



TESIS DE DOCTORADO

**JUSTICIA SOCIAL, EMOCIONES Y  
EDUCACIÓN: HACIA UN MODELO  
DE CIUDADANÍA SENSIBLE**

Abel Otero Ordóñez

ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOSOFÍA

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2020



D./Dña. **Abel Otero Ordóñez**

Título da tese: **Justicia social, emociones y educación: hacia un modelo de ciudadanía sensible.**

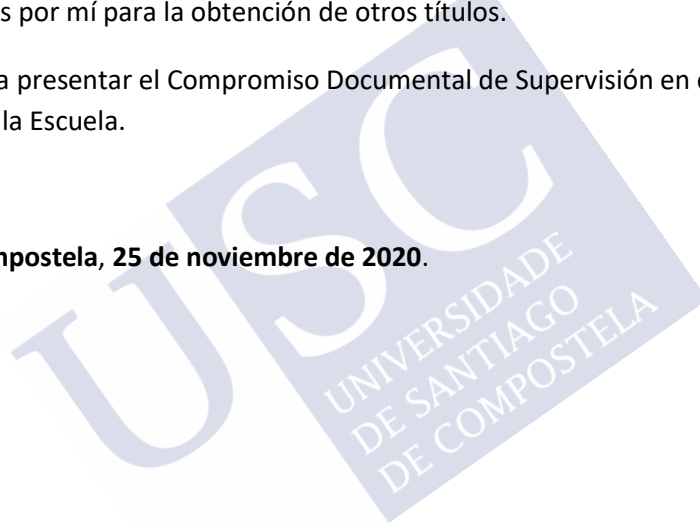
Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento adecuado al Reglamento y declaro que:

- 1) La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.
- 2) De ser el caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.
- 3) Confirmando que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.

Y me comprometo a presentar el Compromiso Documental de Supervisión en el caso que el original no esté depositado en la Escuela.

En **Santiago de Compostela, 25 de noviembre de 2020.**

**Firma electrónica**





D./Dña. **María José Agra Romero**

En condición de: **Tutor/a y director/a**

Título de la tesis: **Justicia social, emociones y educación: hacia un modelo de ciudadanía sensible.**

INFORMA:

Que la presente tesis, se corresponde con el trabajo realizado por D/Dña **Abel Otero Ordóñez**, bajo mi dirección/tutorización, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director/tutor de esta no incurre en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.

En **Santiago de Compostela, 28 de noviembre de 2020**

**Firma electrónica**





D./Dña. **María do Cebreiro Rábade Villar**

En condición de: **Director/a**

Título de la tesis: **Justicia social, emociones y educación: hacia un modelo de ciudadanía sensible.**

INFORMA:

Que la presente tesis, se corresponde con el trabajo realizado por D/Dña **Abel Otero Ordóñez**, bajo mi dirección/tutorización, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director/tutor de esta no incurre en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.

En **Santiago de Compostela, 30 de noviembre de 2020**

**Firma electrónica**





*A mis padres*





**“La vida le había dado muchos motivos para estar alerta,  
pero ninguno para estar asustado”**

— Gabriel García Márquez

**“La felicidad no es un ideal de la razón,  
sino de la imaginación”**

— Immanuel Kant





## RESUMEN

### **Justicia social, emociones y educación: hacia un modelo de ciudadanía sensible.**

La presente investigación parte de la hipótesis de que la inclusión de nuestro universo afectivo y sentimental en la deliberación moral por medio de la construcción de una ciudadanía sensible implicará cuotas más elevadas de justicia social y un ethos de mayor alcance. De eso se deriva una defensa de una educación basada en las humanidades y en la literatura, en virtud de su potencialidad para el desarrollo de nuestras facultades cognitivas, emocionales e imaginativas que sirva, a modo de dispositivo ético y político, como respuesta ante las demandas relativas a una convivencia cada vez más plural, multi e intercultural. En el desarrollo de esta investigación seguiremos, como eje rector, el pensamiento de la filósofa Martha Nussbaum.

### **Xustiza social, emocións e educación: cara a un modelo de cidadanía sensible.**

A presente investigación parte da hipótese de que a inclusión do noso universo afectivo e sentimental na deliberación moral por medio da construción dunha cidadanía sensible implicará cotas máis elevadas de xustiza social e un ethos de maior alcance. Diso derivase unha defensa dunha educación baseada nas humanidades e na literatura, en virtude da súa potencialidade de cara ao desenvolvemento das nosas facultades cognitivas, emocionais e imaxinativas que sirva, a modo de dispositivo ético e político, como resposta ante as demandas relativas a unha convivencia cada vez máis plural, multi e intercultural. No desenvolvemento desta investigación seguiremos, como eixe reitor, o pensamento da filósofa Martha Nussbaum.

## **Social justice, emotions and education: towards a model of sensitive citizenship.**

This research starts from the hypothesis that the inclusion of our affective and sentimental universe in the moral deliberation through the construction of a sensitive citizenship will imply higher quotas of social justice and an ethos of greater scope. From this stems a defense of an education based on the humanities and literature, by virtue of its potentiality for the development of our cognitive, emotional and imaginative faculties that serves, as an ethical and political device in response to the demands of an increasingly pluralistic, multi and intercultural coexistence. In the development of this research we will continue, as a guiding principle, the thought of the philosopher Martha Nussbaum. This is why we believe that the humanities contribute, far from a counterproductive vision of the same, to a correct development of the sentimental education and by extension to an improvement in the social and cultural field.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>19</b>
<b>METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>30</b>
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>32</b>
<b>BLOQUE I: LA JUSTICIA SOCIAL DE MARTHA NUSSBAUM: MARCO PARA UNA CIUDADANÍA SENSIBLE.</b>	
<b>CAPÍTULO 1. UN LIBERALISMO POLÍTICO DE CAPACIDADES.....</b>	<b>37</b>
1.1 HACIA UNA <i>CIUDADANÍA SENSIBLE</i> .....	37
1.2 UNA APROXIMACIÓN A LA JUSTICIA SOCIAL.....	45
1.2.1 La justicia social de J. Rawls.....	51
1.2.2 El debate actual en torno a la justicia social.....	59
1.3 EL MODELO DE JUSTICIA SOCIAL DE MARTHA NUSSBAUM.....	62
1.3.1 El contractualismo de Rawls.....	63
1.3.2 La economía del desarrollo de Sen .....	69
1.3.3 El <i>animal</i> político de Martha Nussbaum.....	73
1.3.4 El enfoque de las capacidades.....	77
1.3.5 El liberalismo político.....	90
1.3.6 El ideal cosmopolita.....	98
<b>CAPÍTULO 2. LA <i>DIMENSIÓN POLÍTICA</i> DE LAS EMOCIONES, LA EDUCACIÓN Y LAS HUMANIDADES.....</b>	<b>113</b>
2.1 LAS EMOCIONES Y LA EDUCACIÓN EN LA VIDA PÚBLICA.....	113
2.2 HACIA UN CONCEPTO MÁS AMPLIO DE RACIONALIDAD PRÁCTICA.....	117
2.3 LA EDUCACIÓN Y LAS HUMANIDADES.....	129
2.3.1 Educación y capacidades.....	129
2.3.2 Educación humanística.....	132
2.3.3 Educación crítico-socrática y educación para el cosmopolitismo.....	136

