

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE FILOSOFIA
EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO
ESTUDIANTE: KAREN JOHANA FLOREZ ALCALA

**TÍTULO: “LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA
DESDE EL ENFOQUE HUMANÍSTICO DE MARTHA
NUSSBAUM”**

CALIFICACIÓN

APROBADO

ROSIRIS UTRIA PADILLA

Asesor

LUIS ZUÑIGA HERAZO

Jurado

Cartagena, junio 17 de 2019

Nota de aceptación

Jurado

Cartagena de Indias, febrero de 2019

LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA DESDE EL ENFOQUE HUMANÍSTICO DE
MARTHA NUSSBAUM

Por
KAREN FLÓREZ ALCALÁ

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Filósofa

Asesora
ROSIRIS UTRIA PADILLA

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE FILOSOFÍA
2019

Agradecimientos

Primero que todo, gracias a DIOS, por permitir que alcanzara este logro tan relevante para el desarrollo de mi vida

A toda mi familia, en especial, a mis padres Alis y Víctor porque con sus aportes, enseñanzas, sacrificios me mostraron lo importante que es soñar y alcanzar esos sueños.

A mi esposo, quien ha sido una motivación para seguir, en los momentos más difíciles me levanta y en los felices los celebra como si fueran de él.

A mi hija porque es mi mayor VICTORIA y la principal razón de seguir adelante.

A mis amigos, porque cada uno aportó para que éste logro se convirtiera en realidad, mil gracias a todos.

Tabla de contenido

Introducción.....	8
Capítulo I. La crisis silenciosa de los sistemas democráticos: la educación para el desarrollo económico y la rentabilidad	12
Capítulo II. Educación para la ciudadanía democrática: la formación de ciudadanos del mundo desde la perspectiva de Martha Nussbaum.....	29
Capítulo III. La reivindicación de las emociones en el ámbito político y la formación de una cultura de la democracia y el reconocimiento recíproco.....	47
Conclusión.....	54
Bibliografía.....	58

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito el análisis de la actual crisis mundial en materia de educación ciudadana y que, según el diagnóstico de Martha Nussbaum, tiene que ver con el desplazamiento de las materias y carreras relacionadas con las humanidades y las artes, las cuales día a día pierden terreno tanto en los currículos como en las aspiraciones y expectativas de los alumnos y sus familias. Ese diagnóstico, provisto en el marco de elaboración de una teoría de la justicia y del bienestar individual, tiene que ver con el hecho de que los contenidos y competencias que se enseña a los jóvenes en las sociedades democráticas incide, sin pretenderlo explícitamente, en el deterioro del conjunto de capacidades necesarias para que una democracia persista y se fortalezca. Pues, según Nussbaum, actualmente predomina la tendencia a producir generaciones de *máquinas utilitarias* y no ciudadanos con capacidad de pensar autónomamente, tener una mirada crítica frente a las tradiciones, y situarse en el lugar de los otros para comprender sus logros y sufrimientos. Capacidades entronizadas por la autora como básicas en la educación para la ciudadanía democrática o cosmopolita. Esta propuesta condensa el proyecto filosófico de Martha Nussbaum como proyecto de educación de las emociones, digamos, las cuales, aunque tradicionalmente se han considerado nocivas e irracionales, se configuran en claves para vivir una vida valiosa y concretar sociedades decentes e incluyentes, esto es, reconstruir la educación como proyecto ciudadano de formación cívica y de libertad e igualdad efectiva de oportunidades para todo el mundo.

El trabajo se divide en tres capítulos. En el primero, se realiza el análisis de las articulaciones comprensivas entre democracia y educación para la ciudadanía; para luego mostrar la crisis silenciosa que ataca a las sociedades democráticas en materia de educación y que, por consiguiente, afecta el desarrollo de las facultades que exige una cultura democrática. Esto, con la finalidad de mostrar cómo la educación para la democracia ha sido reemplazada de manera paulatina por un modelo de educación basado en el desarrollo y crecimiento económico; sustentado en los valores de estandarización cuantitativa de los procesos de evaluación, el impacto económico, la rentabilidad, la competitividad, la eficacia, la indiferencia ante la igualdad social y el temor hacia las artes y las humanidades.

En el segundo capítulo, se considera la importancia de las artes y las humanidades en la formación de ciudadanos del mundo, sujetos autónomos, críticos, interesados genuinamente en los demás, sensibles a las desigualdades sociales. Componentes que desde la perspectiva de Nussbaum, son necesarios para generar los escenarios para el debate y el diálogo crítico, en los que la participación activa como ciudadanos de una cultura democrática con pensamiento crítico e imaginación narrativa sean una constante en la resolución de los problemas de la vida social. Pues las humanidades y las artes fomentan el desarrollo de pensamiento y discurso crítico necesario para que los educandos puedan asumir una verdadera actitud crítico-racional frente a las distintas problemáticas tanto nacionales como transnacionales. Es decir, facilita a los futuros ciudadanos del mundo las herramientas conceptuales, teóricas y discursivas necesarias para hacer

frente a problemáticas relacionadas con las diferencias de género, la injusticia social, las minorías étnicas, la diversidad cultural y religiosa.

En el tercer capítulo, se expone cómo la educación para la democracia sufre las exigencias del mercado económico neoliberal, el cual ha trasladado el foco de atención a las aptitudes científicas y técnicas, hoy concebidas como claves para la educación. Desplazando dentro de los contenidos curriculares de la educación de las pasiones como parte de la moralidad. El cultivo de las emociones, lo mismo que el de la razón, define el eje de la educación humanista que propone Nussbaum para consolidar la democracia y el desarrollo humano. Consolidación que requiere la recuperación de los espacios que han ido perdiendo paulatinamente las artes y las humanidades, el cultivo de la humanidad entonces ha de pasar por desplegar ciertas emociones concretas en las instituciones de una sociedad liberal —como la educación o las instituciones políticas. Entre esas emociones el amor y la compasión se van de la mano del pensamiento crítico, reflexivo, la capacidad de ser pluralista y la preocupación por construir y mantener sociedades democráticas y justas.

I. CRISIS SILENCIOSA DE LOS SISTEMAS DEMOCRÁTICOS: LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO ECONÓMICO Y LA RENTABILIDAD

En orden a dar cuenta de la particularidad del proyecto filosófico de Martha Nussbaum, consistente en mostrar la necesidad de tener en cuenta en la educación y en las instituciones políticas de una sociedad liberal a las emociones, en el presente capítulo se propone una aproximación a los conceptos de democracia y educación cuyos espacios de intersección dependen de la capacidad de acción de ciudadanos capaces de asumir una actitud crítico reflexiva frente al sistema, de problematizar sus experiencias vivenciales y el contenido epistémico de lo que se enseña, pero también de comprometerse con el trámite de los asuntos comunes. En otras palabras, la filósofa propone formar sujetos que no sean simples recipientes pasivos de información, sino sujetos activos capaces de transformar su realidad y construir comunidad a partir del discurso crítico y el cultivo de emociones como el amor y la compasión, que inciden en la consecución de la justicia, el reconocimiento y el bienestar social.

En un segundo momento, se plantea que en los sistemas democráticos actuales se han producido cambios a nivel educativo que alientan una educación ciudadana que, en nombre de la autonomía y el dominio racional de las pasiones, las ha devaluado. Una educación elitista cuyo éxito se proyecta en formar sujetos burocráticos adaptados al sistema económico y sus intereses. En ese sentido, es que la educación en las sociedades modernas se erige en mecanismo de control social, medio de promoción y sujeción a órdenes sociales ignominiosos, aunque los

sujetos no se conforman con las pautas, valores y normas. Por lo que se hace necesario recrear espacios de reflexión crítica que permitan fomentar y desarrollar una verdadera educación democrática orientada a la liberación de los sujetos del sistema opresor.

La tradición moderna de pensamiento articula el proyecto de democratización de la sociedad al de racionalización de la misma en términos de educación para una ciudadanía crítica y participativa. Immanuel Kant, abanderado de esta línea de pensamiento plantea que: *“En el hombre (como única criatura racional sobre la tierra) aquellas disposiciones naturales que tienden al uso de su razón sólo deben desarrollarse por completo en la especie, más no en el individuo”* (Kant, 1987, págs. 99-100). El planteamiento kantiano sobre la racionalidad la proyecta como “capacidad de ampliar las reglas e intenciones del uso de todas sus fuerzas por encima del instinto natural, y no conoce límite alguno a sus proyectos” (1987, págs. 99-100), esta capacidad, distintiva de la especie humana, le permite a los hombres desarrollar herramientas cognitivas y conceptuales necesarias no solo para sobrevivir en la naturaleza y, sino para construir el mundo de objetos y desarrollar un yo moral y la instauración de una sociedad civil justa administrada por el derecho (Kant, 1987, págs. 104-105).

Para el pensador alemán la libertad y el ordenamiento de la sociedad civil es una tarea de la razón, cuyo cultivo contribuye a su regulación y ordenamiento a partir de normas ético-morales y normas político-jurídicas. Esta condición de racionalidad y civilización ha hecho posible que actualmente hablemos de democracia, de

igualdad, de respeto, de equidad y de toda una gama de valores democráticos. Una razón asediada por las pasiones, que nublan su juicio y sana orientación, las emociones o pasiones asedian a la racionalidad para someterla al error y la ilusión. Blindarse ante este asedio supone sobreponerse a las diferencias y particularidades, a la contingencia para darle énfasis a lo universalizable e imparcial.

En nuestro contexto, entre quienes reivindican con ajustes el proyecto de la modernidad de índole kantiano en términos de proyecto de educación para la democracia encontramos a Estanislao Zuleta (2004), quien nos invita a pensar la democracia no como asunto de número o mayorías, para acentuar la necesidad de asegurar el libre ejercicio de la razón pública, énfasis que le permite denunciar la capacidad de juicio de las mayorías sin disponer de la información relevante y la sensibilidad a las diferencias: *“(...) mayorías manipuladas la mayor parte de las veces por la televisión, por la ignorancia y por la dominación. Una cultura democrática no es una cultura de mayorías”* (Zuleta, 2004, p. 46).

La democracia debe ser entendida más bien como dar el derecho al otro para que exponga y desarrolle su punto de vista; es dejar que los otros existan y se desarrollen por sí mismos. Es decir, la democracia implica el desarrollo de pensamiento crítico de los sujetos frente a su realidad social, política y cultural; es problematizar de manera crítico-racional y continúa sus experiencias y contenidos vivenciales. La democracia no es simplemente la actividad de votar o elegir, sino también la capacidad de tener un pensamiento propio, de tomar nuestras propias decisiones de manera crítica sin la persuasión epistémica de los otros, del sistema que oprime y manipula (imposición de un modelo de pensamiento acrítico).

