personalista en donde el marco de referencia es la propia postura. La danza, a su vez, promovía tanto la posibilidad de moverse de maneras no habituales (atacando directamente, así, los daños que puede conllevar la vergüenza), como la reivindicación de la corporalidad femenina (fuertemente reprimida en aquel tiempo).

En efecto, la danza y el teatro son herramientas educativas que promueven la imaginación, permiten la introspección e incluso funcionan como mecanismos de liberación ante circunstancias de dominación. Pero, ¿qué hay de otras artes cómo la literatura? ¿Qué función y lugar toman en la formación de ciudadanos democráticos? Dentro de toda sociedad existen “puntos ciegos”, “es decir, algún grupo dentro o fuera de su cultura que suele ser tratado con ignorancia o necesidad” (Nussbaum, 2010, p.145). El caso del libro *El hombre invisible* de Ralph Ellison ilustra la utilidad de las obras literarias en detectar puntos ciegos dentro de distintas sociedades. La novela que versa, en gran medida, sobre el racismo desde la óptica de una persona negra, permite a un lector, ajeno a esa realidad racial, simpatizar y establecer cierto vínculo con las luchas propias de esa comunidad a través de la imaginación ejercida para situarse en dicha posición. Dentro de este modo de concretar la utilidad cívica de las artes:

Ambos autores<sup>14</sup> sostienen que no alcanza con la información sobre los estigmas sociales y la desigualdad para transmitir el pleno entendimiento que necesita el ciudadano democrático. Para ello, hace

---

<sup>14</sup> Es decir, Tagore y Ellison.

falta que viva la experiencia participativa de la posición estigmatizada, lo que puede lograrse con el teatro y la literatura (Nussbaum, 2010, p.146).

Más aún, como se ha podido observar, las artes consolidan una herramienta importante al momento de trabajar temas relativos a la comprensión de temáticas de género. Muchas de las representaciones que los estudiantes de las escuelas de Tagore ponían en escena, implicaban la manifestación abierta de erotismo no estigmatizado, lo que a su vez permitía que las mujeres involucradas empezaran a superar represiones corporales y sociales que habían aprendido de tradiciones, tanto nacionales como familiares. Adicionalmente, en un tiempo, en donde las prácticas colonialistas y agresivas se derivaban de construcciones nocivas de lo que significaba la masculinidad (atribuyéndole a ésta rasgos de fortaleza, imposición, dominación, etc.), las artes en las que participaban los estudiantes de Tagore presentaban oportunidades de reconstruir lo que significaba ser hombre, permitiendo, en este caso, que pudiera vincularse a ideas de maternidad y rasgos de personalidad usualmente atribuidos a mujeres. Lograr estas reformas en la comprensión interior de los alumnos, sin embargo, no era algo que se lograra por medio de pedagogía magistral sobre problemáticas de género, sino que requería que el estudiante se implicara imaginativamente en la cultura y por lo tanto cuestionara sus ideas de feminidad o masculinidad a la luz de la comprensión. Este aporte de las artes para Nussbaum resulta imprescindible puesto que “tal vez no exista condición más fundamental para la democracia que poseer una imagen sana de lo que es un hombre verdadero y cómo se relaciona con las mujeres y con los otros hombres” (Nussbaum, 2010, p.150).

Muy similarmente, las artes también permiten generar reflexiones sobre divisiones de clase y etnias. Aquí, más que fijarse en el método educativo de Tagore, Nussbaum toma como ejemplo al Coro de Niños de Chicago. Este coro fue producto de un proyecto iniciado por Christopher Moore, pastor de la iglesia unitaria, en aras de integrar niños de diversas razas, clases, religiones y etnias en una labor conjunta por medio de la música. Al entrevistar Nussbaum a Mollie Stone, la actual directora del coro, encontró que el coro hacía dos aportes centrales a la ciudadanía. En primera instancia, un coro es distinto de



una orquesta, en cuanto a que el cuerpo mismo es el instrumento y, por ende, ponerlo en sintonía con los otros implica un ejercicio de conectar distintos cuerpos en un solo resultado, “por lo tanto, la experiencia musical enseña también a amar el propio cuerpo en una etapa en que los niños y las niñas suelen desperdiciarlo y sentirse muy incómodos” (Nussbaum, 2010, p.155). Esto último resulta también beneficioso si se recuerda que uno de los motivos por los que las instituciones educativas secundarias promueven la emoción de la envidia, es debido a las inseguridades que los estudiantes poseen en sí mismos (muchas de ellas, a esa edad, corporales). Por otro lado, al compartir con personas de distintas culturas, los miembros del coro aprenden y se relacionan directamente con las particularidades de dichas culturas. En el caso puntual de Stone, su experiencia como miembro del coro (siendo ella la única judía y la mayor parte del coro afroamericanos) le llevó a sentirse incluida en el coro cuando se dio que debían cantar una canción hebrea. Por esto, la misma experiencia de encontrarse en ambientes que permitan la relación con diversas realidades (en este caso, por medio del arte), no solo fortalece la capacidad de imaginación, sino que lleva a un contacto directo con aquello que es objeto de la imaginación.

Sin embargo, una objeción parece ser frecuente al momento de buscar implementar propuestas elaboradas de arte en instituciones educativas, a saber, que el arte es algo costoso y, por lo tanto, no se cuenta con los recursos necesarios para llevar tales propuestas a la práctica. La crítica y respuesta a esta objeción que ofrece Nussbaum (retomando una crítica de John Dewey) consiste en salir de la usual comprensión de “Bellas Artes”. Una vez se haga esto, pueden considerarse opciones artísticas que funcionen desde los recursos propios de cada lugar, siendo así que “florecen las artes en (...) niñas que apenas saben leer y se expresan de manera mucho más plena presentando obras teatrales sobre sus experiencias, cantando canciones sobre sus penurias o creando dibujos sobre sus miedos y aspiraciones” (Nussbaum, 2010, p.158). Diversas artes como el teatro, la danza o el dibujo, no requieren muchos recursos para ser efectuadas de manera exitosa. Si bien, en el caso de la música, pueden presentarse respuestas relativas al costo de instrumentos,

desde diversos lugares se han venido proponiendo modos de hacer música a bajo costo con el uso de, por ejemplo materiales reciclables. Esto último, además, permite establecer conciencia ecológica en el proceso. En Colombia ya existen colectivos que se dedican a iniciativas de esta índole, como es el caso de Latin Latas (Rodríguez, 2015).

Son, por lo tanto, dos funciones las que Nussbaum asigna a las artes en la educación para la formación de ciudadanos, esto es, “por un lado, cultivan la capacidad de juego y empatía en modo general y, por el otro, se enfocan en los puntos ciegos específicos de cada cultura” (Nussbaum, 2010, p.147). Claramente ambas funciones toman incontables formas que responden a las necesidades ciudadanas de una sociedad, estrechando, así, la brecha impuesta entre el “yo” y lo “otro”.

### **3.2. Sócrates y la cultura política: argumentación en la ciudadanía**

Educar ciudadanos democráticos significa educar ciudadanos críticos con su propia cultura y tradiciones. Esto resulta evidente al ver que la democracia es puesta en riesgo cuando se imponen totalitarismos. Una vez que la educación consiste en apropiar creencias y conocimientos que son impartidos por figuras de autoridad, la capacidad de razonar sobre la legitimidad de estas ideas desaparece. El riesgo que esto introduce no es mínimo, pues es en la ausencia de cuestionamiento y adecuado razonamiento que aparecen y se justifican actos de violencia, repartición inequitativa de recursos y dinámicas de discriminación, entre otros posibles riesgos. Al momento de evaluar qué paradigmas puede seguir un ciudadano para ejercitar y fortalecer su capacidad de razonamiento ordenado a la luz de la argumentación, la figura de Sócrates y su manera de interactuar en diálogo con otros aparece como la elección clara a seguir para Nussbaum.