## **BLOQUE II: EMOCIONES, IMAGINACIÓN Y LITERATURA EN MARTHA NUSSBAUM.**

### **CAPÍTULO 3. EL MODELO COGNITIVO Y EVALUATIVO DE LAS EMOCIONES DE MARTHA NUSSBAUM.....143**

3.1 EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES EN LA ACTUALIDAD.....143

3.2 INSTINTOS, MOTIVACIÓN, COGNICIÓN Y EMOCIÓN.....152

3.3 DIFERENTES PARADIGMAS DESDE LOS QUE ENTENDER LAS EMOCIONES.....163

3.3.1 Modelos no cognitivistas.....169

3.3.2 Modelos cognitivistas.....179

3.4 EL MODELO COGNITIVO Y EVALUATIVO DE MARTHA NUSSBAUM.....186

3.4.1 Intencionalidad y emociones.....190

3.4.2 Creencias y emociones.....193

3.4.3 Evaluación y eudaimonía.....199

### **CAPÍTULO 4. LAS EMOCIONES PÚBLICAS.....205**

4.1 EMOCIONES *ANTIDEMOCRÁTICAS* Y *DEMOCRÁTICAS*.....205

4.1.1 Emociones antidemocráticas: *repugnancia*, *vergüenza*, *miedo* e *ira*.....206

4.1.1.1 La repugnancia.....208

4.1.1.2 La vergüenza.....214

4.1.1.3 El miedo.....218

4.1.1.4 La ira.....221

4.1.2 Emociones democráticas: la *compasión*.....225

### **CAPÍTULO 5. IMAGINACIÓN NARRATIVA Y LITERATURA.....235**

5.1 LA IMAGINACIÓN Y LA INTELIGENCIA PRÁCTICA.....235

5.2 LA DIMENSIÓN NARRATIVA DE LA IMAGINACIÓN: LA LITERATURA.....239

5.3 LA LITERATURA COMO *MORAL PROYECTADA*.....247

5.3.1 Filosofía y literatura.....248

5.3.2	La novela.....	253
5.3.3	El lector: un <i>agente perceptivo</i> .....	260

**BLOQUE III: LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO  
POLÍTICO DE MARTHA NUSSBAUM.**

**CAPÍTULO 6. LA EDUCACIÓN Y LAS HUMANIDADES: UNA  
CRISIS SILENCIOSA.....**

6.1	HACIA UNA EDUCACIÓN HUMANÍSTICA, LIBERAL Y DEMOCRÁTICA.....	265
6.2	LA CRISIS EDUCATIVA DEL SIGLO XXI.....	278

**CAPÍTULO 7. PROPUESTAS DE MEJORA EDUCATIVA:  
CONTENIDOS Y METODOLOGÍA.....**

7.1	LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD.....	297
7.2	LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DE MARTHA NUSSBAUM.....	307
7.2.1	Contenidos educativos.....	315
7.2.1.1	La educación para el cosmopolitismo.....	316
7.2.1.2	La educación multicultural: la <i>superación de vicios</i> .....	326
7.2.1.3	La educación en humanidades.....	334
7.2.1.4	La transversalidad de los contenidos.....	342
7.2.2	Metodología educativa.....	345
7.2.2.1	Sócrates y su método.....	345
7.2.2.2	El ideal educativo-socrático de Martha Nussbaum.....	350
7.2.2.3	Pedagogía socrática hoy.....	358

<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>369</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>377</b>



## INTRODUCCIÓN

Desde el *filósofo-rey* (φιλόσοφοι βασιλεύσωσιν ἐν ταῖς πόλεσιν) de Platón al *filósofo funcionario de la humanidad* (Funktionär der Menschheit) de Husserl hay un intervalo histórico de veintitrés siglos. Pero ambas figuras, tanto la del filósofo en su condición de *gobernante* como la del filósofo *empleado público de la humanidad* poseen un denominador común: hacen descansar en la filosofía una gran responsabilidad; denotando así, desde sus diferentes coordenadas históricas, el significativo lugar que, según ambos pensadores, debería poseer el saber filosófico —y por extensión humanístico, reflexivo y deliberativo— dentro de los sistemas sociales, culturales, políticos y educativos.

La filosofía, saber que se circunscribe a lo que actualmente conocemos como *humanidades*, posee la particularidad de abarcar una gran cantidad de preocupaciones que van desde aquellas que se inclinan más hacia lo teórico hasta aquellas otras que descansan bajo el rótulo de lo práctico, tales como la filosofía política o la ética. Esta característica de fluidez o, tomando prestada la famosa metáfora de Zygmunt Bauman (2003), esta particularidad *líquida* del saber filosófico hace que sean muchos los temas que resultan aptos para ser estudiados o investigados desde dicha disciplina.

La temática de la presente tesis doctoral se podría enmarcar en las preocupaciones propias de las ciencias sociales; tales como el derecho, la pedagogía, la ciencia política, la antropología o la sociología. Pero también dentro de las del saber filosófico; pues, la cuestión que aquí nos ocupa, a grandes rasgos *repensar* nuestra ciudadanía y las relaciones que se establecen y se desarrollan en la misma, es un asunto que, aunque se haya formulado históricamente bajo formas muy diferentes e incluso polarizadas, ha ocupado un valioso lugar en nuestra disciplina. Podemos afirmar que el propio concepto de ciudadanía es tan viejo como el de política (Agra, 2002a); y filosofía y política han estado unidas, casi desde su

nacimiento, por un intenso lazo que, en ocasiones, las fusionaba casi por completo.

La pregunta capital, y a la vez rectora, con la que iniciamos esta investigación será la siguiente: *¿qué clase de ciudadanía necesitamos para el siglo XXI?* La respuesta a este interrogante podría conjugarse de múltiples formas en virtud de la posición teórica y epistemológica en la que nos situemos. Pero la adoptada en esta investigación es aquella que incide en que el siglo XXI, en virtud de sus particularidades, tales como la convivencia multi e intercultural, los diversos procesos migratorios y la consolidación de una sociedad trasnacional o planetaria que está siendo asimilada por buena parte de nuestras sociedades y que nos convierte a todos en ciudadanos *interdependientes* los unos de los otros, precisa de una ciudadanía *bien formada*, empática, solidaria y de vocación cosmopolita. Estamos hablando de una ciudadanía, a fin de cuentas, *sensible*.

Con el adjetivo *sensible*, que *a priori* pudiese parecer demasiado vago o impreciso, queremos incidir, en este contexto, no solo en una ciudadanía preocupada y sensibilizada por y hacia su entorno social, cultural y político, sino sobre todo en una ciudadanía emocionalmente desarrollada, solidaria con sus conciudadanos y comprometida moralmente con todos los individuos pertenecientes a la *comunidad humana* a través de la asimilación de un *ethos* más extensivo que bien podríamos denominar un *ethos kosmopolitēs*. Una ciudadanía en la que cada ciudadano sea algo más que un sujeto de derechos y deberes; una ciudadanía, a fin de cuentas, en la que sus integrantes se consoliden como una parte proactiva de la vida social, cultural y política tanto comunitaria como global.

Esta investigación parte de la premisa de que la construcción de un modelo de ciudadanía que podamos tildar de sensible debe pasar por un doble proceso: 1) la instauración de ciertos mecanismos políticos e institucionales que posibiliten las bases de una estructura social que favorezca el desarrollo de nuestras vidas en un contexto de libertad, florecimiento, dignidad y justicia, es decir, “elegir

políticas que generen amor, esperanza y cooperación”<sup>1</sup> (Nussbaum, 2019, pág. 37); y 2) la *capacitación práctica* de la propia ciudadanía a través del desarrollo de nuestra constitución emocional y cognitiva desde el ámbito de la educación y por medio del recurso de las humanidades, las artes y la imaginación.