Zuleta afirma:

Una cosa que sí es democracia, y que sí debemos defender, es la idea de que a nadie se le puede decir NO por el hecho de que esté en minoría o porque sea único; por el contrario, hay que ofrecerle condiciones para que pueda decir todo lo que piensa, como un aporte para nosotros, que debemos tener en cuenta. Democracia es dejar que los otros existan y se desarrollen por sí mismos. Yo soy demócrata si sé que, aunque una mayoría muy grande esté en contra de lo que una persona piensa, yo no lo voy a permitir y voy a luchar porque lo que esa persona piensa sea oído por todos. Democracia y mayoría son dos cosas bien diferentes. Todo el mundo estaba de acuerdo con Hitler y eso no era democracia. Khomeini tiene la mayoría del pueblo de Irán, pero no respeta la diferencia (Zuleta, 2004, págs. 46-47).

En este sentido, el autor reivindica el pluralismo, la diversidad y el libre flujo de las ideas, sostiene que la democracia es el derecho a ser distinto, a desarrollar esa diferencia, a luchar por esa diferencia: La democracia implica dentro de esta comprensión la apertura de espacios de disputas epistemológicas que problematicen constantemente la realidad con miras a transformarla, un espacio de debates en el que los protagonistas no sean la mayoría, sino el pensamiento y lo que en él se expresa de manera crítica.

De este modo, Zuleta (2004) afirma que la democracia implica la aceptación de un cierto grado de angustia. Rasgo que rescata como distintivo de la democracia de la antigua Grecia, quienes no tuvieron un dogma intocable, sino que por el contrario promueven el debate abierto:

Existían desde luego religiones en Grecia y, sobre todo, la mitología exaltada por los poetas (Homero, Hesíodo, etc.); pero no había dogmas en manos de una casta que tuviera un poder real. Esto es interesante porque es la libertad la que hace posible la lógica y da lugar a la ciencia, y no al revés. La idea expresada en la afirmación "la verdad os hará libres", expuesta en el Evangelio de San

Juan, sería mejor invertirla. Es la libertad la que nos obliga a ser verdaderos en los juicios; como no podemos imponer una autoridad intocable, tenemos que aprender a discutir y a demostrar (Zuleta, 2004, p. 75).

Desde esta perspectiva la democracia favorece y se alimenta de la diversidad de pensamientos, opiniones, convicciones, creencias, visiones y/o representaciones conceptuales del mundo; pues las condiciones de debates posibilitan el proceso de mutabilidad epistémica de nuestros pensamientos, enriqueciéndolos, ampliándolos y fortaleciéndolos. Nos permite reconocer, tal como sostiene Zuleta, que la verdad no es la que uno propone sino la que surge del debate, del conflicto, de la diversidad de pensamiento *“En este sentido la democracia es modestia, disposición a cambiar, disposición a la reflexión autocrítica, disposición a oír al otro seriamente”* (Zuleta, 2004, p. 78).

Una cultura democrática exige entonces respeto e inclusión. Con ello se entiende no dejar que cada quien piense lo que se le ocurra, ya que esto conduce a micro dogmatismos, en el que cada cual tiene su propio punto de vista y respeta el ajeno con tal de que no se metan con el suyo. Por el contrario, debemos entender el respeto y la inclusión como:

Tomar en serio el pensamiento del otro: discutir, debatir con él sin agredirlo, sin violentarlo, sin ofender, sin intimidarse, sin desacreditar su punto de vista, sin aprovechar los errores que cometa o los malos ejemplos que presente, tratando de saber qué grado de verdad tiene; pero al mismo tiempo significa defender el pensamiento propio sin caer en el pequeño pacto de respeto de nuestras diferencias. Muy a menudo creemos que discutir no es respeto; muy por el contrario, el verdadero respeto exige que nuestro punto de vista, sea equivocado total o parcialmente, sea puesto en relación con el punto de vista del otro a través de la discusión (Zuleta, 2004, p. 79).

Esta comprensión de Zuleta refuerza la demanda kantiana de la salida de la minoría de edad a través de la educación, por considerar que es esta no la fuerza la que forma sujetos capaces de iluminar a la sociedad sumergida en las tinieblas de la ignorancia, la superstición, las leyes injustas, las tiranías políticas. Para ello es menester desprenderse de una condición de vida y hábito epistemológico controlado por la pereza, la cobardía y el temor de hacer uso del entendimiento propio: *“Los grilletes que atan a la persistente minoría de edad están dados por leyes y fórmulas: instrumentos mecánicos de un uso racional, o mejor de un abuso, de sus dotes naturales”* (Kant, 2004, p. 34).

Llegados hasta aquí es preciso recordar que se viene desarrollando una línea argumentativa que sustente la mutua dependencia entre democracia y educación que permita, a su vez, mostrar los desafíos que dicha articulación tienen que afrontar. John Dewey, tal como lo muestra Nussbaum, ilumina esta tesis en su texto *“Democracia y educación”*, para él las herramientas conceptuales, gramaticales, culturales, sociales e ideológicas deben ser mantenidas y sustentadas por la educación:

La continuidad de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida. Cada uno de los elementos constitutivos de un grupo social, tanto en una ciudad moderna como en una tribu salvaje, nace inmaduro, indefenso, sin lenguaje, creencias, ideas ni normas sociales. Cada individuo, cada unidad de portadores de la experiencia vital de su grupo desaparece con el tiempo. Y sin embargo, la vida del grupo continúa (p. 14).

La educación, según Dewey, tiene la función social de preparar al ser humano para la vida social, para que pueda desenvolverse en ella. Esta función social debe estar orientada al desarrollo y madurez epistémica de cada una de sus capacidades,

de modo que no sólo puedan ser empleadas de manera correcta dentro de la vida en sociedad con otros seres humanos, sino que también pueda mantenerse de manera constante la renovación de la fábrica social (ideas, conceptos, tradiciones, culturas, prácticas, normas, lenguaje, etc.):

Los hechos primarios ineluctables del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constitutivos de un grupo social determinan la necesidad de la educación. De una parte, se halla el contraste entre la inmadurez de los miembros recién nacidos del grupo -sus únicos representantes futuros-y la madurez de los miembros adultos que poseen el conocimiento y las costumbres del grupo. De otra parte, existe la necesidad de que estos miembros inmaduros no sólo sean conservados físicamente en número suficiente, sino también que sean iniciados en los intereses, propósitos, informaciones, destrezas y prácticas de los miembros maduros: en otro caso, cesará en el grupo su vida característica (Dewey, 1998, p. 14).

Así pues, para Dewey la educación es una actividad estructuradora, moldeadora y formadora del ser humano; transforma al ser humano en su dimensión social, lo prepara como agente social, cultiva en él lo necesario para la vida en sociedad: *“(…) una comunidad o grupo social se sostiene mediante una continua autorrenovación, y que esta renovación tiene lugar por medio del desarrollo educativo de los miembros inmaduros del grupo. (...) La educación es así un proceso de estimulación, de nutrición y de cultivo”* (1998, p. 21).

Ahora bien, pensar la educación desde un enfoque social implica pensarla también desde el contexto de una cultura democrática que asocia el contenido de los saberes, conocimientos y conceptos que transmite a partir del proceso enseñanza-aprendizaje con la praxis; es decir, como un proceso de transformación del pensamiento; pues no se trata de formar sujetos llenos de conceptos y nociones descontextualizadas con la vida, sino sujetos que sepan aplicar los saberes,

conocimientos y conceptos adquiridos en la vida y que, por lo tanto, puedan atreverse a problematizar el contenido de sus experiencias vivenciales a través de la reflexión y el pensamiento crítico.

Este enfoque de la educación como constructora de una sociedad democrática implica (igual que para Zuleta (2004), retomando a Platón) que la tarea fundamental de ésta educación es la de combatir la ignorancia, lo que Martha Nussbaum retoma como la necesidad de crear ciudadanos del mundo inteligentes. Con ello se refiere a que debe ser capaz de interpretar el mundo en que vive, sabiendo discriminar entre las reivindicaciones válidas y las que no lo son, flanqueando los continuos intentos manipuladores que pretenden anular el derecho libre a decidir el ideal de vida buena o valiosa para cada quien. En el siguiente capítulo se amplía esta prerrogativa de la educación ciudadana. Mientras se entiende cierta convergencia en los argumentos desarrollados sobre el hecho de que la democracia, más allá de los procedimientos de elección de la burocracia y dirigencia estatal se instituye y sostiene desde la acción de ciudadanos democráticos.

La educación debe ser considerada en este sentido, tal como señala Freire (2003), como una educación problematizadora; que niega el sistema unidireccional propuesto por la educación bancaria. Introducimos ahora el pensamiento de Paulo Freire (2003) para aclarar en qué medida el ideal de educación democrática ha sido obstaculizado en su concreción por lo que llama la concepción bancaria de la educación, la cual conduce al educando a la memorización mecánica de los contenidos que se enseñan; así, los educandos son una suerte de recipientes en los que se deposita saber:

En ella, el educador aparece, como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido [...] La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuánto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán (Freire, 2003, p. 51).

De esta manera, Freire (2003) señala que en la concepción bancaria el educador no se comunica, sino que realiza depósitos que los educandos aceptan dócilmente; el único margen de acción posible para los estudiantes es el de archivar los conocimientos. El saber aparece entonces como una donación. Se forman sujetos pasivos, que se adaptan al mundo, al sistema de opresión pero que están lejos de transformar la realidad a través del pensamiento crítico. La educación bancaria es un instrumento de la opresión, no transforma la situación opresiva en la que se encuentran los educandos.

Lo llamativo es que también Freire (2003) considera que para salir de esa situación hay que recrear el conocimiento, identificarse los educadores con los educandos como sujetos críticos y orientarse a la liberación epistémica de ambos. Es decir, establecer una relación dialógica entre educadores y educandos, en la que ambos puedan desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo que permita problematizar el contenido pragmático y epistémico del saber y poder entonces transformar la realidad y revertir la condición de opresión del sistema. Se trata de una educación que apunta a la liberación del pensamiento oprimido, pues destruye la pasividad del educando y lo incita a la búsqueda de la transformación de la

realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose mutuamente.

Esta concepción de la educación es denominada por Freire como práctica de la libertad, orientada desde mi juicio a la formación de ciudadanía democrática; pues presupone una lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad; es decir, una lucha constante por liberarse del sistema que oprime y reprime las condiciones de posibilidad del pensamiento crítico de los sujetos. Así pues, afirma Freire (2003):

La violencia de los opresores, deshumanizándolos también, no instaura otra vocación, aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó. Lucha que sólo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. Allí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores (Freire, 2003, p. 25).

En este sentido, Freire (2003) sostiene que son precisamente los oprimidos, los que están preparados para entender el significado angustiante de una sociedad opresora; son quienes mejor sienten, comprenden y experimentan los efectos de la opresión y, por lo tanto, quienes son conscientes de la necesidad de la liberación, liberación a la que sólo pueden llegar y acceder por la búsqueda, por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella.

Se trata según Freire (2003) de una educación que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos y que permita a éstos liberarse de su condición de seres inauténticos a través de la lucha: *“De ahí la necesidad que se*

imponer de superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más” (p. 28).

Igualmente señala Freire:

Se hace indispensable que los oprimidos, en su lucha por la liberación, no conciban la realidad concreta de la opresión como una especie de “mundo cerrado” (en el cual se genera su miedo a la libertad) del cual no pueden salir, sino como una situación que sólo los limita y que ellos pueden transformar. Es fundamental entonces que, al reconocer el límite que la realidad opresora les impone, tengan, en este reconocimiento, el motor de su acción liberadora (Freire, 2003, p. 29).