La figura de Sócrates y el método que sigue para cuestionar a sus interlocutores ha generado controversia desde su propio tiempo. Pensadores contemporáneos al filósofo, como fue el caso de Aristófanes denunciaban sus acciones, describiendo a “la “Academia del Pensamiento” de Sócrates como una fuente de corrupción cívica, donde la gente joven

aprende a justificar que golpeen a sus padres” (Nussbaum, 2001, p.37). Claramente en afirmaciones semejantes hay un grado importante de rumor y falsedad, movidos por el temor al particular modo de proceder del filósofo. En efecto, el temor a la tradición filosófica socrática no es algo que se haya quedado solamente en la antigua Grecia, como tampoco significa que el método socrático haya muerto con Sócrates (pese a que haya sido este mismo modo de proceder lo que le causará la muerte). A pocas personas les agrada el sentimiento de sentirse cuestionadas o de que, creencias que hayan mantenido por años se vean cuestionadas súbitamente, por lo que:

Para las personas amables y afectivas, puede resultar insultante que les pidan justificar con argumentos alguna creencia política que siempre han sostenido y que han enseñado a sus hijos. Puede parecer que desde sus más caras tradiciones ahora deben someterse a un escrutinio desde el punto de vista de un mundo intelectual de elite que les es extraño. No resulta sorprendente que la proliferación de cursos de “ética aplicada” y en general de filosofía, en nuestras escuelas superiores y universidades, inquiete a muchos padres (Nussbaum, 2001, p. 41).

Esto desemboca en problemas para implementar, de algún modo, la argumentación socrática en planes y currículos de estudio. Las tradiciones de toda índole perciben rápidamente el desafío a autoridades y sistemas de creencia, viéndolo automáticamente como una amenaza subversiva a su perspectiva de lo que significa vivir bien en sociedad. Tales inquietudes, aun así, no pertenecen exclusivamente a las alas más conservadoras de una sociedad, sino que generan otro rango distinto de inquietudes en las facciones progresistas. En el caso de la derecha, el temor está claro, pues aquellos que han poseído la autoridad y el poder se ven repentinamente cuestionados en su razonamiento, habilidades y proceder por aquellos que están siguiendo el método de cuestionar socrático. No obstante, el caso de la izquierda presenta una resistencia un poco más elaborada y sofisticada. Siendo que solo aquellos que puedan tener una capacidad de razonamiento amplia y trabajada están en capacidad de cuestionar (e incluso, gobernar) a otros, la participación política de los ciudadanos se encuentra limitada por su capacidad de cumplir, o no, una serie de criterios elitistas e intelectuales. Solo aquellos “socráticos” que cumplan lo necesario para hacer parte del beneficiado grupo élite de intelectuales puede participar realmente en lo que implica la democracia. Esta inquietud es similar a la que se tiene

actualmente con respecto a la educación superior, en tanto que los que están habilitados por esta para realizar ciertas cosas, se encuentran ubicados por encima de quienes no pueden acceder a ella. Sumado a esto, pareciera ser que “el argumento racional es un ardid masculino occidental, por su misma naturaleza detractor de la igualdad de las mujeres, de las minorías y de los pueblos no occidentales” (Nussbaum, 2001, p.41).

En ambos casos, existe un temor de que la argumentación socrática aleje a una sociedad de la democracia. En el primer caso, puesto que la autoridad y las tradiciones son tanto el referente como el garante de la democracia. En el segundo caso, porque la presencia de una élite intelectual con un método occidental se ubica por encima de los oprimidos y los marginados, dejándolos fuera de la participación ciudadana y, por ende, de la democracia. Las dos partes tienen equivocaciones particulares. En el caso de la primera, no es difícil ver que el hecho de que algo se haya transmitido por mucho tiempo no equivale a que sea algo bueno, así como el que una figura de autoridad diga algo no lo convierte en verdad automáticamente. Con respecto a la postura del progresismo, para entender de dónde viene esta creencia de la argumentación socrática como un paradigma anti-democrático es necesario introducir la distinción que Nussbaum hace entre la figura de Sócrates en clave histórica y en clave filosófica.

Resulta distinto el Sócrates presentado en la obra de Platón a la luz de “otras fuentes sobre el pensamiento del Sócrates real” (Nussbaum, 2001, p.49)<sup>15</sup>, en tanto que Platón parece muchas veces utilizar a Sócrates como un dispositivo para transmitir su propio pensamiento, el cual el Sócrates histórico no muchas veces compartía. Esto resulta, realmente, relevante en un punto central, a saber, a quiénes se les debe restringir u otorgar el cuestionamiento socrático, de modo que alcancen, por medio de este, diversos saberes y la capacidad de desenvolverse en ciertos escenarios de participación ciudadana. En el caso del Sócrates que intermedia las ideas de Platón, son unos pocos los que desarrollaran

---

<sup>15</sup> Cuando Nussbaum se distancia del Sócrates de Platón, se refiere, usualmente, a la obra y aportes de Gregory Vlastos (*Socrates: Ironist and moral philosopher*).

esta habilidad, obtendrán el conocimiento y, posteriormente, gobernarán sobre aquellos que no tengan las aptitudes necesarias. Adicionalmente, para este caso, “un posible juez y legislador requiere de un alto nivel de experiencia matemática y científica” (Nussbaum, 2001, p.51). El Sócrates histórico, en cambio, sugiere trabajar en todos los ciudadanos esta habilidad de cuestionamiento y argumentación, porque “los atributos necesarios para llegar a ser un buen ciudadano pensante se encuentran en todos los ciudadanos” (Nussbaum, 2001, p.50). Finalmente, el Sócrates de Platón sugiere que la democracia puede no siempre funcionar y, en caso de que no funcione bajo los parámetros que establece, debe ser reemplazada por tiranía o monarquía, idea a la que Sócrates como fiel promotor de la democracia se resistiría fuertemente.

Ahora bien, implementar la metodología propia del Sócrates histórico en un contexto educativo contemporáneo no es tarea fácil, particularmente porque Sócrates no dejó lineamientos que permitieran efectuar tal labor. Es aquí en donde el estoicismo y varios de sus exponentes principales como Séneca o Marco Aurelio dan cuenta de una educación socrática, por lo que, recopilando las ideas fundamentales con respecto a esto en sus escritos, es posible concluir cuatro enunciados.

Primero, “la educación socrática es para todos los seres humanos” (Nussbaum, 2001, p.55). Este enunciado provee una respuesta directa a la objeción progresista con respecto a la educación socrática, pues tiene como consecuencia una ausencia de elitismos dentro de cómo educar ciudadanos en el contexto socrático. Pero, dado que el término “todos” es una afirmación categórica fuerte, aplicar educación socrática con carácter universal puede resultar problemática por varios motivos. Si es una educación para todos, debe poder pensarse para aquellos que o bien no tienen acceso a instituciones de educación o no eligen ingresar a las mismas. Esto, porque las habilidades que desarrolla este tipo de educación se encuentran (o cuanto menos, deberían encontrarse) dentro del interés de todos los ciudadanos para un adecuado uso de su derecho a la participación. Sin embargo, garantizar que todos los miembros de una sociedad, dentro y fuera de instituciones educativas,

reciban este tipo de formación no solo resulta poco probable, sino que para un proyecto como el de la educación para la democracia, puede que no corresponda lograr el carácter universal de la educación socrática, al menos de esta manera. Algo más viable y acorde a los objetivos de esta educación puede aproximarse a la estrategia estadounidense en la educación superior, en la cual los programas de educación superior se construyen buscando combinar formación específica de la carrera profesional que se encuentre cursando el estudiante con una educación liberal que resulte común a todos. Mas, para que todos tengan la posibilidad de acceder a ese núcleo común de formación liberal que comparten las carreras en educación superior, una persona tiene que tener la posibilidad de acceder, en general, a la educación superior. Sobre este acceso, menciona Nussbaum que:

La educación superior puede generalizarse porque es el desarrollo de los poderes de razonamiento práctico que cree atributo de todos los ciudadanos; y puesto que está íntimamente relacionada con la ciudadanía y la familia, su generalización no amenaza, sino que promete fortalecer la comunidad política democrática (Nussbaum, 2001, p.57).