La formación de este modelo de ciudadanía que vamos a plantear requerirá, en lo relativo a la capacitación práctica de los ciudadanos, no sólo la educabilidad de nuestra dimensión racional o cognitiva, requisito igualmente imprescindible para conformar ciudadanos con capacidad crítica y reflexiva, sino también la educabilidad de nuestra constitución emocional, afectiva o sentimental; en tanto que partimos de la asunción de que las emociones son un dispositivo que nos relaciona y nos compromete con el mundo y con los demás conciudadanos. Las emociones y su *correcto* desarrollo, sostenemos, deberían ser una parte imprescindible dentro de cualquier modelo de la ciudadanía que aspire a promover y preservar relaciones solidarias, empáticas y justas entre sus integrantes. Estamos hablando, por lo tanto, desde una perspectiva teórica que considera las emociones a modo de *actitudes reactivas* (Cabezas, 2014) a través de las cuales valoramos nuestro entorno y, por consiguiente, actuamos y nos orientamos en sociedad. Es decir: nuestro repertorio emocional ocupa un lugar privilegiado dentro de nuestra psicología moral. Esta última afirmación nos lleva de forma insoslayable a repensar el papel de las emociones en nuestras sociedades y a asumir que éstas

---

<sup>1</sup> El filósofo argentino Mario Bunge, en lo relativo a la influencia de la filosofía sobre la esfera política propone lo siguiente: “(...) sostengo que la filosofía contribuye a dar forma a la estructura política a través de la teoría y la acción políticas, tal y como el siguiente diagrama de flujo: Filosofía → Teoría política → Políticas → Debate político → Decisión política → Planificación → Ejecución → Evaluación → Consiguiente rediseño de la política o el plan” (Bunge, 2009, pág. 31).

configuran, en buena medida, la forma en que nos interrelacionamos como agentes morales, en como emitimos juicios deliberativos de carácter ético y moral y, en definitiva, en como *convivimos*. A tenor de lo expuesto hasta aquí, el filósofo chileno Humberto Maturana plantea lo siguiente:

Vivimos una cultura que ha desvalorizado las emociones en función de una supervaloración de la razón, en un deseo de decir que nosotros, los humanos, nos diferenciamos de los otros animales porque somos seres racionales. Pero resulta que somos mamíferos, y como tales, somos animales que viven en la emoción. Las emociones no son oscurecimientos del entendimiento, no son restricciones de la razón; las emociones son dinámicas corporales que especifican los dominios de acción en que nos movemos. Un cambio de emoción implica un cambio de dominio de acción (Maturana, 2001, pág. 45).

Defenderemos, desde la insistencia sobre la importancia de las emociones en nuestras vidas y en nuestras relaciones sociales, que a la par de las condiciones políticas o estructurales necesarias que se deben promover desde el marco de la justicia social y de la teorización ética y política, un modelo de ciudadanía pensado para el siglo XXI debe posibilitar una correcta formación y capacitación emocional de los ciudadanos que les permita *comprender* e *imaginar* la vida y las circunstancias de los demás integrantes del mundo desde una agrupación de emociones socialmente positivas como son la compasión, el amor, el respeto o el perdón; en detrimento de aquel otro conjunto de afectos que crean muros, enfrentamientos y barreras frente al *otro*, entorpeciendo de esta forma nuestra convivencia y creando así tensiones y fricciones que convergen, finalmente, en graves problemas sociales. A este grupo de emociones negativas pertenecen el miedo, el odio, el asco o repugnancia, la vergüenza y la ira.

Ahora bien, ante este reto de repensar la ciudadanía con miras a la incorporación de nuestro repertorio emocional en ella e insistiendo en la necesidad de la *correcta* educabilidad de aquellas emociones que juegan un importante rol en la misma, nos debemos enfrentar a la siguiente cuestión: ¿cómo articular una investigación de este calibre que de tantas formas se podría abordar y formular? La respuesta a esta pregunta descansa en el extenso y polifacético trabajo de Martha Craven Nussbaum<sup>2</sup>, que me ofreció una especie de brújula que me permitió orientarme hacia una concepción de las mujeres y los hombres que los definían no sólo en términos de *pura racionalidad*, sino que también se preocupaba por su naturaleza afectiva, por su contingencia existencial, por su animalidad *oculta* y por su situación de vulnerabilidad o de posible fragilidad; aproximándose de esta forma la filósofa norteamericana al ser humano frágil que ya definía Unamuno tanto tiempo atrás como “el hombre de carne y hueso, el que nace, sufre y muere —sobre todo muere— el que come, y bebe, y juega, y duerme, y piensa, y quiere; el hombre que se ve y a quien se oye, el hermano, el verdadero hermano” (Unamuno, 1984, pág.).

---

<sup>2</sup> Marta Craven Nussbaum nació en Nueva York un 6 de mayo de 1947. Antes de iniciar su prolífera carrera filosófica, Nussbaum cursó en la Universidad de Nueva York estudios relacionados con las lenguas clásicas y el teatro, para posteriormente estudiar filosofía en la Universidad de Harvard, donde consiguió su doctorado en filosofía, concretamente en derecho y ética. Enseñó en la Universidad de Brown, Harvard, Oxford y Chicago y, entre otros cargos, ocupó el puesto de asesora en el Instituto Mundial para la Investigación de la Economía del Desarrollo de Helsinki y presidió el *Comité de Cooperación Internacional* y el *Comité de la Condición Jurídica y Social de la Mujer de la Asociación Americana de Filosofía*. Recibió varios premios por parte de distintas universidades e instituciones; entre ellos, uno de los más destacados es el Premio Príncipe de Asturias de 2012. En la actualidad es profesora de Derecho y Ética en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chicago.

Si ahondamos en las raíces intelectuales de los trabajos e investigaciones de Nussbaum llegamos hasta la tradición clásica, de donde sustrae parte del pensamiento de Aristóteles, los estoicos y de Sócrates, entre otros, para traerlos de nuevo ante nosotros; considerando que las máximas de la filosofía griega son extrapolables a la tesitura social del presente. La filósofa bebe directamente del pensamiento clásico con el fin de tenerlo en consideración a la hora de analizar, evaluar y proponer mejoras en lo tocante a temas y preocupaciones de actualidad; como hace, por ejemplo, con la recuperación del cosmopolitismo estoico en relación con las discrepancias, en clave moral y político, que hoy día se generan a causa de los diversos procesos de globalización. A partir de estas primeras investigaciones en torno a la filosofía clásica, con el motivo de fondo de un análisis de la, en ocasiones, no siempre nítida relación entre filosofía, ética, literatura y narratividad, Nussbaum recorrerá un largo camino hasta sumergirse en el estudio de temas como la justicia, la sexualidad, la educación, las humanidades o las emociones; manteniendo un profundo diálogo con filósofos antiguos como los anteriormente citados y con autores contemporáneos como John Rawls o Amartya Sen entre otros muchos.

En esta tesis seguiremos las apreciadas aportaciones teóricas de Nussbaum en lo relativo a la construcción de un modelo de ciudadanía sensible que, por otra parte, también podríamos denominar, en una terminología propia de la autora, una *ciudadanía compasiva, cosmopolita, responsable, comprometida y humanística* (Nussbaum, 2019). Pues podemos afirmar que detrás de todos sus trabajos se esconde la urgencia por elaborar un modelo de racionalidad más ensanchado del que las emociones formen parte y en el que éstas no sean consideradas, de forma casi residual, meras *fuerzas irracionales* que deben quedar fuera de la deliberación moral y política. Buena parte de los esfuerzos de Nussbaum se han dirigido a vindicar, de múltiples formas, la necesidad de incorporar nuestros afectos al terreno de la política; es decir, a cuestiones de

carácter público, con el fin de superar la clásica concepción ilustrada de la racionalidad para proponer, de esta forma, una racionalidad *híbrida* que armonice nuestra constitución cognitiva con la emocional. Una racionalidad que, desde su parecer, debe ser preservada y fomentada por parte de cualquier sociedad democrática.

Su propia concepción de la justicia distributiva nos lleva, *per se*, a una concepción particular de la ciudadanía; lo cual justifica que, sobre ello, planteemos aquí un modelo de ciudadanía sensible; es decir, un modelo de ciudadanía que se erige desde los planteamientos en torno a la justicia social de Nussbaum y a los diferentes componentes que la integran o que le dan forma, como la imaginación, las emociones, la narratividad, el cosmopolitismo, el liberalismo político, el enfoque de las capacidades o la educación.