Es necesario que los oprimidos tomen conciencia de que su condición existencial como oprimidos tiene un límite que sólo ellos pueden trascender por medio de una acción transformadora y, por consiguiente, liberadora. Para ello solo hace falta libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse; pues se requiere que los individuos sean sujetos activos y responsables y no esclavos o piezas alimentadas de la máquina opresora.

De esta manera:

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 2003, p. 35).

Desde esta perspectiva, se apuesta por una pedagogía liberadora y formadora de ciudadanos críticos que no sean simples recipientes y receptores pasivos de información, sino sujetos activos capaces de reflexionar de manera crítica el contenido de aquello que se enseña y que, por lo tanto, comprometidos y motivados para crear y transformar su realidad social.

Lo planteado hasta ahora matiza una concepción de la educación para la ciudadanía asociada a la formación de una cultura democrática, orientada a la formación de sujetos críticos capaces de transformar su situación o realidad social. Una concepción de educación en la que se proveen las herramientas para denunciar la crisis de la educación y los ejes de corrección, es decir, herramientas para intervenir y superar la brecha entre teoría y práctica educacional. En este sentido, Zuleta (2004) señala que la educación actual reprime el pensamiento; simplemente transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña a pensar. No hay una reflexión crítica de los contenidos que se enseñan, sino un dogmatismo que no permite que el pensamiento madure.

Así pues, afirma Zuleta que:

A ello se debe que el estudiante adquiere un respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación. Por eso el maestro con frecuencia subraya: "usted no sabe nada"; "todavía no hemos llegado a ese punto"; "eso lo entenderá o se verá más adelante o el año entrante, mientras tanto tome nota"; "esto es así porque lo dijeron gentes que saben más que usted", etc. Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante, en otros términos, no se lo respeta, ni se lo reconoce como un pensador y el niño es un pensador. La definición de Freud hay que repetirla una y mil veces: el niño es un investigador; si lo reprimen y lo ponen a repetir y a aprender cosas que no le interesan y que él no puede investigar, a eso no se puede llamar educar (Zuleta, 2004, págs. 11-12).

Por ejemplo, a un estudiante le están enseñando aritmética y el asunto parece claro: las cuatro operaciones, quebrados, la regla de tres. Pero de pronto se pasa al álgebra y el estudiante se siente extrañado. Yo tuve la impresión de que empezábamos a ver más o menos lo mismo, pero con letras: Nunca se nos enseñó -ni se nos creó la inquietud- qué significaba pensar las matemáticas. Las matemáticas nos enseñaban, hasta cierto punto, que sus contenidos eran algo que se debía aceptar, no porque alguien lo hubiera dicho, sino porque era susceptible de demostración. Ese aspecto era muy atractivo en ese mundo del imperio de la autoridad -tan generalizada pero que no siempre es visible- que constituye la realidad y cotidianidad de la escuela (Zuleta, 2004, p. 12).

Es decir, no se le enseña al estudiante a pensar de manera crítica ni a problematizar en términos racionales sus experiencias cotidianas a partir de los saberes y conocimientos adquiridos en la escuela: *“La educación actual está concebida para que el individuo rinda cuentas sobre resultados del saber y no para que acceda a pensar en los procesos que condujeron a ese saber o a los resultados de ese saber. Esta forma de educación le ahorra a uno la angustia de conocer, lo cual es un pésimo negocio, tanto en la educación como en cualquier otro campo del saber”* (Zuleta, 2004, p. 17).

Esta ausencia de la filosofía de la educación se evidencia en el precario interés de la ciudadanía por la aplicación del talante discursivo y práctico para tramitar los asuntos humanos, en la dificultad para la resistencia a colocarse en la perspectiva del otro y al mismo tiempo entrar en diálogo con los otros puntos de vistas, sin renunciar por ello al contenido crítico de nuestros pensamientos.

Por tal razón, para Zuleta (2004) la educación actual se ve más como la producción de una mercancía que denominamos fuerza de trabajo calificada; como un producto que tiene una demanda en el mercado. Pues se preocupa simplemente

en preparar a los estudiantes para intervenir en las distintas formas de trabajo productivo en los sectores de la economía; se preocupa en formar sujetos útiles para los intereses económicos y políticos de la sociedad:

Así, la eficacia de la educación para preparar los futuros obreros, contabilistas, ingenieros, médicos o administradores, se mide por las habilidades que el individuo adquiera para realizar tareas, funciones u oficios dentro de un aparato productivo o burocrático. Su eficacia depende también del dominio de determinadas técnicas, poco importa que la realización de las tareas productivas coincida con los proyectos o expectativas del hombre que las realiza. Se trata en esencia de prepararlo como un empleado del capital, por lo tanto, lo importante no es que piense o no piense, sino que haya logrado manejar determinadas habilidades que permitan producir resultados determinados (Zuleta, 2004, p. 18).

Esto se debe a que vivimos en una sociedad burocrática, mercantil, en la que los intereses de la sociedad prevalecen por encima de los intereses de las personas. En otras palabras, en una sociedad que forma sujetos capacitados no para asumir una actitud crítica frente al sistema que oprime el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la responsabilidad, sino sujeto aptos para obedecer y/o seguir órdenes y adaptarse de manera pasiva a las demandas de la sociedad.

De este modo vemos que para la sociedad actual:

Todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta. Por el contrario, el hombre adaptado es un hombre que obedece. El sistema necesita formar gentes que hayan interiorizado una relación de humildad con el saber. La educación lo logra y ese es nuestro sistema educativo. Formar gentes por medio de la educación que sean capaces de preguntar, que sean capaces de desatar lo que llevan en sí de aspiración y de búsqueda, sería formar hombres inadaptados al sistema (Zuleta, 2004, p. 21).

La educación debe ser según Zuleta (2004) humanista; es decir, que permita y fomente el desarrollo de la persona. Sin embargo, nuestra sociedad se interesa más

en formar sujetos funcionales en el sistema, burócratas que se ajustan a cualquier parte del sistema:

Al sistema no le interesa mucho, desde el punto de vista de la eficacia de su aparato productivo y de su sistema social, que el individuo se realice y se desarrolle en sus posibilidades, sino que haya interiorizado la humildad frente a sí mismo, que solo le interese el éxito, la diferenciación, la promoción; mientras más tenga una mentalidad "técnicamente lacayuna" más éxito tendrá. La educación y el maestro, sin saberlo, están formando al individuo para que funcione como necesita el sistema; están preparando burócratas, en el sentido amplio de la palabra (Zuleta, 2004, p. 24).

Según lo planteado las sociedades modernas nos confronta en cuanto ha descuidado el papel insustituible de la persona y su dignidad como ser humano para darle prioridad al mercado y al consumo.

En este sentido, Nussbaum afirma que estamos en medio de crisis que pasa prácticamente inadvertida como un cáncer: *"Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación"* (Nussbaum, 2010, p. 20). Es esperanzador el rigor con el que cuestiona el tipo de educación necesaria para crear una sociedad donde el bienestar social y la felicidad de los seres humanos, no del mercado ni de la empresa, cobren el debido protagonismo.

Nussbaum (2010) considera que dentro del marco de las sociedades democráticas se están produciendo cambios que afectan el sistema educativo actual; pues nuestra sociedad orienta su preocupación e intereses a factores de producción económica, a la burocratización de los sujetos por parte del sistema opresor, mitigando ciertas actitudes necesarias para mantener viva la democracia.

Pues las sociedades democráticas actuales sólo se preocupan por formar sujetos o máquinas útiles para producir en los distintos sectores económicos que demanda el Estado, en formar sujetos sin pensamiento crítico; sin la capacidad de asumir una actitud crítico-reflexiva frente al sistema y la estructura que nos impone para prescribir pensamientos y comportamientos inauténticos o ajenos a nosotros mismos, a nuestros intereses y formas de pensamiento propios. Ejemplo de ello es el hecho de que las carreras humanísticas ha perdido protagonismo frente al incremento de las carreras industriales o técnicas, las cuales son financiadas por el Estado, debido a que están más afines con los intereses económicos que demanda la sociedad actual. Así pues, señala Nussbaum:

Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (Nussbaum, 2010, p. 20).

Nussbaum sostiene que nos hemos acostumbrados tanto a estos cambios que se producen en el sistema educativo y que repercuten en la democracia, que actuamos como si no pasara nada, como si nada hubiese cambiado y todo permaneciera igual que antes, cuando en realidad se han producido cambios que nos limitan y reprimen nuestros pensamientos, nuestra visión de las cosas y la manera como actuamos. Pues estos cambios nos han convertido en sujetos pasivos, receptores de información sin contenido crítico y, por lo tanto, sujetos acrílicos.

Nussbaum (2010) toma como ejemplo de esta situación varios casos a los que se vio enfrentada, de los cuales sólo mostraré dos.

El primero, ocurrió en 2006 cuando Margaret Spellings, secretaria de educación de los Estados Unidos publicó un informe con el título “El liderazgo a prueba: un mapa del futuro de la educación superior en los Estados Unidos”. De acuerdo con Nussbaum, este informe presentaba una crítica significativa contra la desigualdad social y económica en el acceso a la educación superior. Sin embargo, se centraba solamente en la educación para el beneficio económico nacional: *“El texto apuntaba a las deficiencias en materia de ingeniería, ciencias y tecnología, más no a la investigación científica en esos campos, sino al aprendizaje del conocimiento aplicado, que sirve para generar velozmente estrategias destinadas a la obtención de renta”* (Nussbaum, 2010, págs. 21-22).

Así pues, las artes, las humanidades y el pensamiento crítico perdían en ese informe su lugar, quedando olvidadas y reemplazadas por otras formas de conocimiento y saber destinados a la utilidad práctica del Estado. En este sentido, se ha instaurado una nueva concepción burocrática y de pensamiento acrítico que gira en torno a la rentabilidad y producción económica, y que ha dejado a un lado la idea del desarrollo personal basado en el pensamiento crítico necesario para la formación de futuros ciudadanos activos.

La segunda situación, fue en noviembre de 2005. Pues Nussbaum señala, que ese año se organizó un retiro para docentes en la Laboratory School de Chicago, en donde los docentes se reunieron para debatir sobre la educación para la ciudadanía

democrática a la luz de las distintas experiencias educativas. No obstante, se llegó a la conclusión de que se había perdido el espíritu crítico, pues el estímulo a que los estudiantes cuestionen y pregunten sobre las cosas y hagan uso de la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico ha sido reemplazado por la preocupación de conocimiento y saberes superfluos y triviales orientados al éxito económico.