No obstante, países como Colombia enfrentan una doble dificultad con respecto a esta labor. Primero, no todas las universidades ofrecen un ciclo de educación liberal para todas las carreras, así como no todas ofrecen si quiera asignaturas obligatorias en todas las carreras que impliquen el desarrollo de habilidades de argumentación. Si bien algunas universidades (como la Pontificia Universidad Javeriana) requieren que sus estudiantes vean un número específico de créditos obligatorios en asignaturas de filosofía, no se trata de una noción generalizada en el país. Segundo, suponiendo que todas las universidades del país implementaran dicho modelo, en Colombia el problema del acceso a la educación superior posee cifras poco agradables<sup>16</sup>, dando como resultado que los indicadores de acceso a la educación superior del Ministerio de Educación muestren un acceso del 49,42% de la población a la educación superior (Min. Ed. 2016, p.282). Si bien esto

---

<sup>16</sup> Cabe aclarar que aquí ya no se habla solo de elección, en términos de si la persona desea acceder a la educación superior o no, sino que el problema consiste en si pueden hacerlo.

muestra avances en comparación a años previos (en el 2003 la cifra era 25,58%), sigue significando que es menos de la mitad de la población la que si quiera puede elegir acceder a una educación superior. La educación para la democracia que incluya educación socrática, por lo tanto, debe tener dentro de sus intereses hacerse cargo del problema del currículo y el problema del acceso si desea ser fiel a la consigna socrática de que, realmente, se trate de una educación para todos.

Segundo, “la educación socrática debe adaptarse a las circunstancias y al contexto del alumno” (Nussbaum, 2001, p. 57). Sócrates buscaba ejercer en cada uno de sus alumnos e interlocutores un ejercicio en el que la misma persona fuese dando respuesta a las incógnitas que planteaba cualquiera que fuese el problema que se encontraran tratando. Dado que esto es algo que se da en un encuentro uno a uno, la pedagogía socrática debe tener en cuenta todo lo que compone en particular a ese otro. Los modelos habituales de educación formal irrumpen con esta idea al buscar estandarizar prácticas pedagógicas y, particularmente, resultados. En Colombia esto ha resultado ser un desafío particular de las escuelas experimentales al enfrentarse a requisitos como las pruebas de estado y los resultados que estas generan. Así, “si se entiende la educación en forma socrática, como el hacer aflorar la actividad del alma de cada uno, resulta natural concluir, al igual que lo hizo Sócrates, que la educación debe ser muy personal” (Nussbaum, 2001, p.57). Este aspecto en particular parecen comprenderlo y ejecutarlo de manera adecuada las instituciones educativas de la Compañía de Jesús en Colombia, quienes funcionan bajo el principio de la “cura personalis”, de la cual dice la FLACSI<sup>17</sup> en un documento realizado en el Colegio Mayor de San Bartolomé en la ciudad de Bogotá:

En este marco, un maestro ante las situaciones complejas toma un impulso mayor para afrontar los desafíos, a diferencia de la postura tradicional que tiende a estandarizar y a ver a sus estudiantes de manera general, el maestro desde la cura personalis conoce a cada uno de sus estudiantes, da realce a sus vivencias personales y retoma especialmente a los más necesitados en sus procesos de aprendizaje (FLACSI, 2015, p. 2).

---

<sup>17</sup> Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas.

Resulta distinto educar en los barrios privilegiados de Bogotá, que educar en una vereda de Valle del Cauca, o en un corregimiento azotado por el conflicto armado en Magdalena Medio. Este tipo de sensibilidad al contexto es lo que debe tener presente un educador que funcione bajo la educación socrática.

Tercero, “la educación socrática debe ser pluralista, es decir, atenta a una diversidad de normas y tradiciones” (Nussbaum, 2001, p.58). Un estudiante que mantenga la creencia de que su modo de hacer las cosas es el correcto, pero no se someta a ponerlo en juicio, probablemente tenga motivos no racionales para proceder de esa manera (prejuicios, tradiciones, conductas aprendidas, etc.). Por ello mismo, la educación socrática debe invitar a conocer una realidad y paradigmas distintos, lo que complementa adecuadamente el desarrollo de la imaginación por medio de las artes expuesto previamente. Claramente, la posibilidad de descubrir que los sistemas de creencias o principios que se tienen y se defienden son poco racionales genera un temor considerable a nivel social. Por ello, no es extraño que en muchos ámbitos se busque privar a las personas del contacto con diferentes realidades, a fin de que no caigan en relativismos culturales o adopten radicalmente posturas distintas a las habituales. Este escrutinio de las tradiciones propias y ajenas, para Nussbaum, no debería implicar temor, puesto que considera que “lo bueno de nuestras tradiciones sobrevivirá al escrutinio de la argumentación socrática” (Nussbaum, 2001, p.58).

Cuarto, “la educación socrática requiere garantizar que los libros no se transformen en autoridades” (Nussbaum, 2001, p.58). Los libros son herramientas que fortalecen y ejercitan el pensamiento, permiten que el estudiante se informe, conozca y aprenda. Sin embargo, si se les da el carácter de autoridades incuestionables pierden su utilidad dentro de un marco educativo socrático. Gran problema del ambiente académico es evaluar lo que el alumno puede recordar sobre lo que otros han dicho, en lugar de evaluar lo que el alumno se encuentra en capacidad de producir autónomamente. Para ilustrar esto, Nussbaum retoma uno de los casos ilustrados en los *Discursos* de Epicteto, en el cual una



persona joven llega a él presumiendo de haber memorizado un tratado a la perfección, ante lo cual Epicteto le menciona que es cual deportista que presume unas pesas que acaba de obtener, pero cuyo talento real radica en lo que sea capaz de hacer con las pesas y no en el poseer las pesas propiamente. En efecto, los libros deben funcionar como herramienta de ejercicio para el razonamiento argumentativo del joven y no como una deidad inmóvil que funcione como punto de referencia inamovible. Finalmente, los libros por sí mismos sin ninguna mediación humana pueden entrar en conflicto con el tercer enunciado, ya que:

Los libros carecen de la capacidad de atención y sensibilidad de la actividad filosófica real (la que, como recordamos, respeta las circunstancias y el contexto particulares del alumno). Los libros “dan vueltas” por ahí con una suerte de rígida monotonía, dirigiéndose a personas muy diferentes siempre del mismo modo. La conclusión, una vez más, es que los libros, aunque valiosos como recordatorios de la argumentación, pueden ser dañinos si se usan como autoridades (Nussbaum, 2001, p.59).