Abordaremos cuatro aspectos nucleares del trabajo de Nussbaum en lo que concierne a la construcción de la ciudadanía sensible que propondremos. Por un lado, su concepción de la justicia social, en la que está integrada el feminismo, el enfoque de las capacidades (*the capabilities approach*), el ideal cosmopolita y el liberalismo político. Por otro lado, rescataremos el valor cognitivista que la filósofa le otorga a nuestras emociones con relación a la vida social y la consecución de una sociedad democrática y plural; lo cual implica un tercer eje temático, que será aquel que nos llevará a examinar la imaginación y las emociones como un dispositivo moral o ético que puede ser desplegado o cultivado a través de las humanidades, y más particularmente mediante el recurso de la narratividad y la literatura. Finalmente, Nussbaum nos presentará su propuesta sobre la educación pública y su papel rector en lo relativo a la consecución de una comunidad democrática, justa y, en sus propias palabras, *decente* (Nussbaum, 2010b, pág. 60). Algo reseñable en tanto que nuestra filósofa elabora una concepción de la justicia social que, siguiendo ciertos planteamientos de la filosofía clásica, sobre todo socráticos, aristotélicos y estoicos, articula en una misma realidad la educación

y la política. Pues en el modelo de ciudadanía que se puede inferir de sus trabajos, educación, justicia social y emociones son, como veremos, fenómenos indisolubles que hacen referencia a una misma realidad; o, si se quiere, requisitos indispensables para la construcción de una ciudadanía democrática.

Nuestras pretensiones finales son, por lo tanto, siguiendo el itinerario teórico presente en los trabajos de Nussbaum, las de proponer ciertas directrices para alcanzar una ciudadanía definida como sensible. Y para ello nos sustentaremos sobre las siguientes hipótesis:

- Nuestras emociones no son irracionales, sino que están estrechamente vinculadas a procesos de carácter cognitivo como la valoración, los juicios o las creencias.
- Nuestras emociones, al igual que nuestra facultad imaginativa, nos relaciona con nuestro entorno y participan en nuestra inteligencia moral o práctica.
- Nuestras emociones pueden ser educadas. Y las diversas instituciones educativas deben jugar un rol decisivo en su educabilidad y promoción.
- Los contenidos de carácter humanístico, en virtud de su capacidad narrativa son el dispositivo más idóneo para conseguir desarrollar nuestros afectos y potencializar nuestra capacidad imaginativa.
- Desde la esfera política e institucional se debe perseguir y fomentar la formación y la educación de una ciudadanía sensible, entendiendo, por ejemplo, que “(...) el Estado tiene la obligación de producir compasión en los ciudadanos activando medios e instrumentos que sirvan para tal fin” (Camps, 2011, pág. 147).

La justicia social, las emociones, las humanidades y las artes —entendidas como una forma especial de narratividad— y la educación serán, por lo tanto, los elementos nucleares que

conformarán el andamiaje de esta tesis doctoral, que estructuraremos en tres bloques diferentes integrados por los siguientes capítulos:

## **BLOQUE I**

En el **Capítulo 1** presentaremos las aportaciones de Nussbaum a la construcción de la ciudadanía, analizando así, de forma general, su modelo de justicia social, el cual nos conducirá a una idea sobre las características que debería poseer dicha ciudadanía, así como también dibujará el itinerario para alcanzarla. Para ello examinaremos el modelo de justicia social que propone la filósofa, elaborando un ejercicio de diálogo y contextualización con todas aquellas ideas y constructos teóricos que conviven con él al mismo tiempo. Destacaremos, de las aportaciones de la filósofa a la filosofía política en general y a la justicia social en particular, su enfoque de las capacidades, su cosmopolitismo, su feminismo y su idea de liberalismo político y democracia.

Las páginas dedicadas al modelo de justicia social de Nussbaum nos brindarán una idea sobre las necesidades educativas en la ciudadanía del siglo XXI y nos llevarán al **Capítulo 2**, donde podremos vislumbrar el preponderante papel que la autora le concede a las emociones, a la imaginación y a las humanidades en general y a la literatura en particular dentro de lo que denominaremos un *ethos* de carácter público. Algo que nos permitirá examinar el concepto de racionalidad moral que maneja nuestra autora.

## **BLOQUE II**

En el **Capítulo 3** realizaremos un abordaje crítico y analítico de nuestro universo emocional, profundizando en la íntima relación que se produce entre nuestras emociones y nuestra capacidad cognitiva. Lo que pretendemos en este capítulo es llegar a la conclusión de que las emociones están relacionadas con los procesos cognitivos y que, por consiguiente, pueden ser sometidas

a procesos de educabilidad o aprendizaje. Pues, si no llegásemos a dicha conclusión, nuestra hipótesis principal, aquella que incide en la posibilidad de que por medio de la educación podemos *cultivar* nuestros afectos, quedaría totalmente imposibilitada.

En este capítulo se problematizan tanto las teorías actuales sobre nuestra naturaleza emotiva, como también las concepciones tradicionales. Todo ello para llegar a la teoría evaluativa-cognitiva de Nussbaum, que se presenta como una alternativa a las posturas de semblante fisiológico o extremadamente reduccionistas que encorsetan el fenómeno emocional en simples manifestaciones corporales.

En el **Capítulo 4**, reteniendo las consideraciones planteadas en el anterior capítulo, analizaremos, tanto desde un plano descriptivo como normativo, aquellas emociones *antidemocráticas* de cara a la deliberación pública como son la vergüenza, la ira, el miedo o la repugnancia y aquella emoción política, éticamente relevante y prosocial que es la compasión. Es decir, en este capítulo evidenciaremos la normatividad que hay en nuestras emociones y veremos la importancia de las mismas en lo tocante a nuestra forma de relacionarnos como seres que viven en comunidad.

En el **Capítulo 5** partiremos de la premisa fundamental de que “las artes cultivan las capacidades de juicio y sensibilidad que pueden y deben expresarse en las opciones de los ciudadanos” (Nussbaum, 2001, pág. 118). De esta forma veremos como la autora considerará las humanidades en general, y la literatura y la imaginación en particular, como una herramienta para la deliberación pública, reubicando lo literario en nuestra sociedad e incorporándolo al terreno de la reflexión sobre la ética, la moral y la política. Veremos como el recurso de la literatura, y muy particularmente la novela, podrá desarrollar en la ciudadanía una capacidad imaginativa que extenderá nuestro *ethos* comunitario o particular a un *ethos* de carácter más universalista que nos permita comprendernos como una *parte más* de la comunidad humana.

### BLOQUE III

Finalmente, los Capítulos 6 y 7 están dedicados en exclusiva a la educación o, para ser más precisos, a la *clase* de educación necesaria para alcanzar una ciudadanía sensible. En el **Capítulo 6** elaboraremos una radiografía general de la educación en clave actual para evidenciar la *crisis* que tanto la educación como las humanidades están sufriendo en el presente. En el **Capítulo 7** abordaremos las propuestas de mejora educativa por parte de la filósofa. Es precisamente en este punto donde repararemos en la educación institucional o formal, dependiente de las instituciones gubernamentales, que se consolida como una herramienta de gran valía al convertirse en el vehículo que transporta, desde la oficialidad y desde una dimensión pública e institucional, los contenidos educativos al alumnado, es decir, a la sociedad en general. De ahí que le dediquemos a la educación institucional o pública un lugar destacado en nuestra investigación. Pues la educación pública es una herramienta de carácter social capaz no sólo instruir a la ciudadanía y de ofrecer ciertos contenidos culturales, científicos o técnicos, sino también de modificar y encauzar nuestras emociones a través de un ejercicio sistematizado y ordenado; ofreciendo, en última instancia racionalidad a nuestros afectos, para que éstos actúen de forma correcta en el terreno de lo público y en la formulación de juicios morales o políticos, con el fin de perseguir, nos diría Nussbaum, cuotas de justicia social más elevadas.