Al respecto, Nussbaum nota: *“Impacientes con los aprendizajes que consideran superfluos y ansiosos de que sus hijos adquieran aptitudes comprobables y tendientes al éxito económico, estos padres están tratando de cambiar los principios rectores de la escuela. Y, al parecer, lo están listos para lograrlo”* (Nussbaum, 2010, p. 23). La educación humanística se echa en falta menos por la información que las materias de humanidades proporcionan, que, por supuesto es necesaria, pero más por las capacidades que logra potenciar. Por ejemplo, las artes en el currículum cultivan la imaginación, la empatía y las capacidades de juicio y sensibilidad, que son esenciales para la construcción de ciudadanía. En este punto la autora retoma a Dewey, para quien el cultivo de las artes ha de ser fundamental para una sociedad democrática (Dewey, 1916, págs. 226-227). Entre esas capacidades destaca la posibilidad tanto de la compasión por los desfavorecidos como el juicio crítico sobre el mundo social y la actitud de asumir una actitud crítico-reflexiva frente al pensamiento de los otros, que es el gran desafío de la educación para la ciudadanía en el contexto de sociedad en las que la democracia ha devenido en un término vacío, hueco, sin significado.

En fin, nos hemos olvidado de una verdadera educación para la democracia; por lo que se hace necesario rescatar y replantear las condiciones para generar una

educación que posibilite la formación de sujetos críticos y, por consiguiente, inmersos en una cultura democrática.

II. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA: FORMANDO CIUDADANOS DEL MUNDO DESDE LA PERSPECTIVA DE MARTHA NUSSBAUM

En el presente capítulo mostraré las directrices que Nussbaum considera deberá recoger la educación para la ciudadanía mundial. La cual ha de contribuir a formar el pensamiento crítico y reflexivo. Para ello, analizaré los ejes o componentes que contienen las artes y las humanidades para fomentar y desarrollar el pensamiento y discurso crítico, la facultad de pensar en la variedad de grupos étnicos y culturales, la capacidad de situarse en el lugar de los otros para comprenderlos; todo esto necesario para una verdadera educación para la democracia.

En el capítulo anterior vimos que, al modelo de desarrollo basado en el crecimiento y la rentabilidad, corresponde un modelo de educación para el crecimiento económico centrado en los procesos de alfabetización y en las competencias en matemáticas, informática y tecnología. Los valores que sustentan este modelo son la estandarización, el impacto económico, la rentabilidad, la competitividad, la eficacia, la indiferencia ante la igualdad de acceso a la educación, el desprecio y el temor hacia las humanidades y las artes. Por lo tanto, para Nussbaum se trata de un modelo que no estimula:

Ningún tipo de pensamiento crítico serio sobre cuestiones de clase, de raza y de género, sobre los supuestos beneficios de las inversiones extranjeras para los sectores pobres de la población rural ni sobre la supervivencia de la democracia cuando existe una profunda desigualdad de oportunidades básicas (Nussbaum, 2010, p. 42).

De esta manera, el pensamiento crítico no constituye un componente importante de la educación para el crecimiento económico, debido a que éste representa un peligro para los objetivos de tener trabajadores obedientes con capacidad técnica que lleven a la práctica los planes de las élites orientado a las inversiones extranjeras y al desarrollo tecnológico:

No obstante, quienes se dediquen a la educación para el crecimiento económico no querrán un estudio de la historia centrado en las injusticias de clase, casta, género, etnia o religión, pues eso generaría un pensamiento crítico sobre el presente [...] De modo que la versión de la historia enseñada en el marco de la educación para el crecimiento económico presentará como un valor importante las ambiciones nacionales (sobre todo, la ambición de riqueza) y le restará importancia a las cuestiones relacionadas con la pobreza y las responsabilidades globales (Nussbaum, 2010, p. 43).

Sin embargo, Nussbaum (2010) propone un modelo alternativo conocido como el paradigma del desarrollo humano, el cual supone un compromiso con la democracia; pues resguarda las libertades políticas, religiosas, la libertad de expresión, la dignidad humana y los derechos fundamentales en otras esferas como las de la educación y la salud.

Se trata de un modelo de educación para la ciudadanía democrática, que pretende formar ante todo ciudadanos, más que técnicos o profesionales. Es decir, formar dentro del ejercicio de la autonomía, la crítica y la participación ciudadana.

De acuerdo con Nussbaum (2010), este modelo de educación le asigna valor a la dignidad humana, la libertad, la igualdad, la justicia social, la comprensión, el respeto, el interés genuino por los demás, la equidad de género, la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad individual. Por

lo tanto, un país que desee promover este tipo de educación democrática para la ciudadanía deberá inculcar en sus ciudadanos aptitudes para:

«Reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna ante la autoridad o la tradición». «Reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno (...) y contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación». «Interesarse por la vida de los otros, entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones». «Imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo y [reflexionar sobre múltiples temas] fundándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos». «Emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista». «Pensar en el bien común de la nación como un todo». «Concebir a la propia nación como parte de un orden social complejo» (Nussbaum, 2010, págs. 48-49).

En este sentido, para Nussbaum se hace necesario transformar a los estudiantes en ciudadanos de la democracia; capaces de asumir actitudes crítico-reflexivas frente a una gran variedad de situaciones complejas asociadas la vida social, política, cultural, religiosa, étnica y económica, entre otras y que, por consiguiente, permitan la conservación de las instituciones democráticas basadas en el respeto y en la protección igualitaria de los derechos que demanda una educación para la ciudadanía.

Para ello se precisa según Nussbaum (2010), luchar frente a ciertas fuerzas enemigas que atentan contra la construcción de una sociedad libre y democrática, tales como el deseo de riqueza, la agresión y las preocupaciones narcisistas que constantemente se enfrentan dentro de cada persona al respeto mutuo y a la reciprocidad:

¿Cómo se adquiere entonces la capacidad del respeto y la igualdad democrática? ¿Qué provoca que los seres humanos aspiren a la dominación? Para responder estas preguntas, es necesario analizar con mayor profundidad ese “choque de civilizaciones” y dar cuenta de las fuerzas internas que, dentro de cada persona, se oponen al respeto mutuo y a la reciprocidad, pero también de las fuerzas internas que conforman la base de la democracia. Mahatma Gandhi, uno de los dirigentes democráticos más creativos de la independencia y la democracia en la India, sabía muy bien que la lucha por la libertad y la igualdad debía configurarse primero como una lucha interna en el fuero íntimo de cada persona, donde se enfrentaban la comprensión y el respeto con el miedo, la codicia y la agresividad narcisista (Nussbaum, 2010, p. 54).

Nussbaum sugiere que este conflicto en el fuero interno de cada persona se pone en evidencia en numerosas luchas por la igualdad, como en los debates sobre inmigración, las polémicas sobre la aceptación de las minorías étnicas, raciales y religiosas y las controversias sobre la igualdad de género.

Para explicar este choque de civilizaciones internas que se produce en cada persona y que atenta contra los principios de una educación para la ciudadanía, Nussbaum (2010) se apoya en los argumentos de la psicología experimental. Según la cual, para el niño recién nacido las otras personas no son totalmente reales, sino instrumentos que le acercan o le proveen de aquello que él necesita para satisfacer sus necesidades primitivas.

De acuerdo con la psicología experimental al niño de esa edad le encantaría esclavizar a sus padres para controlar las fuerzas que le proveen lo que necesita. En su texto *“Emilio”*, Rousseau afirmaba que ese deseo de esclavizar a los padres era el comienzo de un mundo de jerarquías, ya que la propia debilidad y carencia del niño generaban una dinámica que podía causar deformaciones éticas y

conductas crueles que suscitaban un sentimiento de vergüenza que era propio de su estado de indefensión o impotencia.

Este sentimiento de vergüenza, que la psicología experimental denomina primitiva, se asocia en las primeras etapas de desarrollo con otro sentimiento potente que incide en su relación socio-afectiva con los otros: la repugnancia por los desechos provenientes del propio cuerpo. La repugnancia representa entonces un rechazo a la contaminación que producen ciertos organismos biológicos (como las heces, las excrecencias del cuerpo y los cadáveres) y que evidencian nuestro propio carácter animal.

De acuerdo con Nussbaum (2010), y siguiendo los argumentos de la psicología experimental, cuando la repugnancia se vincula con el narcisismo básico del niño comienza a causar un daño concreto que afecta su desarrollo socio-afectivo. El niño comienza a tomar distancia de su propia animalidad proyectando los rasgos propios de esa animalidad (como el mal olor, la suciedad, entre otros) sobre algún grupo de personas, a las cuales comenzará a tratar como agentes de contaminación o impureza, transformándolos en una clase inferior, o creando una línea fronteriza entre la persona que siente repugnancia y los rasgos estigmatizados como repugnantes o de animalidad.

Así, el niño empieza a reaccionar identificando a otros niños como sucios o contaminantes: “Un ejemplo de ello es el difundido el juego infantil que consiste en fabricar un objeto de papel plegado, conocido como “cazapiojos”, y usarlo para “cazar” los supuestos “piojos” o insectos desagradables que tienen otros niños

menos populares, a quienes se los estigmatiza como sucios y repugnantes” (Nussbaum, 2010, p. 58).

El niño aprende a proyectar dentro de sus relaciones intersubjetivas con los grupos sociales o personas consideradas como inferiores o subordinadas ese sentimiento de repugnancia; pues comienza a verlos como el otro “animal” excluido o subordinado por un grupo que se define como superior dentro de un orden jerárquico:

Mientras tanto, el niño aprende de la sociedad adulta que lo rodea, en la que esa “repugnancia proyectada” suele recaer sobre uno o más grupos sociales subordinados, como los judíos, los afroamericanos, las mujeres, los homosexuales, los pobres o las castas inferiores en la India. En efecto, estos grupos funcionan como el “otro” animal mediante cuya exclusión un grupo privilegiado se define como superior o, incluso, trascendente. Una de las manifestaciones típicas de esta clase de repugnancia consiste en evitar el contacto físico con las personas pertenecientes al grupo subordinado y hasta con los objetos que éstas hayan tocado [...] No es de extrañar entonces que en el racismo y en otros tipos de subordinación existan ideas de contaminación como las mencionadas (Nussbaum, 2010, págs. 58-59).

Partiendo de los argumentos de la psicología experimental, Nussbaum (2010) señala que la educación debe tratar, tal como afirmaba Rousseau, de combatir en el niño su deseo narcisista de subordinar a los otros; de hacerle ver al niño que es un agente competente y capacitado para funcionar en el mundo y la sociedad y que, por consiguiente, no tiene la necesidad de apelar a las otras personas como lo haría un recién nacido y, en consecuencia, podrá verlos como seres con proyectos propios que no están siempre a su entera disposición.

De esta manera, para Nussbaum (2010) se trata de hacer que el niño aprenda a identificarse con los demás, ver el mundo a través de la perspectiva de los otros, y

a sentir mediante la capacidad de imaginación el sufrimiento de las otras personas; de modo que pueda percibir a las otras personas como reales e iguales. Por tal razón, para Nussbaum (2010): *“este relato del narcisismo, la indefensión, la impotencia, la vergüenza, la repugnancia y la comprensión constituye el núcleo de aquello en lo que debe enfocarse la educación para la democracia”* (p. 68).

Así pues, una educación para la ciudadanía democrática debe, de acuerdo con Nussbaum (2010):

- a. Desarrollar la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva de los demás.
- b. Desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás.
- c. Fomentar sentido de responsabilidad tratando a los otros como agentes responsables de sus actos.
- d. Desarrollar la capacidad de ver a los otros como iguales con independencia de su condición racial, religiosa y sexual.
- e. Promover el pensamiento crítico y el valor para expresarlo, aunque disienta con los demás.