En cuanto a cómo establecer la educación socrática (respetando, por supuesto los cuatro enunciados anteriores) dentro de un plan de estudios se trata de una labor que debe constituir tanto el maestro como el alumno. Un maestro de cualquier asignatura relacionada a las ciencias humanas o sociales puede implementar el modo de argumentación socrática dentro de su praxis pedagógica, esto es una labor que acarrea mayor dificultad en otras áreas del conocimiento. Pero, la labor del maestro por sí misma no basta, puesto que en la pedagogía socrática el interlocutor tiene un rol de agencia importante en la producción del conocimiento, por lo que es importante brindar a los alumnos herramientas que les permitan evaluar argumentos propios y ajenos. Esto en lo referente a lo que acontece dentro del aula de clases, pero muchas veces el problema de las aulas de clase destinadas a labores filosóficas o incluso de ciencias sociales, no se encuentran habitadas por muchos estudiantes (usualmente por prejuicios con respecto a estas asignaturas que, a su vez, generan desinterés). La propuesta de Nussbaum (vinculada directamente al primer enunciado) es instituir algún grado de obligatoriedad en estudiar filosofía, independientemente del camino académico que se siga. En Colombia, esto no suele ser usualmente un problema para la educación media, en donde la mayoría de instituciones implementan filosofía como una asignatura incluida dentro del plan de

estudios de los estudiantes. En cuanto a la educación superior, ya se ha establecido que, dada la independencia de cada institución en manejar su propio plan de estudios para cada carrera profesional, es un proyecto que aún requiere de bastante tiempo y reformas para ser viable. Con todo, la filósofa norteamericana sí da una respuesta ante esta dificultad y propone una primera propuesta de un carácter menos radical, esto es, “se puede incorporar la reflexión filosófica a un curso o serie de cursos más amplios del área humanista” (Nussbaum, 2001, p.74), pero advierte que, para que esto pueda brindar resultados efectivos, es necesario que filósofos se hagan partícipes del diseño de las clases y cursos en cuestión.

### **3.3. Emociones a cultivar: compasión y amor**

Resultaría insuficiente buscar delinear un posible plan pedagógico fundamentado en los múltiples aportes que ha hecho Martha Nussbaum a la educación de ciudadanos, dejando de lado el panorama emocional que se encuentra vinculado a las posibilidades que tiene el ciudadano dentro de sí para la construcción de paz y la promoción de valores democráticos. Con respecto a esto, son dos las emociones que proveen al ciudadano con la disposición interior necesaria para llevar a término los objetivos que propone una educación para la democracia, a saber, la compasión y el amor.

Gran parte de lo que se busca cultivar al desarrollar la habilidad imaginativa que proveen las artes es el cultivo de la compasión. En ese caso, ¿qué entender por compasión? Nussbaum ofrece una definición directa en *Emociones políticas*: “Por “compasión” entiendo una emoción dolorosa orientada hacia el sufrimiento grave de otra criatura o criaturas” (Nussbaum, 2017, p.175). Así, la emoción conlleva una manera de relacionarse con la otredad, bastante distinta de la que la repugnancia dispone. Ahora bien, se trata de una emoción ampliamente relacionada (y en muchas ocasiones, confundida) con la empatía. Si bien es cierto que la empatía está vinculada a la compasión, se trata de dos términos distintos en puntos fundamentales, por lo que empatía es “la capacidad de imaginar la situación del otro, tomando con ello la perspectiva de ese otro” (Nussbaum,

2017, p.179). Ya desde esta definición es posible empezar a trazar la línea entre compasión y empatía, puesto que, por ejemplo, la empatía no necesariamente implica algún evento doloroso de por medio, solo imaginar una realidad ajena.

Usualmente, la compasión conduce hacia el sufrimiento de otros, a mitigar ese dolor o cuanto menos modifica la óptica con que ese otro es visto, de modo que anhelemos su bienestar. Esto no siempre es verdadero para la empatía. En el caso de esta última, el poder ponerse en la situación de otros por medio del uso de la imaginación puede tener usos variados, que no siempre se corresponden con alguna idea de bienestar. La filósofa estadounidense propone el ejemplo de un sádico que desea torturar a otra persona, motivo por el cual utiliza su capacidad de empatía para hacer una lectura sobre la realidad de la otra persona y, así, saber qué método será más efectivo para poder torturarla. (Nussbaum, 2017, p.179). Adicionalmente, la empatía puede muchas veces llevar a un escenario en el que la realidad ajena que se imagina se asume como propia, si bien esto no es algo necesariamente negativo, si impide que aparezca la compasión, dado que “si hemos de sentir compasión por *otro*, y no por uno mismo, debemos ser conscientes tanto del infortunio del que sufre como del hecho de que su suerte, justo en ese momento, no es la nuestra” (Nussbaum, 2008, p.367). Aún, así, “la compasión sí suele ser un resultado de la empatía” (Nussbaum, 2017, p.180), pese a que esto no sea un requisito. Muchas personas que apoyan abiertamente a los movimientos que promueven los derechos de los animales no se imaginan empáticamente lo que se sentiría ser una vaca o un cerdo en un matadero (de hecho, probablemente preferirían no imaginarlo), pero aun así siente empatía por esas vacas y cerdos. Con todo, imaginar realidades ajenas que estén atravesando algún tipo de dolor si aumenta la probabilidad de sentir mayor compasión por dicha realidad, la cual, posiblemente, disminuya si se omite tal ejercicio.

En lo que atañe propiamente a la compasión y su contenido, la tesis que sostiene Nussbaum es que tal contenido contiene cuatro pensamientos, tres de los cuales corresponden con la tradición que ha recorrido a esta emoción y uno adicional que resulta

de la propia comprensión que la filósofa tiene de las emociones en general. Estos cuatro pensamientos permitirán ver qué elementos de la compasión hay que incorporar dentro de un proyecto educativo a modo de cultivar esta emoción en el ciudadano.

El primer pensamiento está vinculado a la idea de gravedad. Es decir, se siente compasión con respecto a un otro que se considera que está padeciendo algún dolor importante. Esto, por supuesto, depende de lo que quien siente compasión (o no) considere que es un dolor o sufrimiento considerable. Tómese por ejemplo a un niño de cinco años que se encuentra jugando fútbol en la calle con un amigo de su edad. Tal niño accidentalmente tropieza y su rodilla se lastima con el asfalto de la calle, generando una pequeña lesión que empieza a sangrar ligeramente, mientras el niño empieza a llorar desconsoladamente y con gritos llama a su madre. Su amigo se acerca a él y llora también, pues su temprana comprensión le lleva a pensar que, puesto que hay sangre en su amigo, fallecerá o se enfermará gravemente. Este amigo siente compasión por el enorme dolor que identifica en su amigo. Por otro lado, llega la madre del niño y al ver que se trata de una ligera lesión, fácilmente tratable, se enfoca en tranquilizar a ambos niños, restándole importancia a la lesión. En este caso hay una misma situación que emite dos tipos distintos de respuesta emocional en dos agentes con sistemas de creencias distintas que surgen de sus propios contextos (en este caso un contexto de edad); para el niño la emoción es compasión, mientras que para la madre no hay compasión. Ahora, considérese la misma situación en un escenario alternativo, en el cual todo ocurre de igual manera, excepto que ahora el lesionado no llora y se lo toma con igual tranquilidad que su madre. Si los sistemas de creencias de ambos observadores permanecen intactos, entonces las emociones que emiten son las mismas, aunque ahora el niño que obtuvo la lesión considere que no está atravesando por dolor alguno. La gravedad que pone el observador sobre la situación ajena que observa, por ende, posibilita o imposibilita la aparición de la compasión. Bajo una perspectiva social esto explica por qué hace falta que un ciudadano conozca diversos contextos y realidades ajenas al propio, puesto que esto ampliará su marco de comprensión sobre lo que para alguien inmerso en otra realidad puede ser grave

o no. Entre menos información tenga un ciudadano sobre lo que es grave para otros, más difícil le será, por ejemplo, sentir compasión por personas que atraviesen fuertes crisis económicas si es una persona privilegiada económicamente o sentir compasión por personas que no pueden practicar libremente su religión si es ateo.