En nuestra investigación, como para la propia Nussbaum, la educación institucional o pública cobrará un papel preponderante, lo que nos llevará a analizar varios aspectos relativos a la misma; al mismo tiempo, dicho análisis nos ayudará a la hora de proponer una serie de mejoras educativas resultantes de la investigación elaborada por Nussbaum respecto a la educación formal o institucional en la actualidad. Se trata de mejoras que inciden, en último término, en la promoción de los contenidos de carácter humanístico, así como también en la necesidad de la asimilación, por parte de las

instituciones educativas, de una metodología socrática a modo de herramienta tanto educativa como ética y política.

## **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Para la realización de este trabajo de investigación se ha utilizado una metodología bibliográfica, archivística, documental y de naturaleza cualitativa que nos permitió adquirir una perspectiva holística e integral del fenómeno en cuestión con la finalidad de elaborar una explicación de la realidad que hemos adoptado como objeto de estudio. Además, las técnicas de investigación empleadas, propias de una investigación en humanidades, nos permitieron confeccionar un marco teórico referencial en el que encuadrar nuestra investigación y desde el que poder trabajar.

Después de plantear nuestras hipótesis y de estructurar nuestra investigación, se elaboró un profundo recorrido por la bibliografía referente a nuestro objeto de estudio con la intención de abordar y explicitar los antecedentes teóricos, centrándonos en las diversas obras de autoras y autores más representativos, teniendo siempre presente los objetivos de la investigación y rescatando de la literatura filosófica, filológica, literaria, pedagógica, psicológica o social, entre otras, aquellos aspectos relacionados o de interés con el tema a investigar.

La recopilación bibliográfica se realizó con el objetivo de tener conocimiento de todo lo publicado sobre el tema a investigar (Cegarra Sánchez, 2004). Hemos tenido en consideración en todo momento factores como la bibliografía disponible y otros recursos de interés como aquellos de naturaleza audiovisual y otros relacionados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como pueden ser los recursos de carácter electrónico e Internet.

Como recursos materiales nos servimos de todos aquellos pertenecientes a las diversas bibliotecas de la Universidad de

Santiago de Compostela y a la red de bibliotecas de Galicia. También fueron de gran utilidad bases de datos científicas electrónicas como *Dialnet*, *ProQuest*, *Jstor* o *Minerva*, las cuales analizamos previamente con la finalidad de comprobar la calidad, veracidad y oficialidad de estas. De la misma forma, fueron imprescindibles en el transcurso de esta investigación diversos materiales de referencia especializados, como diccionarios; publicaciones periódicas como revistas; o materiales como informes, textos, tesis doctorales, manuales, monografías o actas de congresos.

Posteriormente se elaboró un plan de trabajo, fichas bibliográficas y un índice. De esta forma pudimos elaborar un rastreo por toda la literatura especializada que nos permitió deducir conclusiones acerca del conocimiento existente sobre el tema a investigar y empezar así a delinear el camino de nuestra propia investigación. Para ello utilizamos softwares que nos fueron de gran utilidad como *Zotero*, un programa de gestión de referencias bibliográficas.

Como ítems rectores a la hora de elaborar el ejercicio de búsqueda y selección documental, propusimos los siguientes:

- 1) Temática de las publicaciones o libros.
- 2) Adecuación de las obras al objeto de estudio.
- 3) Fecha de publicación.

Se ha elaborado una revisión de las obras de Martha Nussbaum desde su primera publicación, *Aristotle's De motu animalium* (1978) hasta *The monarchy of fear: a philosopher looks at our political crisis*, que data del año 2018. Pero en virtud de su gran cantidad de investigaciones en forma tanto de artículos como de colaboraciones o libros, tuvimos que llevar a cabo un ejercicio de discriminación y elección bibliográfica atendiendo a aquellos trabajos que más significancia poseen en lo que concierne a nuestro objeto de estudio y a nuestros objetivos. Para ello tuvimos en cuenta

las obras más importantes de Nussbaum en lo relativo a: 1) la justicia social; 2) las emociones; 3) la imaginación, la narratividad y la literatura y 4) la educación. Es decir, aquellas más valiosas en lo que concierne a nuestra propuesta de una ciudadanía sensible. Siempre que ha sido posible, hemos utilizado la versión castellana de los textos de Nussbaum.

A la hora de elaborar las citas textuales, las notas de contenido y referencia hemos utilizado la sexta edición del estilo APA (*American Psychological Association*), consultando el *Manual of the American Psychological Association. Sixth Edition* (VVAA, 2002).

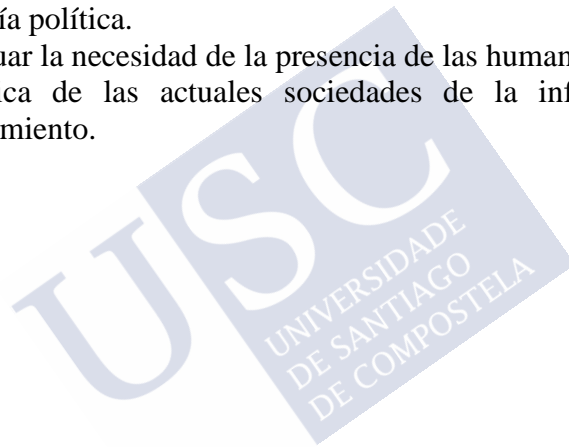
Finalmente es necesario reseñar que lo multi y lo interdisciplinar de la temática de esta investigación avala y justifica una codirección proveniente del ámbito de la filosofía y de la filología. Es así como el acompañamiento filosófico, dependiente del *Departamento de Filosofía y Antropología* y el filológico, dependiente al *Departamento de Lengua y Literatura Españolas, Teoría de la Literatura y Lingüística General* se convirtió en una necesidad en lo que respecta a la presente tesis, retroalimentándose ambos campos del saber entre sí, completándose y atravesando los diferentes obstáculos que la presente investigación se encontró.

## OBJETIVOS

Los principales objetivos de la presente investigación serán los siguientes:

- Conocer la importancia de las emociones y los sentimientos en relación directa al concepto de justicia social. Es decir, analizar hasta qué grado las emociones y los sentimientos, entendidos desde su vertiente instrumental, pueden favorecer la consecución de sociedades más justas y participativas.

- Demostrar la relevancia del aspecto emocional y sentimental en la praxis humana.
- Comprender la importancia de las humanidades, en general, en relación con la justicia social.
- Evaluar la relación entre las humanidades y el desarrollo emocional, sentimental y empático.
- Determinar en qué medida el estudio de las humanidades favorece la consecución de sociedades más prósperas y empáticas.
- Reconocer la significancia de las emociones como elementos que favorecen el desarrollo emocional y empático de los seres humanos.
- Observar la relación entre las emociones, los sentimientos y la filosofía política.
- Evaluar la necesidad de la presencia de las humanidades dentro la dinámica de las actuales sociedades de la información y el conocimiento.





**BLOQUE I**  
**LA JUSTICIA SOCIAL DE MARTHA NUSSBAUM:**  
**MARCO PARA UNA CIUDADANÍA SENSIBLE**





# CAPÍTULO 1

## UN LIBERALISMO POLÍTICO DE CAPACIDADES

### 1.1 HACIA UNA CIUDADANÍA SENSIBLE.

En la actualidad el concepto de ciudadanía está presente en multitud de terrenos epistemológicos y académicos que van desde la ciencia política hasta la filosofía pasando por el derecho o la sociología. Se trata de un término altamente complejo, tanto en su dimensión histórica como descriptiva. La polisemia que se desprende del concepto nos lleva a asimilarlo con distintas nociones como son la política, la comunidad, los derechos, la nación, los deberes, la identidad o los sentimientos identitarios, la patria o el Estado. A la hora de realizar un abordaje sistemático y sincrónico del concepto, Pérez Luño (2002) plantea varias perspectivas dicotómicas y de carácter polarizado que nos aproximan a varias comprensiones de la ciudadanía y nos posicionan en terrenos muy diferentes.