Para este propósito, Nussbaum considera que las artes y las humanidades constituyen el núcleo de la formación para una ciudadanía democrática. Éste núcleo considera tres componentes necesarios para el fortalecimiento y desarrollo de la democracia, el pensamiento crítico y la capacidad de situarse en el lugar de los otros para comprenderlos. Tales componentes son:

Pedagogía socrática: la importancia del autoexamen y la argumentación

La capacidad de argumentación es uno de los pilares sobre los que se construye la democracia. Pues permite a las personas tener claridad en sus objetivos e independencia de criterio (no ser un sujeto fácilmente influenciado y manipulable) e invita a respetar el criterio de los otros.

La defensa de Nussbaum (2010) al modelo socrático dentro del sistema educativo se debe a que los métodos educativos convencionales o tradicionales generan en los estudiantes una actitud de pasividad que atenta contra el desarrollo de pensamiento crítico, lo cual puede resultar *“fatal para la democracia, ya que ésta no puede sobrevivir si sus ciudadanos no son seres activos en estado de alerta”* (p. 97).

De acuerdo con Nussbaum (2005), se trata de formar sujetos con pensamiento crítico, con la capacidad de cuestionamiento filosófico; con la capacidad crítico-racional de participar de manera activa en espacios de disputas epistemológicas, de analizar minuciosamente los argumentos, opiniones e ideas de las demás personas, a pensar críticamente sobre los fundamentos de su punto de vista político e incluso religioso.

Por tal razón, Nussbaum toma como elemento fundamental la pedagogía socrática, orientada hacia la capacidad de argumento y discurso crítico, debido a que es esencial para preservar los valores democráticos: “Con el fin de fomentar una democracia que sea reflexiva y deliberante, y no un mero mundo mercantil de grupos de interés en competencia, una democracia que verdaderamente tome en

consideración el bien común, debemos producir ciudadanos que tengan la capacidad socrática de razonar acerca de sus creencias” (Nussbaum, 2005, p. 39).

Así, vemos que Nussbaum considera que el modelo pedagógico socrático posibilita la formación de verdaderos ciudadanos democráticos, debido a que fomenta la capacidad de argumentar, de sustentar racionalmente una idea y un discurso, de cuestionar a partir de principios teóricamente sólidos los argumentos y creencias de los otros e incluso las propias.

En otras palabras, sujetos responsables de sus propios argumentos y de intercambiar opiniones con los demás en un entorno de respeto mutuo, de asumir una actitud crítico-racional frente a los problemas de la realidad social a través de argumentos bien estructurados, capaces de indagar, evaluar y analizar los argumentos que exponen los demás, sin caer en la dinámica de la manipulación y la pasividad receptiva de información sin contenido crítico-reflexivo. De esta manera, Nussbaum señala que:

No es bueno para la democracia que la gente vote basándose en los sentimientos que han absorbido de los medios de comunicación y que nunca han cuestionado. Esta falta de pensamiento crítico produce una democracia en la que la gente habla entre sí pero nunca mantiene un diálogo genuino. En semejante clima, los malos argumentos pasan por buenos, y el prejuicio puede fácilmente confundirse con la razón. Para desenmascarar el prejuicio y para asegurar la justicia, necesitamos la argumentación, una herramienta esencial de la libertad cívica (Nussbaum, 2005, p. 40).

La educación democrática debe ser entonces una educación socrática; dedicada a la tarea de formar ciudadanos activos y, por consiguiente, producir una comunidad que pueda por medio de un discurso crítico razonar en conjunto sobre un problema.

Es decir, ciudadanos capaces de pensar por sí mismos y de participar en las decisiones culturales y políticas de la sociedad, tomando como punto de partido la capacidad de argumentación crítica. Tal como afirma Nussbaum (2005), se trata de:

Enfrentar la pasividad del alumno, exigiendo que la mente se haga cargo de sus propios pensamientos. Muy a menudo, las decisiones y opiniones de la gente no son propias. Las palabras brotan de sus bocas y las acciones de sus cuerpos, pero lo que expresan esas palabras y acciones puede ser la voz de la tradición o convencionalismo, la voz de los padres, de los amigos o de la moda. Es así porque estas personas nunca se han detenido a preguntarse a favor de qué están realmente y qué están dispuestos a defender por sí mismos como algo propio. Son como instrumentos en los que la moda y el hábito tocan sus melodías, o como máscaras teatrales por donde habla la voz de un actor (págs. 50-51).

La pedagogía socrática constituye de esta manera un elemento fundamental para la formación de ciudadanos democráticos; pues despierta un tipo de ciudadano capaz de cuestionar e innovar; derrumba ese tipo de pensamiento pasivo que impide preguntarse y cuestionarse, que obstaculiza el desarrollo de discurso crítico necesario para la madurez intelectual y la transformación del propio yo; pues como señala Nussbaum (2005):

“La razón construye la personalidad de un modo muy profundo, modelando sus motivaciones así como su lógica. La argumentación no sólo proporciona a los estudiantes razones para hacer esto y lo otro; también ayuda a hacer más probable que actúen de cierta manera, y por ciertos motivos. En este muy radical sentido, produce personas que son responsables por sí mismas, personas cuyos razonamientos y emociones están bajo su control” (p. 52).

En este sentido Nussbaum ve la necesidad de adoptar la pedagogía socrática si realmente queremos formar verdaderos ciudadanos capaces de hacerse cargo de

sus propios pensamientos y desarrollar un examen crítico de las normas y tradiciones de la sociedad.

Ciudadanos del mundo

El segundo componente como finalidad de la educación, es la formación de ciudadanos del mundo. Este componente nos invita a asumir el alcance mundial de los problemas económicos, ambientales, religiosos y políticos que nos afectan; es decir, nos permite entender que la solución de tales problemas debe ser el resultado de un diálogo a nivel multinacional, en el que cada uno de nosotros está involucrado en esa interdependencia y que, por lo tanto, la educación está llamada “a proporcionarnos los elementos necesarios para desenvolvernos de manera eficaz en ese diálogo multinacional, como «ciudadanos del mundo»” (Nussbaum, 2010, p. 114).

Nussbaum (2010) señala que la economía global nos vincula a todos con otras personas que viven a gran distancia, debido a que nuestras decisiones como agentes económicos y consumidores de productos y/o bienes y servicios generados por los procesos de producción económico y neoliberal, afectan e inciden en los estándares de vida de otras personas que habitan en países o territorios lejanos y que producen los productos que nosotros consumimos o empleamos.

Es decir, nuestras formas de vida, nuestras prácticas económicas o culturales orientadas a la rentabilidad y desarrollo económico presionan sobre el medio ambiente global, pues nuestra participación en la economía global como

consumidores activos implica la explotación y transformación de los recursos naturales de otros países en bienes y servicios y, por consiguiente, la afectación del modelo de vida de otras formas de vida ajenas a la nuestra debido al impacto de la actividad económica en el medio ambiente de los países explotados. Por lo tanto, *“sería irresponsable esconder la cabeza bajo la tierra y hacer caso omiso de que todos los días nuestros actos inciden en la vida de esas otras personas”* (Nussbaum, 2010, p. 114).

Desde esta perspectiva la educación debe generar contextos propicios para combatir saberes, historias, tradiciones; en palabras de Nussbaum (2010) debe: *“impartir un conocimiento cada vez más nutrido y diversificado del mundo, sus historias y sus culturas”* (p. 118). Se han de ofrecer las bases necesarias para la cooperación multinacional. Así, las interacciones humanas no se verán mediadas por normas burocráticas estandarizadas por la lógica mercantil de la economía global, que concibe las vidas humanas como instrumentos para generar ganancias y rentabilidad.

Por lo tanto, Nussbaum señala que:

“las instituciones educativas del mundo tienen una tarea importante y urgente: inculcar en los alumnos la capacidad de concebirse como integrantes de una nación heterogénea (como lo son todas las naciones modernas) y de un mundo aún más heterogéneo, así como la facultad de comprender, al menos en parte, la historia y las características de los diversos grupos que habitan este planeta” (2010, págs. 114-115).

Por tal razón, la educación debe proporcionar un conocimiento sobre los diversos grupos étnicos, religiosos y de género que conforman la propia nación, sus logros, características, sus prácticas culturales y las distintas actividades económicas

relacionadas con su vida cotidiana; pero también sobre las tradiciones de naciones ajenas, tratando a todas ellas por igual. De modo que podamos desmontar los erróneos patrones de representación cultural y social que terminan repercutiendo en formas estandarizadas de estereotipo cultural y religioso, como por ejemplo, la equiparación del islam con las prácticas terroristas.

Por lo que se hace necesario, tal como afirma Nussbaum (2010), que los niños aprendan desde una edad muy temprana a relacionarse de otra manera con el mundo: *“Ellos deben llegar a entender tanto las diferencias que impiden la comprensión mutua entre grupos y naciones distintos como las necesidades y los intereses compartidos que le dan un rol protagónico a esa misma comprensión para la resolución de problemas en común”* (p. 115).

De acuerdo con Nussbaum (2010), la educación debe brindar al niño un conocimiento para la formación ciudadana que genere conciencia acerca de los distintos tipos de grupos étnicos, religiosos y de género que conforman la sociedad; sus diferentes condiciones de vida, economía, mercado laboral, educación. Esta educación nos permitirá preguntarnos sobre nuestra responsabilidad frente estos grupos de la población:

¿Cómo afecta sus condiciones laborales esa red internacional de la que formamos parte esencial en tanto consumidores? ¿Qué oportunidades tienen? ¿Debemos acceder a formar parte de la red causal que genera esa situación? ¿O debemos exigir un cambio? [...] Para reflexionar sobre estas preguntas, los alumnos deben entender cómo funciona la economía global. Así mismo, para comprender que en muchos casos las oportunidades de los habitantes de distintos lugares están determinadas por condiciones que éstos no eligieron deben conocer la historia de tales condiciones (el papel histórico del colonialismo y el rol actual de las inversiones extranjeras y de las empresas multinacionales) (p. 117).

Desde esta perspectiva Nussbaum señala que los programas curriculares deben planificarse para impartir un conocimiento cada vez más nutrido y diversificado del mundo, sus historias y sus culturas: *“La educación para la ciudadanía mundial es un tema amplio y complejo que debe abarcar los aportes de la historia, la geografía, el estudio interdisciplinario de la cultura, la historia de los sistemas jurídicos y políticos y el estudio de la religión, todo ello en mutua interacción y complejidad creciente conforme va aumentando la madurez de los alumnos”* (Nussbaum, 2010, p. 122).

De esta manera, no se debe poner el acento en los aprendizajes abstractos desvinculados de la vida humana, y orientado a una finalidad práctica, sino en los aprendizajes vinculados a las relaciones humanas provistas de significado, sentimientos, curiosidad y diálogo multinacional.