El segundo pensamiento tiene que ver con la culpabilidad o no culpabilidad de quien padece dolor sobre su propia situación. En este caso, se siente compasión si se detecta que el sufrimiento ajeno no es culpa del sufriente, ya sea que este lo identifique como sufrimiento o no. Un sacerdote católico, por ejemplo, que posea una sólida convicción en los votos que ha realizado, no sufre por el hecho de que no pueda casarse o tener relaciones sexuales. Alguien externo que considere el sexo y la vida en pareja como algo central para la vida, pero que entienda y conozca la postura en particular de aquel sacerdote, no sentirá compasión, pues verá que el sacerdote disfruta de ese ámbito de su vida y, especialmente, lo ha elegido para sí mismo. Diferente sería el caso de la víctima de un accidente automovilístico que respetaba todas las leyes de tránsito y tuvo la mala suerte de encontrarse con el conductor ebrio de un camión. El observador, usualmente, sentiría compasión en ese caso, porque entiende que no fue culpa de la víctima. Sin embargo, este factor condicional de la compasión puede resultar problemático al momento de considerar casos como el de Estados Unidos, en donde “son muchos los norteamericanos que no sienten compasión alguna por las personas pobres, de quienes creen que se han buscado su propia pobreza con su presunta pereza y ausencia de esfuerzo” (Nussbaum, 2017, p.176), pensamiento que es, además, compartido por muchos en Colombia. La argumentación socrática, aquí, puede brindar algunas posibilidades puesto que, un ciudadano, que examine críticamente las situaciones por medio de argumentación racional bien estructurada, podrá mirar con mayor detalle las características y particularidades propias de algún acontecimiento y en ese sentido identificar en qué casos alguien tiene agencia real en su propio sufrimiento (como puede ser el caso de algún masoquista consciente) o es víctima de un contexto que no puede manejar totalmente (como es el caso de muchas personas que atraviesan situaciones de pobreza), sin necesidad de fundamentar

tales consideraciones en meras creencias personales y dándole cierto carácter de objetividad a la posible aparición de la compasión en su interior.

El tercer pensamiento se relaciona con la similitud de posibilidades. Esto remite a qué tanto identifica un observador a las circunstancias por las que atraviesa un sufriente como similares a las propias. Por un lado, esto promueve las ideas de vulnerabilidad que se han visto previamente y que, negadas, llevan a problemas como el de la repugnancia proyectiva. Aquel que se reconozca vulnerable, verá la vulnerabilidad en la realidad de otros y por lo tanto mantendrá abierto este pensamiento con respecto a la compasión. En efecto, esto conlleva al menos un mínimo grado de reconocimiento empático con el otro y un pensamiento que puede asemejarse a algo como “podría haberme pasado a mí”. Puede ser este el caso de una persona que va a tomar un bus en el transporte público, pero llega tarde y debe esperar al siguiente bus; más tarde, la persona ve en las noticias que el bus que iba a tomar sufrió un accidente grave, lo que lleva a esta persona a sentir compasión por aquellos que abordaron tal bus, puesto que fácilmente pudo haber sido la persona uno de ellos. Este pensamiento, no obstante, conlleva un peligro importante y es el de que la persona se considere sumamente invulnerable y no reconozca que el dolor que atraviesa a otra le pueda acontecer. Tal como en el caso de la repugnancia proyectiva, la labor de la educación para la democracia aquí es la de posibilitar escenarios en los que el estudiante pueda enfrentarse a las particularidades de su vulnerabilidad, en lugar de negarla radicalmente.

Estos tres puntos son en los que la tradición parece coincidir, pero Nussbaum añade uno más que es fundamental dentro de su comprensión de las emociones, esto es, el carácter eudaimónico de la compasión. La compasión se siente con respecto a lo que se considera importante para la persona que observa el dolor. Si la persona observa que aquel que sufre no es importante dentro de su sistema de nociones importantes, la compasión no se dará. Este último elemento, además, atraviesa dos de los tres pensamientos anteriores. La gravedad se marca por lo que se considera importante, dando lugar a que si eso que se

considera importante está en riesgo o ha sido dañado en la vida ajena, habrá lugar para la compasión. En este primer caso, por ejemplo, una persona hipocondriaca tiene dentro de su comprensión sobre lo que es importante a la salud, sintiendo especial compasión por aquellos que no pueden acceder a un sistema de salud decente, en un grado mayor de lo que tendría compasión alguien que no tenga a la salud dentro de su comprensión sobre lo que es importante. Así mismo, la similitud de posibilidades se refuerza cuando la situación en la que se ha dado el sufrimiento implica lo que es importante para el observador. Así, una mujer feminista podría sentir mayor grado de compasión frente a una víctima de feminicidio, que con respecto a una víctima de homicidio producto de un intento fallido de robo a la víctima. Nótese que ambos casos implican la similitud de posibilidad en cuanto a que, ambos tipos de muerte por asesinato podrían ocurrirle a la mujer en cuestión, pero el primer caso involucra además una particularidad vinculada a los ideales y principios de un movimiento (el feminismo) que la mujer ha incorporado dentro de su visión de lo que resulta importante para ella en la vida.

El caso del eudaimonismo en la compasión no implica que el o los sufrientes ya se encuentren dentro de la comprensión de importancia del observador previo al incidente que genera sufrimiento. Un ejemplo local es el del suicidio de Sergio Urrego<sup>18</sup> en agosto de 2014. Es probable que la mayor parte del país ignorara quién era Sergio (puesto que no era una figura pública) o incluso que, en algunos casos, desconocieran su colegio o el lugar en dónde se suicidó; por ende, no podían tener a alguien que no conocían incorporado dentro de lo que consideraban importante. Pero, una vez ocurrió el suicidio y se hicieron públicas las circunstancias que rodeaban a la situación, muchas personas sintieron compasión por el joven solo con conocer lo que le había ocurrido. Nussbaum,

---

<sup>18</sup> Sergio Urrego fue un adolescente bogotano de 16 años que, debido a su orientación sexual (era homosexual), recibió acoso escolar por parte de las directivas del colegio en el que estudiaba. Esta situación concluyó en el eventual suicidio del joven, quien saltó del último piso de un centro comercial.

siguiendo algunas ideas de Adam Smith, menciona con respecto a este tipo de reacciones sociales de compasión que:

Esa atención es inestable y fácil de desviar de vuelta hacia nosotros mismos y hacia nuestro entorno inmediato, a menos que se erijan sobre ella unas estructuras más estables de interés por la suerte ajena, unas estructuras que garanticen una preocupación más continuada (Nussbaum, 2017, p.179).

Efectivamente, para muchos pasaron algunos meses del evento y ya no tenían recolección de quien era Sergio o cuáles eran los pormenores de su muerte. Sin embargo, hubo muchos otros que se sintieron motivados a defender los derechos de la comunidad LGBTIQ y a promover campañas de prevención contra el suicidio, iniciativas que no desaparecieron con la noticia sobre la muerte de Sergio. Esto último es lo que la educación para la democracia debe propiciar en términos del carácter eudaimónico de la compasión: estructuras que garanticen preocupación, no mayor, sino que tenga continuidad. Esta tarea, dentro de una comprensión eudaimónica, “nos da a entender que, para eso, hará falta crear un nexo que una nuestros intereses actuales y un círculo de preocupaciones e intereses más amplio que podamos seguir reconociendo como “nosotros” y como “nuestro”” (Nussbaum, 2017, p.179).