La primera perspectiva dicotómica es de tipo descriptivo/prescriptivo. Desde la posición *descriptiva* se nos insta a entender la ciudadanía como un “conjunto de normas que regulan el *status* jurídico-político de los ciudadanos” (Pérez, 2002, pág. 178); punto de vista asimilado principalmente por el derecho. Desde el punto de vista *prescriptivo*, de carácter más filosófico, se incide en que la “noción reviste el significado deontológico y contrafáctico de un modelo ideal de *status* que debería reconocerse a los miembros de la sociedad política” (Pérez, 2002, pág. 178). Es así como, en lo concerniente a la filosofía, “el concepto de ciudadanía está actualmente en el centro de la filosofía política. Las razones parecen claras. La estabilidad e integración de las sociedades

democráticas depende no sólo de sus instituciones, sino de las disposiciones y actitudes de sus miembros respecto a lo público, y la convivencia y cooperación entre ellos” (Peña, 2008). Otra demarcación desde la que comprender el concepto es aquella de carácter *teórica* y *pragmática*. La primera supone una suerte de teorización sobre la ciudadanía, mientras que la segunda se consolida como una predisposición a la acción; como por ejemplo los movimientos a favor de los derechos civiles. Seguidamente el autor plantea la distinción entre la concepción *natural* y *política* de la ciudadanía. Desde la acepción natural se considera a la misma “un factor innato y necesario que determina la inserción del individuo en el grupo ético y/o social al que pertenece” (Pérez, 2002, pág. 179); y desde la concepción política de la ciudadanía se la comprende como un “vinculo que surge de la relación contractual” (Pérez, 2002, pág. 179). Le sigue la dicotomía entre *universal* y *particular*. Universal en el sentido de una ciudadanía que descansa bajo presupuestos cosmopolitas y universalistas, tal y como la que defiende Nussbaum. Por otro lado, desde el enfoque particular se pone el énfasis en la relación de ciudadanía-Estado. Desde este último enfoque la “ciudadanía [queda] reducida a la esfera local” (Pérez, 2002, pág. 180). Por último, nos situaríamos en la distinción entre *unilateral* y *multilateral*. La primera persiste en la relación entre individuo y Estado y la segunda en una ciudadanía plural y de carácter marcadamente multicultural, como la defendida, por ejemplo, por el filósofo canadiense Will Kymlicka (2004).

Por otro lado, Quesada (2008) distingue entre tres dimensiones de la ciudadanía en la actualidad. La primera de ellas en tanto que condición de *titularidad* de derechos y deberes por parte del ciudadano; la segunda como una condición política de *participación* y la última como una condición de *pertenencia* a una comunidad, es decir, como un sentimiento.

A expensas de este conjunto de definiciones nosotros, siguiendo a Nussbaum, abordaremos y plantaremos la construcción de un modelo de ciudadanía sensible desde una

concepción de carácter *multicultural, universal, político, teórico y prescriptivo*.

En el presente, el binomio sociedad civil-Estado sobre el que se amparaba la conceptualización de la ciudadanía desde la Modernidad parece ser insuficiente para explicar las diversas relaciones que se establecen en nuestras sociedades. Contrariamente, el concepto de ciudadanía ha de ensancharse y “la filosofía política ha de dialogar con las orientaciones surgidas en torno a la globalización” (Riutort, 2008, pág. 119). Precisamente el capitalismo global, las tecnologías de la información, las migraciones, los procesos políticos y económicos que nos interconectan implican “(...) nuevas relaciones *multiestatales*, con conexiones *transversales, horizontales y verticales*” (Riutort, 2008, pág. 132). Frente a este nuevo escenario que parece ir más allá de la relación sociedad-Estado que sustentaba la concepción *clásica* de la ciudadanía, debemos entender que las relaciones que se producen en los contextos democráticos actuales son más abiertas, globales, plurales y cosmopolitas.

La conceptualización de esta nueva ciudadanía —entendiendo que la misma es, por su propia naturaleza, una realidad transitoria, dinámica y en constante evolución— no es una tarea sencilla; y precisa no sólo de ciertos mecanismos políticos o institucionales que la apoyen, garantizando determinados requisitos como la libertad, los derechos o la dignidad de los individuos; sino también la *capacitación* de sus integrantes y, siguiendo a Nussbaum, la creación de una *política emocional* sustentada sobre un modelo de racionalidad en el que estén incorporadas nuestras emociones. Nuestra pretensión de plantear un modelo de ciudadanía sensible se deriva, sobre todo, de la original correlación que la filósofa establece entre la política y nuestras emociones. Pues la autora le confiere a estas últimas un marcado carácter *racional y práctico*.

Si bien la psicología estudia las emociones principalmente desde una óptica analítica o descriptiva, Nussbaum las observará no solo desde la constitución analítica de las mismas; es decir, no

únicamente desde la pregunta *¿qué son las emociones?*, sino también desde su caracterización normativa, su proyección pública y su potencial ético y moral; inscribiéndolas de esta forma en los procesos políticos y, por lo tanto, en la propia conceptualización de la ciudadanía y de la justicia social. De esta forma Nussbaum responderá a la cuestión de, *¿qué papel desempeñan las emociones en nuestras sociedades?* De ahí que las emociones sean para ella, tal y como observaremos a lo largo de esta investigación, una parte indispensable a la hora de pensar el cómo nos relacionamos y el cómo convivimos; por que las emociones, a su juicio, participan o son parte de nuestra inteligencia práctica: nos orientan, influyen en nuestros actos, nos interrelacionan con los demás integrantes del mundo y contribuyen, a modo de virtudes morales, a la percepción de las diversas injusticias.

Nussbaum, a mi parecer, robusteció la filosofía política contemporánea incorporando nuestra dimensión afectiva a la misma, esbozando así un rico escenario de discusión centrado en la interrelación entre emociones, ética y política; en el que, por otra parte, ya han surgido varias voces preocupadas, precisamente, por inspeccionar y definir la relación que se establece entre estas tres realidades; como la de Camps (2011), Cabezas (2014), Cortina (2010, 2011) o Honneth (2007).

Un modelo de ciudadanía sensible parte, como sugerimos en la Introducción, de una doble premisa esencial que se fundamenta en la diversidad temática de los trabajos de Nussbaum. Por un lado, nos encontramos con aquella que incide en la necesidad de que las instituciones sociales posibiliten la efectiva materialización de lo que cada sujeto estima como vida valiosa; es decir, que cada sujeto pueda desarrollar su proyecto de vida en virtud de su propia concepción del bien en un contexto de libertad; contexto al que Nussbaum le da la forma de un liberalismo político comprensivo. Por otro lado, plantearemos, con la filósofa, la necesidad de la creación de una *cultura política* que permita el cultivo de un humanismo cívico capaz de desarrollar nuestras emociones morales

y de extender, de forma racional y con ayuda del recurso de la imaginación y las humanidades, nuestros deberes morales hacia una comunidad que comprende a la totalidad de la humanidad. El lema al que se adscribirá la pensadora, en este sentido, será aquel que incide en promover nuestra *lealtad*, desde la correcta educabilidad de nuestras emociones y el desarrollo de nuestra *imaginación moral*, hacia la totalidad de la humanidad.

La tarea de las instituciones sociales y de la estructura política es analizada y planteada por Nussbaum mediante la crítica al neocontractualismo, el liberalismo, el feminismo y más concretamente desde su enfoque de las capacidades. Pero, además, confiere a dichas instituciones sociales y políticas un papel nuclear en lo que respecta a la conformación de una ciudadanía emocionalmente desarrollada. Pues éstas deben fomentar nuestros sentimientos morales y al mismo tiempo permitir la educabilidad tanto afectiva como cognitiva de los individuos.