La educación debe ser multicultural; debe familiarizar a los alumnos con conocimientos acerca de las diversas culturas, sus historias, sus sistemas político-jurídicos, sus instituciones, sus religiones, sus etnias, economía y géneros. Una educación que permita formar ciudadanos del mundo, con pensamiento crítico y humanístico, capaz de entrar en un contexto de diálogo intercultural que permita superar las formas estandarizadas de estereotipos que causan daño a la sociedad.

Las humanidades y las artes: cultivar la imaginación narrativa para fortalecer la democracia

La imaginación narrativa es el tercer componente para formar ciudadanos del mundo. Este eje es definido por Nussbaum (2010) como la *“capacidad de pensar*

cómo sería estar en el lugar de otra persona” (p. 132); de interpretar y comprender sus relatos, los sentimientos, los deseos y las expectativas involucradas en las demás personas, para desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás.

Según Nussbaum (2010) es necesario *“reconocer que el control absoluto no es posible ni beneficioso y que el mundo es un espacio en el que todos tenemos debilidades y, por lo tanto, necesitamos apoyarnos mutuamente. Esto supone la capacidad de concebir el mundo como un lugar en el que uno no está solo, un lugar en el que hay otras personas con sus propias vidas y necesidades, y con el derecho de intentar satisfacerlas”* (p. 133).

Es decir, colocarse en la perspectiva lógica de las otras personas, comprender el mundo a partir del marco conceptual del otro para poder entender su punto de vista, sus necesidades, sueños, pensamientos, proyectos de vida y, por lo tanto, reconocerlo dentro del contexto de un diálogo multinacional como una persona igual más allá de sus prácticas culturales, religiosa y su etnia.

En este sentido, el rol protagónico que Nussbaum (2010) le asigna a las artes y a las humanidades se explica precisamente por cuanto éstas favorecen *“un tipo de formación participativa que [activa y mejora] la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano”* (p. 132) y, por consiguiente, estimulan *“el cultivo del propio mundo interior, pero también la sensibilidad ante los otros”* (p. 141).

Pues permiten el desarrollo de la imaginación creativa, la capacidad de pensar de manera crítica en mundos posibles y distintos al nuestro, mirar el mundo interior

e interactuar con otros en la complejidad de las relaciones humanas; es decir, comprender otros puntos de vistas:

Tagore usaba las dramatizaciones para adentrarse en un ámbito tan complicado como el de las diferencias religiosas, invitando a los alumnos a celebrar los ritos y las ceremonias de las religiones ajenas, lo que les permitía entender aquello que desconocían mediante una participación imaginativa. En la escuela de Tagore se recurría principalmente a unas producciones escénicas de gran complejidad que combinaban teatro, música y danza para lograr que los alumnos se ubicaran en distintos roles con la participación plena de sus propios cuerpos, que adopten poses y gestos ajenos (Nussbaum, 2010, p. 142).

Pues sólo en la medida que seamos capaces de comprender y entender otras visiones del mundo ajenas a la propia, lograremos superar los erróneos patrones de reconocimiento cultural y social que generan estereotipos estandarizados que atentan contra otras formas de vida y, por lo tanto, contra los principios de una verdadera educación para la ciudadanía democrática.

Sin embargo, para Nussbaum (2010) la educación para la democracia se encuentra entre las cuerdas y está perdiendo la pelea con un modelo de desarrollo orientado al desarrollo económico y la rentabilidad. Pues se encuentra presionada por el recorte de recursos; la exigencia de cumplir con estándares que niegan los principios y metas de la democracia; la reducción de espacios para trabajar los valores que legitiman la democracia y su modelo de educación; la imposición de mecanismos estandarizados de evaluación que conducen a los alumnos a la recepción pasiva de información sin contenido crítico y que, por lo tanto, no conducen a estimular la imaginación, las facultades críticas y la responsabilidad individual.

III. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA ESTÁ EN PELIGRO: DEBEMOS SALVARLA

Luego de haber ahondados en la exposición del diagnóstico de Nussbaum sobre el futuro de la democracia y del papel de la educación para la ciudadanía mundial, en este capítulo se pretende profundizar en el papel que les concede la autora a las pasiones en la educación y en las instituciones políticas. Particularmente se enfatiza en las estrategias y recursos para el cultivo de las emociones públicas deseables en el sentido de impulsar, colaborar, o contrariar la realización de los planes políticos de defensa de la comunidad política. Análisis que permitirá entender cómo hacer frente al dominio de la concepción neoliberal de la educación y de las regulaciones instrumentadas que la sostienen y que glorifican la disciplina y la racionalidad como mecanismos de control social. Lo que se traduce en equiparar la calidad con la evaluación y ésta con la medición de los resultados, en desmedro de ciertas emociones como el amor o la compasión. Identificadas las dificultades y los peligros en los que se encuentra la educación para la ciudadanía democrática en la actualidad, a raíz de las presiones que padece por causa de la educación para el desarrollo y crecimiento económico, Nussbaum define los recursos para recuperar los espacios que han ido perdiendo paulatinamente las humanidades y las artes necesarios para la formación de ciudadanos del mundo.

De acuerdo con Nussbaum (2010), la formación desde los niveles de preescolar hasta la básica secundaria y media académica sufre las exigencias de los intereses burocráticos del mercado económico neoliberal, el cual ha direccionado su foco de atención a la formación y desarrollo de las aptitudes científicas y técnicas concebidas

hoy como la clave de la educación y, por lo tanto, necesarias e imprescindibles para el desarrollo económico de los países. Mientras tanto las artes y las humanidades necesarias para el desarrollo de la ciudadanía y fomento de pensamiento crítico e imaginación narrativa, aparecen cada vez más como ornamentos inútiles que pueden ser desechados con el fin de mantener y preservar las formas de conocimiento y saberes técnicos necesarios para procurar una competitividad en el mercado económico neoliberal:

“Dichas disciplinas se convierten en objeto de debate nacional, aparecen reformuladas como aptitudes técnicas que deberían poder evaluarse en exámenes cuantitativos de opciones múltiples, mientras se dejan de lado las capacidades críticas e imaginativas que constituyen el núcleo de su existencia” (Nussbaum, 2010, p. 177).

Tal como afirma Nussbaum (2010), en muchos países existe una tendencia generalizada a eliminar de los programas curriculares del sistema educativo actual, todos los elementos humanísticos para reemplazarlos por los contenidos de una pedagogía de la memorización, reemplazando los materiales destinados a estimular la imaginación y a formar las facultades críticas, por materiales pertinentes exclusivamente a la preparación de mecanismos de evaluación estandarizados que conducen a atiborrar a los alumnos para que aprueben exámenes, pero que no llevan a estimular la imaginación, las facultades críticas y la responsabilidad individual.

Nussbaum (2010) señala que: *“Este desplazamiento en los contenidos viene acompañado de un desplazamiento aún más perjudicial en los métodos pedagógicos: en lugar de enseñar para promover la curiosidad y la responsabilidad*

individual, hoy se atiborra de datos a los alumnos para que les vaya bien en los exámenes” (p. 179).

En otras palabras, es una educación estrictamente burocratizada, en la cual no se generan los espacios necesarios para el desarrollo de pensamiento crítico, es decir, la capacidad de pensar por sí mismo, de ser capaz de situarse en la perspectiva lógica de los otros y al mismo tiempo entrar en diálogo con los otros puntos de vistas o marcos conceptuales ajenos a los propios a través de un discurso crítico. La educación actual se ve más como la producción de una mercancía que denominamos, dentro del contexto de una economía global, fuerza de trabajo calificada (Nussbaum, 2010). Como mercancía, se oferta para insertarse intervenir en las distintas formas de trabajo productivo en los sectores de la economía.

La educación para la ciudadanía democrática está perdiendo la pelea ante un modelo de educación centrado en los procesos de alfabetización y en las competencias tecnológicas y científicas; sustentadas en valores mercantiles como la estandarización de los sistemas de evaluación, el impacto económico, la competitividad, la eficacia, la indiferencia ante la igualdad, el desprecio y el temor hacia las humanidades y las artes. Claves para participar situarse en el lugar de los otros para comprenderlos y ver el mundo a través de sus ojos.

Nussbaum (2010) toma como ejemplo de ello, la forma errónea de enseñar historia mundial en las escuelas. Según la autora, una de las formas erróneas es la que eligió la derecha hindú; pues en sus textos de historia mundial basados en la ideología de supremacía hindú, muestran a esta civilización como superior a todas

las demás, en contraposición con otras formas de sociedad y civilizaciones como la musulmana calificadas como bélicas y agresivas causante de los problemas de la India:

Según el relato allí presentado, los hindúes son el pueblo originario de esas tierras, mientras que los otros grupos étnicos y religiosos son elementos foráneos. Sin embargo, eso es un mito, pues seguramente los ancestros de los hindúes migraron al subcontinente desde otras regiones, como lo demuestran la lingüística y la historia de la cultura material. Aunque las mentiras nunca pueden ayudar al entendimiento mundial, en dichos libros se distorsiona la historia entera del mundo y sus diversas culturas (Nussbaum, 2010, p. 123).

Se hace necesario, cuando se estudia la cultura, historia y la economía de una sociedad o civilización, preguntarse por las diferentes formas de poder y oportunidades, el lugar de la mujer, el de los grupos minoritarios, sus prácticas religiosas y la manera como sus actividades económicas inciden en su forma de vida diaria y visión de las cosas:

En términos de los contenidos curriculares, el objetivo de la ciudadanía mundial sería que todos los alumnos más pequeños tuvieran un conocimiento rico de las principales religiones, sin estereotipos, que aprendieran nociones básicas de historia (con especial atención a los aspectos socioeconómicos, además de los políticos) y que la complejidad de los contenidos fuera aumentando con el transcurso del tiempo (Nussbaum, 2010, p. 125).

La educación debe permitir a los estudiantes desarrollar la capacidad de pensamiento crítico y de entrar en el contexto de un diálogo multinacional con otras formas de culturas, sus historias, sus religiones, su economía, su estructura política y sobre todo sus visiones del mundo. En otras palabras, una educación que permita formar ciudadanos del mundo, con pensamiento crítico y humanístico.

La educación humanística facilita a los futuros ciudadanos del mundo las herramientas conceptuales, teóricas y discursivas necesarias para hacer frente a problemáticas relacionadas con las diferencias de género, la injusticia social, las minorías étnicas, la diversidad cultural y religiosa. La actitud crítica no implica dentro del contexto de un diálogo multinacional una actitud de rechazo, sino de reconocimiento a la diversidad cultural, de tener la capacidad de ver a los otros como agentes iguales a nosotros más allá de las diferencias culturales, étnicas y religiosas; es comprender su historia y las condiciones políticas y económicas que los configuran como grupo o sociedad.

Es decir, tratarlos como agentes con visiones y proyectos de vida propios; desmontar los erróneos patrones de representación social y cultural que se han construido en torno a los grupos minoritarios debido a la falta de educación multinacional. Situarse en el lugar de los otros y ver el mundo a través de sus ojos; sentir su dolor, saber que piensan, interesarse por ellos y sus preocupaciones, pensar en mundos posibles desde el contexto de una interacción pacífica con esos otros diferentes a nosotros.