¿Qué ocurre, entonces, con el amor, desde una perspectiva tanto emocional como política? Nussbaum, en lo que concierne a la educación de ciudadanos en aras de una sociedad decente, no se va a ocupar de todas las posibles variantes de amor o incluso del amor por sí mismo; en cambio, su interés va a ubicarse en un amor público, que lidia directamente con el patriotismo, buscando frenar su faceta destructiva e impulsar su ámbito constructivo. El patriotismo por sí mismo es una forma de amor, en este caso un amor por la propia nación. No es un ligero agrado hacia el país en el que se habita, ni una aprobación de los valores por los que lucha o sus ciudadanos, sino un sentimiento fuerte y marcado de apropiación de todas las particularidades propias de la nación. Esto no quiere decir que haya un modo específico para amar el país o un paradigma requerido para comportarse patrióticamente (aunque algunas facciones puedan querer dar a entender eso), pues, al igual que el amor familiar, es un tipo de amor que encuentra expresiones distintas



con cada persona, tal como diferentes familias expresan el profundo amor que se tienen de incontables modos. Si bien, por diversos motivos, podría parecer que este tipo de amor puede resultar más en comportamientos nocivos que en deseables, la filósofa estadounidense, retomando una idea de Giuseppe Mazzini, afirma que:

Puesto que vivimos inmersos en la codicia y el interés propio, necesitamos una emoción fuerte orientada hacia el bienestar general que nos inspire para que apoyemos el bien común con medidas o gestos que impliquen sacrificio. Pero para que esa emoción contenga suficiente fuerza motivacional, no puede ir dirigida hacia un objeto puramente abstracto, como la “humanidad”, sino que su meta debe ser más concreta (Nussbaum, 2017, p. 253).

Si bien esta descripción, del por qué el amor propio del patriotismo es necesario, podría tener algunos elementos en común con la compasión, cabe destacar que en la compasión es necesario un otro sufriente, mientras que en este amor público, no hace falta que el otro sufra para que el individuo salga del egoísmo y se encuentre motivado a buscar el bienestar ajeno. Los símbolos patrios propios de cada nación permiten concretar la idea de ese otro, cuyo bien se desea, por lo que tanto personas (que en el caso de Colombia podrían incluir a Gabriel García Márquez y a Jaime Garzón) como lugares (tales como el desierto de la Tatacoa o la sierra nevada de Santa Marta) icónicos de la nación posibilitan inspirar emocionalmente a los ciudadanos, de modo que un sentido de responsabilidad de unos para con otros, cobre aún mayor sentido.

En lo relativo a cómo implementar este amor público y patriótico en un contexto educativo, dando como resultado un ciudadano amoroso y (teniendo en cuenta los recursos previamente expuestos) crítico, la filósofa norteamericana propone cinco máximas a seguir dentro de un plan de estudios que incluya este aspecto emocional con respecto a la nación.

La primera máxima es empezar con el amor (Nussbaum, 2017, p.301). Un niño sumergido en la educación básica no podrá convertirse en un adulto crítico con su nación (o al menos no sin que esté teñido de ignorancia, resentimiento o vergüenza) si no aprende a amarla primero. Esta labor es, aparentemente fácil, puesto que los niños son bastante

abiertos a recibir lo que una figura de autoridad les indique que es bueno o digno de amor. Pero precisamente es en ese detalle en donde habita el riesgo de tal tarea, ya que las ideas y valores que sean relacionados con el país, al momento de presentárselo al niño, definirán en gran medida que valores adoptará el niño para sí en su futuro. Si a un niño en Alemania durante el año 1942 se le inculcaba que parte de lo que hacía a Alemania grande era su carácter superior racial, el niño no solo admitirá como buena a su nación, sino al valor que viene asociado a ella. En cambio, si un niño en Colombia crece vinculando, por ejemplo, la idea de nación a la de un país en donde la fauna y la flora abundan, es posible que ese niño crezca apreciando en particular la dimensión ecológica para su propia vida.

La segunda máxima es introducir el pensamiento crítico ya en las fases tempranas y continuar enseñándolo a partir de ahí (Nussbaum, 2017, p.302). El pensamiento crítico puede introducirse de muchas maneras desde la infancia, recursos como los libros de filosofía para niños de Matthew Lipman facilitan esto. Pero es de especial importancia que en algún momento la capacidad de cuestionar y hacer planteamientos críticos sea aterrizada en la idea de nación que se tiene. La variedad de opciones para ejecutar esto en clase en Colombia es considerablemente amplia; puede proponerse que los estudiantes evalúen la estructura argumentativa de las publicaciones de políticos (idealmente de diversas posturas) en redes sociales o se les puede invitar a ver producciones audiovisuales de comediantes críticos con la realidad nacional actual, de modo que puedan exponer en qué puntos están de acuerdo con la sátira que han observado y en qué puntos difieren.

La tercera máxima es usar la imaginación posicional de tal forma que esta incluya la diferencia (Nussbaum, 2017, p.303). Esta máxima complementa todo el desarrollo de las artes como herramientas de formación ciudadana previamente expuesto. Los estudiantes necesitan actuar en clave de inclusión con las diversas realidades que les rodean, particularmente con las excluidas. Generar espacios de representación teatral en donde los mismos estudiantes interpreten las posturas marginales invita a la consideración empática y compasiva de tales contextos, sea que sigan ocurriendo o que se traten de realidades

pasadas. En el caso de Colombia tales oportunidades de representación podrían partir de testimonios correspondientes a víctimas de desplazamiento, inmigración o víctimas del conflicto armado.

La cuarta máxima es mostrar los motivos de guerras pasadas, pero sin demonizar (Nussbaum, 2017, p.304). Con respecto a esta máxima, Nussbaum considera que los ciudadanos formados para la democracia deben encontrarse en disposición de soportar las cruentas condiciones de la guerra si llegara a hacer falta. (Nussbaum, 2017, p.305). Por ello, es necesario que el aula de clase pueda ser un escenario en donde se pongan en cuestionamiento prácticas bélicas propias de cada nación, así como qué ha llevado a ciudadanos pasados a tomar determinadas posturas durante ciertos conflictos armados. Dado que este es un punto en el que usualmente se ven involucradas las figuras de otras naciones, la filósofa estadounidense propone que un énfasis importante al trabajar este tipo de temáticas sea la importancia de involucrarse con otras naciones para realizar esfuerzos conjuntos. Así, “el énfasis en esas metas colaborativas contribuye muy significativamente a la construcción de un relato de los fines y los ideales nacionales que no yerre centrándose indebidamente en la belicosidad o la confrontación” (Nussbaum, 2017, p.306).

La quinta y última máxima es enseñar el amor por la verdad histórica y por la nación tal como esta es (Nussbaum, 2017, p.306). En la mayoría de posturas y partidos políticos se encuentra una propia agenda que, muchas veces, supera los intereses de la mayoría de ciudadanos de la nación, buscando incluso que algunos de ellos se vean perjudicados. Precisamente por ello, las narrativas históricas de cada nación se ven afectadas y alteradas por los intereses de diferentes sujetos políticos con poder de influencia sobre determinados grupos. Esto, no solo entra en conflicto con la idea de una ciudadanía crítica sino que resulta sumamente peligroso al crear narraciones falsas que promueven acciones dañinas. Es por ello que debe inculcarse en el alumno un deseo por encontrar la verdad histórica y social, de modo que pueda aceptarla tal como es, sin anhelos de modificarla para sus

intereses personales. Así, si en el caso de Colombia, una figura política sugiriese, por ejemplo, que un evento de alta importancia histórica nacional, como lo es “la masacre de las bananeras”, se tratara de solo un mito creado por una postura de oposición, el estudiante debería encontrarse en la capacidad de cuestionar tal afirmación y emprender una labor investigativa que le permita entender los hechos y apreciarlos, de modo que esto le lleve a amar críticamente a su país.