La formación o capacitación práctica de la ciudadanía, tal y como la entiende Nussbaum, tiene su cimentación en la teoría aristotélica sobre la deliberación moral y en una concepción de las emociones y la imaginación que circunscribe directamente en el ámbito político-moral-educativo. El cultivo de nuestras *emociones morales* o *normativas* y de una imaginación cívica de carácter universal, a su criterio, permitirá el reconocimiento del otro, permitiéndonos comprender o participar en su vulnerabilidad, fragilidad o dolor y, por consiguiente, actuar de forma moral frente a él. Esto se debe a que tanto la imaginación como las emociones nos ofrecen la posibilidad de vernos a nosotros mismos en las circunstancias de los otros, activando nuestras acciones morales y condicionando nuestros actos. De esta forma sostendremos, una vez más con Nussbaum, que la ciudadanía del siglo XXI ha de ser, en última instancia, una ciudadanía capacitada, educada, integrada uniformemente por múltiples creencias y perspectivas, feminista, humanista y de vocación universalista. Una ciudadanía que necesita no sólo de un constructo teórico político-moral como marco

referencial, sino también de la educabilidad afectiva y cognitiva para que se pueda efectuar así una *correcta* transición del *status* de individuo al de ciudadano.

Nussbaum buscará como meta última de su proyecto de justicia social una *buena* sociedad caracterizada por una “psicología política razonable”<sup>3</sup> (Nussbaum, 2008, pág. 446) que sea inclusiva en lo que respecta a nuestra dimensión afectiva en el espacio de la deliberación o el razonamiento público. Es decir, buscará, en última instancia un modelo particular de ciudadanía. De esta forma, desde una teoría particular e intuitiva de la naturaleza del ser humano centrada en su cotidianidad, en su animalidad y vulnerabilidad, en su universo afectivo y en sus necesidades y capacidades, esgrimirá una teoría normativa, a mi parecer de más alcance y de mayor capacidad inclusiva que las teorías de la justicia pretéritas, que no tuvieron en cuenta, o no por lo menos tanto como los planteamientos teóricos de la profesora de Chicago, nuestra constitución afectiva ni la necesidad de la educación —más concretamente de la educación pública— respecto a cuestiones de carácter ético o político.

Aunque hemos de manifestar que la trayectoria intelectual de Nussbaum no obedece a un proyecto sistemático, hermético y lineal, sino más bien evolutivo y mutable donde podemos observar una reformulación de sus ideas y sobre todo de sus preocupaciones. Sin embargo, desde sus primeras investigaciones hasta las más recientes, si tuviese que definir su verdadera preocupación, aquella que vertebra todas sus obras, me atrevería a afirmar que el elemento presente en la totalidad de sus trabajos ha sido un intenso y elocuente intento por (de)mostrar, en varios sentidos, la *vulnerabilidad* humana. Argumentación desde la cual, a mi parecer, ha analizado temas como la sexualidad, el feminismo, la justicia, la literatura o las propias emociones.

---

<sup>3</sup> Concepto que retoma de la obra de Rawls (2012).

La profesora estadounidense parte, en sus primeras investigaciones, tales como *Aristotle's De motu animalium* (Nussbaum, 1978), *La Fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega* (Nussbaum, 1995a [1986]), *El conocimiento del amor: ensayos sobre filosofía y literatura* (Nussbaum, 2005 [1990]) o *La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística* (Nussbaum, 2003 [1994]) de un estudio sobre la ética y la moral en la Grecia clásica, con el motivo de fondo de las aportaciones prácticas de Aristóteles y circunscribiéndose de manera explícita a su pregunta acerca de lo qué es una buena vida; algo que influenciará su concepción de la justicia social y del liberalismo político desarrollada en obras posteriores. Así mismo, en este primer periodo, en el que se verá claramente influenciada por la literatura clásica y, más concretamente por la tragedia griega, se hace más que evidente su intención por presentarnos a un ser humano vulnerable y supeditado a diversos trances trágicos que escapan de su control y que lo convierten en un ser frágil y necesitado. Esta distinción del animal humano como un ser necesitado y vulnerable justificará que la autora lo considere, siguiendo muy de cerca la concepción del animal político aristotélica, un animal, *sui generis*, social y político que necesita de sus congéneres para (sobre)vivir. Ahondando en la ética individual, también concederá un papel privilegiado a la imaginación y a las emociones en tanto que les confiere, en sus primeros trabajos, un marcado valor ético con el que pretende descentralizar del ámbito de la deliberación moral un modelo de racionalidad puro en lo tocante a preocupaciones éticas. Algo que, posteriormente expandirá desde el ámbito de la ética al de la política en una segunda etapa del pensamiento.

Desde estos primeros trabajos en los que podemos observar, además de los temas anteriormente mencionados, preocupaciones acerca de la compleja relación entre ética, la filosofía y la narratividad, hasta llegar a investigaciones más orientadas a la filosofía política, Nussbaum evolucionará incorporando asuntos

como las emociones públicas o normativas —tanto desde una perspectiva analítica como normativa—, la educación, el feminismo, el cosmopolitismo en clave política, la justicia y el liberalismo político. Nuestra autora rescata en esta segunda etapa de su pensamiento ciertos elementos kantianos y rawlsianos, y se ve influenciada, al mismo tiempo, por la economía del desarrollo de Amartya Sen y por su propuesta del enfoque de las capacidades.

Perseguirá, desde el ámbito de la filosofía política, unir, partiendo de una cosmovisión del ser humano que la hace comprenderlo como un ser emocional, racional, vulnerable, dotado de una dignidad intrínseca y con capacidades y necesidades, su particular concepción de la psicología moral humana con la filosofía política y su propio enfoque de las capacidades. Así mismo, en esta segunda etapa, extenderá el análisis literario de sus primeros trabajos a la filosofía política y al ámbito de la justicia social y el derecho. Desde finales del siglo pasado hasta la actualidad, nos podemos encontrar con obras que tratan directamente la justicia, como *Las fronteras de la justicia* (2006b [2006]); el cognitivismo emocional, como *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones* (Nussbaum, 2008 [2001]); el papel de las emociones en la vida pública, como *El ocultamiento de lo humano* (Nussbaum, 2006a [2004]); el cosmopolitismo, como *Los Límites del patriotismo: identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"* (Nussbaum, 1999a [1996],.); el feminismo, como *Sex and Social Justice* (Nussbaum, 1999b) o la educación, como *El cultivo de la humanidad* (Nussbaum, 2001 [1997]).

En los capítulos que siguen presentaremos y ubicaremos, a grandes rasgos, el modelo de ciudadanía que, a mi juicio, nos presenta Nussbaum tras una lectura en perspectiva de sus trabajos. Para ello plantharemos, de forma crítica y desde la particular concepción de la justicia social de nuestra autora, la importancia del cosmopolitismo, el liberalismo político y el enfoque de las capacidades y, por otro lado, esa aproximación a la teoría de la justicia de la filósofa nos permitirá observar el destacado lugar que

le concede a las emociones, las humanidades, la imaginación y la educación en su proyecto ético-político; lo cual asentará las bases del modelo de ciudadanía sensible que pretendemos delinear en esta investigación.

## 1.2 UNA APROXIMACIÓN A LA JUSTICIA SOCIAL.

Para comprender lo que entraña el concepto de justicia social es necesario entender la importancia de la actual ligazón entre el sustantivo *justicia* y el adjetivo *social*, que “se incorporó en el siglo XIX y se consolidó con la constitución del moderno Estado social y de derecho, los actuales Estados de bienestar” (Antón Morón, 2013, pág. 175).

La palabra justicia está presente en el lenguaje tanto ordinario como científico en todas las sociedades del mundo<sup>4</sup> ; aunque el término suele ser difícil de definir debido a que lo utilizamos en el lenguaje cotidiano con usos a veces muy dispares entre sí. “La amplia variedad de las ideas asociadas a la noción de justicia, así como su complejidad interna y su larga historia, hace que muchas percepciones diferentes de la justicia parezcan —al menos inicialmente— igualmente plausibles” (Campbell, 2008, pág. 13). Pero lo que podemos afirmar ya de entrada es que la justicia es un concepto presente en la historia de Occidente desde hace largo tiempo<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> La justicia es un concepto que podemos observar en todas las manifestaciones sociales y culturales, pues “a salvo de estudios etnográficos y antropológicos más rigurosos, podemos emitir con fiabilidad la hipótesis de que el concepto de justicia es universal” (Peña y Gonzalo, 2016, pág. 31).