El punto a matizar ahora en adelante es que la concreción del proyecto socio-político de democratización tiene que someterse al escrutinio de una cultura política crítica y firmemente comprometida con la protección de las expresiones disidentes. La conformación de una sociedad decente, la sociedad aspiracional depende del punto de vista de las emociones, una cultura política de las emociones cuya creación se soporta tanto en el aspecto motivacional como institucional.

La defensa de las emociones como defensa de la educación para la ciudadanía mundial

La propuesta o modelo de educación propuesto por Nussbaum tiene en la mira la construcción de una sociedad justa con un enfoque realista y de cara a ser aplicado en las sociedades modernas, el enfoque de las capacidades examinado, se aferra a una comunidad de personas libres, tolerantes, con mentalidad abierta, solidarias, críticas, reflexivas, responsables, humanas. Nussbaum (2014) considera que la construcción de un sistema político requiere del cultivo de emociones para poder existir, para mantenerse estable y alcanzar sus metas y objetivos, sobre todo aquellos que exigen esfuerzo y sacrificio constante como las políticas redistributivas, la inclusión de grupos marginados, la protección de derechos, la libertad de expresiones públicas y religiosas, la igualdad, la justicia social, entre otras.

Necesitamos de acuerdo con Nussbaum formar una nación que aspire a la justicia, un modelo de sociedad que debería existir en los países o naciones que se definen a sí mismos como democráticos y cuya máxima inquietud tendría que ser conseguir la justicia social, la libertad política y civil, el compromiso con la calidad de la educación, la salud, la libertad religiosa el fomento de la crítica y el debate:

Lo primero que podemos decir de las sociedades que estamos imaginando es que no aspiren solamente al crecimiento económico y no consideran que el aumento del PIB per cápita sea el único indicador de su calidad de vida. Persiguen más bien, por el bien de

su población en general, una amplia variedad de objetivos en ámbitos que incluyen la salud, la educación, los derechos y las libertades políticas, la calidad medioambiental, y muchos otros (2014, p. 147).

En otras palabras, una sociedad en la que se aspire al desarrollo humano, a la distribución de derechos, en la que cada persona sea considerada como un fin en sí misma y no como medio para alcanzar un fin u objetivo determinado. En este sentido Nussbaum afirma que *“en esas sociedades no se consideraría apropiado hacer la vida imposible a un grupo de sus ciudadanos, aunque con ello se incrementará el nivel total agregado (o medio) de bienestar. Tampoco se juzgaría apropiado tratar a los varones como ciudadanos y a las mujeres como meras asistentes de esos ciudadanos. La distribución de derechos y prestaciones tiene mucha importancia”* (2014, p. 147).

Para este propósito, el de formar sociedades sustentadas en un modelo de desarrollo humano en el que interactúen la libertad civil y política, la libertad religiosa, la distribución de derechos, la educación y la salud, entre otros valores propiamente democráticos y no valores mercantiles o económicos, se deben tomar como núcleo central de nuestras sociedades:

- a. La igualdad humana.

Debemos tener como premisa que todos los seres humanos tienen la misma valía más allá de sus creencias religiosas, condición étnica, racial, cultural, e ideologías políticas y que ese valor es inherente o intrínseco a todo ser humano. Nussbaum (2014) afirma que *“no depende de la relación de una persona respecto a otras (como el hecho de que sea la esposa de X o el vasallo de Y). ese valor es universalmente igual: todos los seres humanos son merecedores de igual respeto o consideración, simplemente en virtud de su humanidad misma”* (p. 148).

De esta manera, para Nussbaum la valía no está ligada a un estatus socioeconómico o posición jerárquica dentro de la estructura social, a alguna capacidad específica o facultad determinada, a un sistema ideológico y político, entre otros, sino a la condición humana misma.

a. La igualdad de libertades políticas y civiles.

Todas las personas tienen el derecho a votar, a participar en la vida pública y política de su nación, el derecho a presentarse como candidatos a cargos políticos, las libertades de expresión, libertad religiosa, libertad de prensa e igualdad de acceso a sistemas de educación y salud de calidad, entre otros. Nussbaum afirma que este *“compromiso con la igualdad significa que las condiciones de libertad deben ser las mismas para todos: de ahí que una ley que sea en apariencia neutral, pero*

representa en realidad una carga desigual para un grupo religioso particular, por ejemplo, sea cuestionable” (2014, p. 151).

- a. El derecho a las garantías del debido proceso legal y por la igual protección de las leyes para todos los ciudadanos.

Nussbaum afirma que las leyes deben ser iguales para todos y, en consecuencia, se debe velar y/o garantizar su justo cumplimiento para todos los ciudadanos por el simple hecho de su condición de humanidad misma. Sin embargo, Nussbaum (2014) señala que para alcanzar estas metas y objetivos es necesario contar con el cultivo de emociones adecuadas para tal fin. Ya que no todas las emociones contribuyen en la misma medida ni de la misma forma a estos objetivos. Hay buenas y malas emociones para la vida pública. La compasión, la indignación y el amor entrarían en el primer grupo, mientras que el miedo, la envidia, la repugnancia, y la vergüenza no pueden formar parte de la ideología política de una sociedad decente o democrática; de modo que la utilización del asco proyectivo o la repugnancia y la vergüenza deben ser marginadas debido a que suponen una amenaza para una sociedad que aspira a una cultura crítica y democrática. Estas conducen a la formación de jerarquías entre los seres humanos, contribuyen a estigmatizar a las personas y grupos vulnerables o minoritarios.

Por lo tanto, si queremos una sociedad que aspire a la justicia social, al respeto, al desarrollo humano y a la preservación de principios democráticos, debemos apostar por el cultivo de emociones políticas como el amor. En términos de Nussbaum (2014), el amor da vida al respeto por la humanidad en general y su uso lo convierte en algo imprescindible en las sociedades que aspiran a la libertad política y civil, la igualdad, la justicia social, la comprensión, el respeto, el interés genuino por los demás, la equidad de género, la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico, el sentido de la responsabilidad individual y el valor a la dignidad humana.

El amor es así una emoción esencial para la formación de una sociedad democrática y justa; pues permite cultivar en los ciudadanos la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar y comprender sus relatos, los sentimientos, los deseos y las expectativas involucradas en las demás personas. En otras palabras, tener la capacidad de colocarse en la perspectiva lógica de las otras personas, comprender el mundo a partir del marco conceptual del otro para poder entender su punto de vista, sus necesidades, sueños, pensamientos, proyectos de vida y, por lo tanto, reconocerlo como una persona igual más allá de sus prácticas culturales, religiosa y su etnia.

Para Nussbaum sólo en la medida que seamos capaces de comprender y entender otras visiones del mundo ajenas a la propia, lograremos superar los erróneos patrones de reconocimiento cultural y social, que generan estereotipos estandarizados que atentan contra otras formas de vida. Para estos propósitos, el de apostar por el cultivo del amor con miras a alcanzar una sociedad que aspire a la justicia social y a los principios democráticos, debemos inhibir aquellas emociones que inciden negativamente en el compromiso ciudadano de una sociedad justa y democrática, tales como:

a. El miedo:

Según Nussbaum (2014) las personas *“pueden aprender a temer por un simple efecto asociativo a colectivos de personas a los que la cultura relaciona con lo invisible o lo oculto, o con lo artero y lo sinuoso: toda la sarta de estereotipos usados a lo largo de los siglos para demonizar a los grupos minoritarios”* (pá. 388).

En este sentido, el miedo conduce a la formación de estereotipos negativos sobre una persona o grupo colectivo, atentando contra los principios o valores centrales de una sociedad justa como lo son la igualdad, la igualdad de dignidad humana, las libertades políticas y civiles y a la igual protección de las leyes para todos los ciudadanos, entre otros. Además la demonización de un grupo colectivo a partir de erróneos estereotipos crea las condiciones necesarias para tratar a los otros como

enemigos y, en consecuencia, a no tratarlo como igual persona merecedora de derechos.

Según Nussbaum (2014), se hace necesario que toda cultura pública que aspira a la justicia debe hacer una buena gestión del miedo a partir del uso de la retórica, y toma como ejemplo de ello el discurso presidencial que usó Roosevelt para atemperar el miedo con el optimismo y el esfuerzo.

Para Nussbaum, con su discurso, Roosevelt inhibió el miedo norteamericano producido por la crisis económica, inyectando en el pueblo americano una dosis de optimismo y de esfuerzo; inspirando en los ciudadanos el:

<<Espíritu americano de los pioneros>> y en la <<política de buena vecindad con ese vecino que se respeta decididamente así mismo y que, con ello, respeta los derechos de los otros; con ese vecino que respeta su obligación y respeta el carácter sagrado de sus acuerdos en (y con) un mundo de vecinos>>. Llegados a ese punto del discurso, vemos al enemigo financiero como un personaje inútil, tan veleidoso como egoísta, y al verdadero americano- el que se suma al esfuerzo común- como un pionero y un buen vecino; vemos también que ayudar a los demás es la forma responsable de vivir (2014, p. 395).

De esta manera, la retórica constituye un elemento esencial y fundamental para inhibir el miedo y dar paso a emociones como el amor hacia los demás. Se trata de mostrar a los demás, no como enemigos públicos, sino como amigos que comparten

un mismo objetivo en común: alcanzar la justicia social a partir del esfuerzo común. Los demás no son mis enemigos, sino mis aliados en la búsqueda de una sociedad justa y democrática. Sólo el amor y el temor adecuadamente orientado a partir de la retórica pueden ayudarnos a derribar falsos estereotipos.

a. La envidia:

De acuerdo con Nussbaum (2014) la envidia gira en torno a la sensación de no tener un estatus o unas posiciones deseadas. Su foco de atención son los bienes materiales que posee la persona objeto de envidia y la hostilidad proyectiva hacia quienes poseen dichos bienes deseados. Por lo que el envidioso proyecta un sentimiento de resentimiento y hostilidad hacia los otros (aquellos que poseen los bienes materiales que él no posee y que desea). El envidioso no desea un bien común que incluya a los demás, pues la *“envidia no es más que <<una forma de rencor que tiende a perjudicar tanto a su objeto como a su sujeto>>”* (2014, p. 412).

Para Nussbaum (2014), la forma de hacer frente a la envidia es *“ofreciendo apoyo a los estudiantes que reflexionan sobre su futuro y tratando de potenciar la autoestima en un mundo incierto”* (p. 414). Es decir, lograr que los estudiantes tengan la sensación de que disponen de alternativas constructivas, que tienen habilidades específicas que los hacen únicos y capaces de alcanzar logros básicos,

lo que *“al menos disminuirá el dolor que pudieran sentir al pensar en los supuestos logros superiores de otros compañeros de estudios”* (p. 414).

De esta manera, una cultura política que pretenda alcanzar la justicia social e inhibir la envidia debe, en primer lugar, enviar a sus ciudadanos el mensaje de que son muchos los tipos de logros dotados de valor, tales como la amistad, las expresiones artísticas y literarias, entre otros. Así pues, afirma Nussbaum (2014): *“En una sociedad que valore diversos tipos de logro constructivo, no hay una única ordenación lineal y, por lo tanto, las personas pueden enorgullecerse de sus variadas vidas particulares. Y, correspondientemente, se reduce la envidia hostil”* (p. 416).