Si bien la idea de un amor patriótico puede sonar sectaria o incluso egoísta para muchos, dado su carácter local, es importante recordar que este es un recurso enmarcado dentro de un proyecto. La filosofía de Nussbaum no elabora sujetos que busquen sobrevivir aislados dentro de un grupo, pues esto pondría en riesgo real las emociones y valores propios de la democracia, al encerrarse en una lógica de competitividad y discriminación con lo otro (que en este caso sería cualquier otra nación), antes bien, apunta a que quienes reciban el tipo de educación aquí expuesta se conviertan en ciudadanos del mundo. El amor patriótico sirve a este fin siendo un primer paso en la salida del egoísmo y la consideración altruista de un bien mayor.

## CONCLUSIONES

Establecer consideraciones conclusivas que den cuenta de lo expuesto en el anterior trabajo puede equivaler a responder la siguiente pregunta: ¿Qué debe contener un plan de acción pedagógica para dar respuesta a los hallazgos encontrados en la delimitación tanto de la educación para la democracia, como de los problemas a los que se puede enfrentar y los recursos con los que cuenta? Sin duda, ilustrar y sugerir, aunque sea de manera muy sutil, lo específico de un plan de trabajo semejante, permitirá comprender de un modo más apropiado el panorama en el que se desarrolla la obra de Nussbaum con respecto a lo político por medio de lo educativo.

No obstante, antes de listar los posibles contenidos que resultan de estas consideraciones alrededor de una filosofía de la educación política, resulta imprescindible aclarar que existe un prerrequisito que, de encontrarse ausente, impediría la ejecución exitosa de este tipo de educación. Tal prerrequisito es que la educación requiere perder necesariamente su carácter instrumental. Como se ha podido ver, la educación por sí misma desemboca en lo político, puesto que, de múltiples modos, es este su fin. En cada oportunidad en que este fin es perdido de vista y la educación se convierte en instrumento para la persecución de agendas ulteriores, aquello por lo que la educación busca ser empieza a deteriorarse y desaparecer. Por ello, la educación para la democracia, realmente, no es una tarea instrumental, puesto que es la educación ejecutándose para su propia búsqueda.

Habiendo hecho tal aclaración, se ha de revisar el posible contenido de una educación para la democracia. Inicialmente, esta debe ser una educación en donde el tema de género,

y cómo se comprenden las figuras de hombre y mujer, así como sus roles sociales o lo que pueden ser o no ser, se trabaje directamente, bien sea por medio de las artes (que puede promover dinámicas y reflexiones de interés en el tema) o a través de alguna práctica pedagógica, dentro de lo que cabe la exposición magistral (siempre y cuando resulte efectiva). Esto se vincula estrechamente con otro contenido y es la consideración y aceptación sobre el propio cuerpo, particularmente en las edades involucradas en la educación media, en donde la inseguridad en sí mismo puede presentar un problema considerable en la formación de ciudadanos.

Las dos temáticas anteriores derivan de lo que, posiblemente, sea el contenido central de esta educación, esto es, la tensión existente entre vulnerabilidad e invulnerabilidad. Todos los seres humanos son vulnerables desde su misma corporalidad, esto implica la existencia de realidades materiales que no es posible controlar. En tanto la educación para la democracia logre promover la aceptación hacia esa vulnerabilidad, verá muchos de sus objetivos cumplidos por este medio. En efecto, la búsqueda por la inalcanzable invulnerabilidad deriva, en primera instancia, en tres emociones problemáticas para una sociedad decente, a saber, vergüenza, ira y particularmente repugnancia proyectiva. El mejor modo, por lo tanto, de mantener un adecuado manejo sobre esas emociones es frenando directamente la pretensión de invulnerabilidad que funciona como caldo de cultivo para ellas. Siguiendo a Rousseau, uno de los principales ejercicios que debe incluirse en este respecto es el entrenamiento de habilidades de negociación que, a su vez, permitirán al ciudadano relacionarse más fácilmente con su vulnerabilidad, lidiando con ella, en lugar de negarla.

Adicionalmente, debe incluir la promoción tanto de la igualdad como de la equidad. La idea de igualdad entre los integrantes de una sociedad se verá reforzada si se le da un adecuado manejo a la aceptación de la vulnerabilidad ya expuesta, dado que es ello a lo que se apunta cuando se trata la igualdad en este caso: que todos los seres humanos son seres vulnerables. Una vez el alumno entiende esto, se siente más cercano a sus congéneres

vulnerables, abriéndole así la puerta a diversas emociones constructivas dentro del contexto de ciudadanía. En cuanto a la equidad, si bien es posible que la nación en la que se de esta educación posea un mal manejo de recursos y acceso a oportunidades laborales y académicas, sí se encuentra entre las tareas de esta educación concientizar a los alumnos, tanto cognitiva como emocionalmente, sobre las problemáticas que acarrear dichas dinámicas de inequidad, bien sea que las padezcan o que les resulten ajenas.

Más aún, se trata de una educación que invita a los alumnos a mirar hacia el interior, en tanto que sean críticos consigo mismos. Esto, a propósito de que uno de los grandes objetivos vinculados a este tipo de educación está relacionado con qué tan responsable es el ciudadano con respecto a sus propios actos. En efecto, las prácticas pedagógicas tanto en contenido como en metodología deben invitar al estudiante a renunciar a dinámicas grupales sectarias, ideas de superioridad sobre otros y seguimiento incondicional a figuras de autoridad. Lo cual no significa que deba mantenerse aislado y distante de sus compañeros de clase y nación; todo lo contrario, las actividades pedagógicas enmarcadas dentro de este tipo de educación deben promover un sentimiento de fraternidad entre quienes la reciben. Para poder facilitar esto, las artes deben ser un método preferencial al momento de buscar transmitir cualquier contenido. Se contará con ciudadanos más fraternos si los ciudadanos se ven involucrados en danzas y representaciones teatrales que los conduzcan a imaginar realidades ajenas, pues ya no establecerán posibles vínculos de fraternidad solamente con aquellos que les resultan familiares y cuyas realidades se asemejan a las propias, sino que podrán tener dicho espíritu con aquellos que provienen de contextos radicalmente distintos.

Ahora, el maestro debe procurar tener sensibilidad al contexto particular de cada uno de sus alumnos, sabiendo que las necesidades de cada uno pueden variar de acuerdo a sus condiciones de vida y su propia historia de vida. En ese sentido, debe garantizar que el aula en donde se desarrolle la educación para la democracia sea un ambiente diverso, que reciba por igual a alumnos que provengan de contextos en donde han adoptado distintas

normas y creencias. Esto, no solamente porque se trate de una educación inclusiva o progresista sin más, sino porque estas diversas posturas fortalecerán el pensamiento crítico de los alumnos al confrontarse constantemente con creencias ajenas que les invitarán a someter las propias al escrutinio de la argumentación. En todo este proceso, además, el maestro no debe depender de los libros como figuras de autoridad y además debe inculcar en los alumnos la capacidad crítica para que ellos tampoco sean víctimas de dicho error. Tal capacidad crítica, si bien debe establecerse desde las edades tempranas, no debe dejar de lado el amor por la propia nación, de modo que el estudiante crítico no sea crítico desde una postura lejana y distinta, mas que sea crítico con las tradiciones y la historia factual de su propia nación por medio de un sentimiento de amor hacia la misma.