En segundo lugar, fomentar una cultura de amistad cívica que contribuya a disminuir las posibilidades de que las personas se enfrenten entre sí. En otras palabras, *“lo que necesitamos a modo de antídoto, pues, es una conciencia de suerte común, y una amistad que atraiga a los más favorecidos y a los que lo son menos hacia un mismo grupo, con una tarea común por delante”* (2014, p. 417). Si logramos que las personas se vean entre sí como aliados en la consecución de una misma meta (la de alcanzar una sociedad justa) y no como adversarios, podremos inhibir las emociones hostiles y con ello, derrumbar los estereotipos y demás representaciones culturales negativas que se tienen hacia los grupos minoritarios.

a. La vergüenza:

De acuerdo con Nussbaum *“la vergüenza es, pues, una emoción dolorosa que responde al hecho de que la persona no haya sido capaz de mostrar a los demás alguna característica deseable (para ella, al menos)”* (2014, p. 434). Por lo tanto, surge cuando son descubiertas en nosotros nuestras debilidades.

La vergüenza genera estigmatización en grupos minoritarios raciales, étnicos, religiosos, sexuales, los trabajadores de clase baja, los desempleados y las personas con discapacidades, entre otros. Así pues, señala Nussbaum que: *“Lo típico, en cada uno de esos casos, es que el grupo dominante se caracteriza a sí mismo como <<normal>> y que el grupo divergente sea considerado vergonzoso y, en consecuencia, se inste a sus miembros a avergonzarse de quienes son y de lo que son”* (2014, p. 435).

El grupo dominante implementa un patrón de reconocimiento como norma social de lo que culturalmente debe considerarse como normal y estigmatiza a otros grupos minoritarios como vergonzosos. De esta manera, *“si el grupo dominante logra implantar una norma social de lo que se considera <<normal>> y tachar a otros grupos, menos poderosos, de vergonzosos, aquel se estará resguardando así de la dolorosa experiencia de afrontar sus propias insuficiencias”* (2014, p. 436).

En este sentido, para Nussbaum, en la vergüenza la persona o grupo minoritario estigmatizado por la norma social como débil, tiende a reconocerse como inferior y

que no da la medida de cierto ideal deseado. Así, el grupo dominante crea para las minorías unas condiciones verdaderamente humillantes, una especie de conciencia de inferioridad, de poca dignidad, de autodesprecio e identidad deteriorada. De esta manera, para Nussbaum (2014) *“la humillación es el rostro público de la vergüenza: supone la imposición hostil a otros del sentimiento de vergüenza”* (p. 436).

Para Nussbaum, la inclusión educativa es un elemento importante para atenuar la vergüenza y ofrecer las bases suficientes para cambiar los corazones y los pensamientos de las personas. Por lo tanto, Nussbaum señala que “las instituciones educativas del mundo tienen una tarea importante y urgente: inculcar en los alumnos la capacidad de concebirse como integrantes de una nación heterogénea (como lo son todas las naciones modernas) y de un mundo aún más heterogéneo, así como la facultad de comprender, al menos en parte, la historia y las características de los diversos grupos que habitan este planeta” (Nussbaum, 2010, págs. 114-115).

Por tal razón, la educación debe proporcionar un conocimiento sobre los diversos grupos étnicos, religiosos y de género que conforman la propia nación, sus logros, características, sus prácticas culturales y las distintas actividades económicas relacionadas con su vida cotidiana; pero también sobre las tradiciones de naciones ajenas, tratando a todas ellas por igual. De modo que podamos desmontar los erróneos patrones de representación cultural y social que terminan repercutiendo en

formas estandarizadas de estereotipo cultural y religioso, como por ejemplo la equiparación del islam con las prácticas terroristas.

Por lo que se hace necesario, tal como afirma Nussbaum (2010), que los niños aprendan desde una edad muy temprana a relacionarse de otra manera con el mundo: *“Ellos deben llegar a entender tanto las diferencias que impiden la comprensión mutua entre grupos y naciones distintos como las necesidades y los intereses compartidos que le dan un rol protagónico a esa misma comprensión para la resolución de problemas en común”* (p. 115).

De acuerdo con Nussbaum (2010), la educación debe brindar al niño un conocimiento importante para la formación ciudadana; un conocimiento que genere conciencia acerca de los distintos tipos de grupos étnicos, religiosos y de género que conforman la sociedad y sus diferentes condiciones de vida, su economía, mercado laboral, su educación y que, por consiguiente, permite preguntarnos sobre nuestra responsabilidad frente estos grupos:

¿Cómo afecta sus condiciones laborales esa red internacional de la que formamos parte esencial en tanto consumidores? ¿Qué oportunidades tienen? ¿Debemos acceder a formar parte de la red causal que genera esa situación? ¿O debemos exigir un cambio? [...] Para reflexionar sobre estas preguntas, los alumnos deben entender cómo funciona la economía global. Así mismo, para comprender que en muchos casos las oportunidades de los habitantes de distintos lugares están determinadas por condiciones que éstos no eligieron deben conocer la historia de tales condiciones

(el papel histórico del colonialismo y el rol actual de las inversiones extranjeras y de las empresas multinacionales) (p. 117).

Desde esta perspectiva Nussbaum señala que los programas curriculares deben planificarse para impartir un conocimiento cada vez más nutrido y diversificado del mundo, sus historias y sus culturas: *“La educación para la ciudadanía mundial es un tema amplio y complejo que debe abarcar los aportes de la historia, la geografía, el estudio interdisciplinario de la cultura, la historia de los sistemas jurídicos y políticos y el estudio de la religión, todo ello en mutua interacción y complejidad creciente conforme va aumentando la madurez de los alumnos”* (Nussbaum, 2010, p. 122).

Para Nussbaum la educación juega así un papel fundamental en el cultivo de emociones políticas como el amor, necesarias para alcanzar un tipo de sociedad que aspire a la justicia social y a los principios democráticos y, en consecuencia, atenuar o inhibir emociones políticas que inciden de manera negativa en la consecución de las sociedades que queremos alcanzar.

Así, vemos el cultivo de emociones son necesarias y fundamentales en cualquier proyecto político, pero su buen cultivo y buena gestión son determinantes para alcanzar nuestras metas de formar una sociedad justa e inclusiva, en el que no existan las estigmatizaciones ni emociones como la vergüenza, el miedo, el odio y

la envidia, entre otros; pero sí emociones como el amor y la compasión, emociones que inciden en la consecución de la justicia y la inclusión de grupos minoritarios tratados como iguales.

CONCLUSIÓN

Hacemos parte de una sociedad que responde a las exigencias de un modelo económico de corte neoliberal, donde predomina la instrumentalización de la razón y, por lo tanto, el uso del desarrollo técnico-científico para explotar los recursos naturales y transformarlos en bienes y servicios.

Nuestra sociedad es estrictamente burocrática; mercantil. Pues los valores que predominan en ella son la oferta y la demanda de los bienes y servicios del mercado económico. Es decir, una sociedad orientada no al desarrollo de los valores democráticos y humanísticos, sino al crecimiento económico a cualquier costo. Una sociedad en la que las cosas pasan ahora a ser consideradas como materia prima o herramientas esenciales para la adquisición de nuestros intereses personales y económicos.

Así, la instrumentalización de la racionalidad, además de facilitar la construcción de instrumentos técnicos para la explotación de los recursos naturales en aras de producir las condiciones de existencia material que se adecuen a nuestros intereses y beneficios personales, exige valorar a quienes nos rodean en términos de eficiencia o del análisis "coste-beneficio".

De esta manera, quienes nos rodean tienen un valor para nosotros en la medida que son capaces de producir beneficios materiales y económicos que respondan a las exigencias de una sociedad culturalmente instrumentalizada. Desde esta perspectiva, no me interesan los otros como agentes humanos sino como medios

para un fin determinado; como instrumentos potenciales que se adecuan de manera exitosa a la lógica “coste-beneficio”.

Esta tendencia a transformar a los otros en instrumentos y productos del mercado y la economía neoliberal, se ve reflejada en materia de educación. Pues la educación sufre las exigencias del mercado neoliberal, el cual ha trasladado su foco de atención en el desarrollo de las aptitudes científicas y técnicas como claves de la educación.

En otras palabras, la educación sufre las exigencias de un mercado global que tiene la tendencia a formar profesionales o técnicos capacitados para llevar a la práctica los planes de las elites orientado a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico. Se trata de formar sujetos adaptados al sistema; receptores pasivos de información sin contenido crítico, capaces de obedecer y cumplir con las demandas que exige la economía neoliberal.

La educación actual se ve más como la producción de una mercancía, a la cual nosotros denominamos dentro del contexto de la lógica oferta-demanda, fuerza de trabajo. Pues se preocupa más en preparar a los estudiantes para intervenir en las distintas formas de actividades productivas en los sectores de la economía; se preocupa más en formar sujetos útiles para los intereses económicos globales.

Sin embargo, este tipo de sujetos que se forman en la educación actual no poseen las facultades de pensamiento y discurso crítico, la capacidad de autonomía ni la capacidad de situarse en el lugar de los demás para comprender sus visiones y representaciones conceptuales del mundo.

Por lo tanto, se hace necesario pensar en un modelo pedagógico alternativo que haga frente a las exigencias del mercado neoliberal y que, por consiguiente, devuelva a las artes y a las humanidades el terreno que han perdido en la actualidad a causa de las exigencias del desarrollo económico.

Un modelo para el desarrollo humano, el cual suponga un compromiso con la democracia. Se trata de revestir de importancia a las artes y las humanidades como núcleos centrales para una educación para la ciudadanía democrática. Pues estas son necesarias para el desarrollo de las facultades de pensamiento crítico, la capacidad de autonomía y la capacidad de entrar en el contexto de un diálogo multinacional; que facilite a los futuros ciudadanos del mundo las herramientas necesarias para desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás y, por lo tanto, ver el mundo a través de los ojos de los otros seres humanos.

Sólo de esta manera podremos salvar a las sociedades democráticas del cáncer silencioso que las ataca, y por lo tanto, preservar los principios fundamentales para formar unos verdaderos ciudadanos del mundo, capacitados para transformar la sociedad a partir del discurso crítico y la imaginación narrativa (como capacidad de situarse en el lugar de los otros) y aportar lo necesario para hacer frente a un modelo pedagógico basado en el desarrollo económico y la rentabilidad, que atenta contra la igualdad social, la justicia social, la distribución equitativa de oportunidades y riquezas, el reconocimiento de los grupos minoritarios y las diferencias de género. Debemos aportar por una educación multinacional; una educación para la formación de ciudadanía democrática. No dejemos morir la democracia: ¡Salvémosla!

BIBLIOGRAFÍA

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kant, I. (1987). *Idea para una historia universal en clave cosmopolita*. Madrid: Editorial Tecnos.

Kant, I. (2004). *Filosofía de la historia*. La Plata: Terramar.

Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

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

Nussbaum, M. C. (2014) *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.

Zuleta, E. (2004). *Educación y democracia: un campo de combate*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.