Adicionalmente, en aras de promover la compasión (y con ella, otras virtudes cívicas que le seguirán) debe tener muy presente el modo en que cada estudiante ha configurado su estructura eudaimónica. Así, la educación para la democracia podrá preguntarse el modo en que resulte más viable generar estructuras que permitan al alumno integrar otras realidades, ajenas a la suya, dentro de su comprensión de lo que resulta importante para vivir bien, aumentando así la posibilidad de ser compasivo con otros, independientemente de si su padecimiento es grave o si tuvieron algún grado de culpabilidad en dicho sufrimiento.

Como materia complementaria a los contenidos anteriores, resulta igualmente importante concluir algunas ideas en torno al ambiente en el que la educación para la democracia se desarrollará. En primer lugar, esta educación debe garantizar que el alumno conozca cuáles son sus capacidades centrales, de manera que tenga un marco de referencia en cuanto a la justicia. Una vez hecho esto, debe asegurarse de que, en el ambiente en el que se encuentra el estudiante, se están brindando dichas capacidades centrales y, además, se le están brindando oportunidades de descubrir, ejercer y fortalecer sus capacidades combinadas e internas.



Dentro de lo que también corresponde al ambiente, todos los contenidos deben darse en un ambiente crítico y filosófico. Esto corresponde en particular mantenerlo a los maestros, en quienes recae la responsabilidad de implementar la argumentación socrática dentro de sus clases cuando la institución encargada de facilitar la educación elige no dar un carácter obligatorio a la filosofía o a la educación liberal en general. Finalmente, la educación para la democracia debe preguntarse por la posibilidad de acceso de todos los ciudadanos a sus prácticas pedagógicas y hacer lo posible porque esta posibilidad de acceso resulte lo más amplia posible.

La educación para la democracia aquí ha entrado en diálogo con la filosofía, pues es una filósofa quien compone el núcleo central de este trabajo. No obstante, varias de las ideas planteadas por Nussbaum se verán beneficiadas en el diálogo con otras disciplinas. Esto no quiere decir que la filósofa norteamericana se haya cerrado a este diálogo a lo largo de su obra o se haya limitado meramente a evaluar los aportes de la filosofía en lo que corresponde a esta tarea. Por el contrario, la enorme capacidad de dialogar con la psicología, la historia, la literatura y otras áreas diversas del conocimiento han posibilitado la mayoría, si no todas, las ideas que han sido recopiladas en el presente trabajo y muchas otras más. Sin embargo, todo proyecto debe preguntarse por cómo progresar aún más para poder lograr sus objetivos. Otras áreas del conocimiento como la antropología, el trabajo social y las relaciones internacionales aún pueden aportar bastante a las ideas aquí representadas. Resta decir que esto resulta especialmente cierto cuando dichas ideas sugieren ser aplicadas en contextos concretos, tal como es el caso de Colombia.

Así, a fin de concluir este trabajo, vale la pena mencionar que, si bien el proyecto de Nussbaum corresponde a investigaciones y trabajo realizado particularmente en Estados Unidos e India, cabe la consideración por cómo poder llevar tales resultados a prácticas localizadas. Si bien muchos podrían considerar tal empresa como un acto forzado de traducción cultural, sería pertinente que se consideren al menos dos cosas con respecto a tal objeción. Primero, que Nussbaum parte siempre de la constitución política de un país

para examinar en qué sentido se corresponden los objetivos de tal país con la formación de ciudadanos que ella propone; ejercicio que puede llevarse a cabo en cualquier país con la constitución respectiva. Segundo, como en muchos otros aspectos de su obra, lo político y educativo de Nussbaum busca poseer cierto carácter de universalidad, pese a que respete las particularidades que vayan siendo encontradas con respecto a cada cultura y nación. Precisamente por ello se trata de una tarea con énfasis considerable en lo empírico, que retoma de muchas ciencias (cuyas áreas de desempeño se encuentran en los resultados observables). Dentro de los aportes de Nussbaum, la fundamentación empírica de sus enunciados no debería ser ignorada, antes bien, debería considerarse como una posibilidad de trabajo compartida, en un sentido más amplio, por la comunidad académica para la labor filosófica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristóteles (1997). *Ética Nicomáquea*. Madrid, España: Marco Ibérica Distribución de Ediciones, S.A.

Aristóteles (2005). *Retórica*. Madrid, España: Gredos.

Asch, S. (1955). *Opinions and Social Pressure*. Panarchy.

Browning, C. (2002). *Aquellos hombres grises: El Batallón 1010 y la solución final en Polonia*. Madrid, España: Edhasa.

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista paz y conflictos*, (2), pp. 60-81.

Concheiro, A. (2009). *Educación ¿para qué?* México: Fondo de Cultura Económica.

*Constitución política de Colombia* (Const.) (1991) 2da Ed. Legis

Cuevas, A. (13 de septiembre, 2016). *Así es como en Ciudad Bolívar la comunidad recupera sus parques*. Recuperado de: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/cultura-deporte-y-recreacion/asi-es-como-en-ciudad-bolivar-la-comunidad-recupera-sus>

Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús (2015). *Cura personalis en el aula como posibilidad de descubrir potencialidades*. Recuperado de: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=1829>

Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Guernika-Lumo, Gernika Gogoratuz.

Girard, R. (1983). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.

Hoyos, G. (2015). *Comunicación, educación y ciudadanía*. Bogotá: Universidad del Valle.

Hoyos, G. (2013). *Educación para un nuevo humanismo en tiempos de globalización*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Kant, I. (1981). *La Religión dentro de los límites de la mera Razón*. Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.

Marx, K. y Engels, F. (2010). *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial El perro y la rana.

Milgram, S. (2009). *Obedience to Authority*. Nueva York: HarperPerennial.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Carreras que mandan la parada*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Compendio Estadístico de la Educación Superior Colombiana*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

Miñana, C. & Rodríguez, J. (2002). *La educación en el contexto neoliberal*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Moreno, L. (2015). *Top carreras universitarias más demandadas en Colombia*. Recuperado de: <http://tucarrera.co/blog/77-top-pregrados-mas-demandados-en-colombia.html>

Nietzsche, F. (1997). *La genealogía de la moral*. Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.

Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Madrid, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. USA: Library of Congress Cataloging in-Publication Data.

Nussbaum, M. (2016). *Anger and Forgiveness. Resentment, Generosity, Justice*. Nueva York: Oxford University Press.

Nussbaum, M. (2017). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Bogotá, Colombia: Editorial Planeta Colombiana S.A.

Rendón, J. (2015). *Educación y lógicas del mercado. Verdades y mentiras de entender la educación como condición esencial para el desarrollo*. Colombia: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior.

Rodríguez, Y. (21 de septiembre ,2015). *El arte de hacer música con materiales reciclados*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/especiales/el-arte-de-hacer-musica-materiales-reciclados-articulo-587581>

Rozin, P., & Fallon, A. E. (1987). *A perspective on disgust*. *Psychological Review*, 94(1), 23-41.

Smith, A. (2005). *The Theory of Moral Sentiments*. São Paulo, Brasil: MetaLibri.

Winnicott, D. (2005). *Playing and Reality*. Nueva York: Routledge.

Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer effect: How good people turn evil*. Londres: Rider.