<sup>5</sup> Aunque en paralelo a la cultura occidental, nos encontramos con que “el término «justicia» aparece en hebreo, en el Antiguo Testamento, en más de una forma, atendiendo a su pluralidad y riqueza semántica. Por ejemplo, *tsedeq* y

La justicia forma parte de los conceptos nucleares de la filosofía occidental. Constituye, sin duda, la piedra angular de la filosofía moral y política. Pero son muchos los cambios de matices que ha venido experimentando desde sus orígenes: garante del orden cósmico para los egipcios, virtud del sabio para los griegos, vinculado además con la equidad y el bien común en el mundo cristiano, no siempre hubo unanimidad a la hora de definirlo, si no para resaltar su valor relacional o mediador a fin de conservar o conseguir bienes mayores, la armonía (paz), la igualdad, la dignidad... (Rodríguez-Arias, Masio, & Heeney, 2016, pág. 7).

La justicia es un tema recurrente desde propio nacimiento de la propia filosofía. Pues el concepto de justicia<sup>6</sup>, sin el atributo *social*, posee una honda complejidad histórica y conceptual. Fue en la Atenas de Pericles, donde tanto Platón como Aristóteles y los sofistas debatieron largo y tendido sobre el concepto de justicia, edificándose el debate en torno a la *polis* y al Ágora como lugar físico de encuentro y discusión<sup>7</sup>.

---

*tsdâqâh* se traducen como «rectitud», «correcto», «justicia», «equidad» o «piedad» (Aranda Fraga, 2015, pág. 97). Por su parte, en Egipto el concepto de justicia se relacionaba directamente con la verdad y con la diosa Maat, deidad de la verdad y la justicia.

<sup>6</sup> La palabra justicia proviene del latín *iustitia*, que a su vez proviene de *ius*. Podemos equiparar dicho término latino con su correlativo griego *dikaioσύne* (δικαιοσύνη). Se le atribuye su popularidad a Justiniano, emperador del Imperio romano entre el año 527 y 565, para quien la justicia era ofrecerle a cada uno lo que le correspondía.

<sup>7</sup> Nos podemos encontrar con nociones sobre la justicia en la teogonía y la cosmogonía de Hesíodo y en las obras homéricas. En la mitología de Hesíodo aparecen ya, en forma de personajes mitológicos como diversos dioses, conflictos relacionados, de una u otra forma, con temas de carácter comunitario y social,

En ese contexto, tanto los sofistas como Sócrates habían inscrito los problemas éticos y morales en el corazón mismo de la filosofía, surgiendo así planteamientos y debates que se centraban en el ser humano y en la interrelación entre los mismos, desbancando el interés por la naturaleza exterior. Es precisamente con Sócrates, según Leo Strauss (1993), con quien nació la filosofía política, que perduraría hasta la Modernidad, denominándose hoy día filosofía política clásica. Y respecto a su discípulo, “puede decirse que el planteo de esa pregunta [¿qué es la justicia?] por parte de Platón

---

donde la justicia estaba emparentada con la ley divina e incluso con el derecho; por ejemplo “los *Trabajos y los Días* muestran que Zeus es para Hesíodo el portador divino del derecho” (Fränkel, 1993, pág. 109), y tal y como cree Werner (2001), con Hesíodo se había introducido en la sociedad y la cultura, por medio de sus poemas *educativos*, la noción del derecho, equiparando de esta forma la justicia al cumplimiento de una ley de carácter divino que hunde sus raíces en una explicación del propio cosmos y en la estructuración y características de las diversas deidades. También tanto en la *Odisea* como en la *Ilíada* se relataban hechos y aventuras que pretendían evidenciar la justicia y la injusticia, sobre todo desde la interrelación hombre-cosmos. Pues, aunque sin teorizar explícitamente sobre ella, desde los primeros escritos de la humanidad ya nos encontramos con situaciones o referencias que nos remiten a una indagación sobre lo justo o lo injusto, que sin ser metodológica, sistemática ni profunda ya evidenciaba sentimientos y razonamientos relativos a la justicia, al cumplimiento de la norma y a los diversos castigos que un incumplimiento de esta podría generar. Posteriormente Heráclito expondría una teoría de una justicia natural que emparentaba directamente al ser humano con la *physis*, dando lugar a un naturalismo ético que luego sería discutido por parte de la sofística a través del famoso y fértil debate entre *nomos* y *physis*. “Heráclito –nos dice Alasdair MacIntyre (2001a, pág. 31)– dijo que la justicia es conflicto y que todo deviene según el conflicto”. También Anaximandro de Mileto, por medio de la alusión al *apeirón* (ἄπειρον) pretendía evidenciar un orden jurídico y moral del cosmos análogo a un orden que deberían perseguir los seres humanos. Pero será con la conversión de los *tesmoi*, leyes divinas y no escritas, a los *nomoi*, ya escritas, con fecha y firma y de carácter humano, cuando la justicia empiece a cobrar una evidente relevancia que, en el contexto de la *polis*, se convertiría en objeto de profundo debate.

inauguró la filosofía política en el mundo occidental” (Barry, 1995, pág. 19).

En la actualidad la RAE nos ofrece diferentes entradas respecto al término de justicia, tales como: “principio moral que lleva a dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece”, “derecho, razón, equidad”, “conjunto de todas las virtudes, por el que es bueno quien las tiene”, “poder judicial”, etc.

Por un lado, uno de los usos más comunes del término es aquel que lo relaciona con el poder judicial; es decir, cuando concebimos la justicia en su versión institucional, correctiva y procesal. En este sentido, son los cuerpos de justicia de un Estado o nación los encargados de la resolución de conflictos a través de varias figuras como pueden ser los jueces y fiscales, otorgándole de esta forma a la justicia una dimensión institucional, legal y procesal.

Paralelamente concebimos la justicia en estrecha relación con el derecho<sup>8</sup> (*ius*), entendiendo de esta forma a la misma como una equivalencia con la ley (*lex*). Desde este punto de vista, tanto el derecho objetivo, como la ciencia del derecho y el derecho subjetivo están estrechamente relacionados con el concepto de justicia. El derecho objetivo, por ejemplo, entendido como un conjunto de normas reguladoras del comportamiento humano se relaciona con el poder coactivo del Estado, y entre las diversas exigencias que al mismo se le requieren, están la validez, la eficacia y la justicia. Podemos decir que tanto la función de control como la de protección de derechos y libertades, propias del derecho, se fundamentan en una idea de justicia. Por otra parte, la ciencia del derecho también se ocupa de la justicia, es el caso por ejemplo de Hans Kelsen (1992, 2011), que tanto en su obra *¿Qué es justicia?* como en su *Teoría pura del derecho* realiza una revisión teórica sobre la misma.

---

<sup>8</sup> El término derecho proviene del latín *directus*, que se traduce en última instancia como lo justo.

Desde un plano más ético, moral y a la vez también coloquial, podemos entender la justicia como una virtud<sup>9</sup> (X es una persona

---

<sup>9</sup> Aristóteles concebirá la justicia de diferentes formas que podemos distinguir claramente en su *Ética a Nicómaco*, en especial en el Libro V, dedicado precisamente a un análisis de esta. La justicia será considerada, ante todo, la gran virtud (*aretê*) social y política por antonomasia, dado que ésta permitirá alcanzar el fin de todo ser humano, que es, por naturaleza, tal y como podemos observar en el comienzo de su *Política*, la sociedad; pues los seres humanos son para el filósofo, por naturaleza, animales sociales (*zoon politikon*). Siguiendo las consideraciones de García Soto (1999) Aristóteles concebía la justicia como una virtud o cualidad personal (*dikaïosynê*), como justicia de carácter institucional (*dike*) y como regla de medida entre los sujetos (*tò dikaion*). Por un lado, el filósofo de Estagira ofrece una justicia de carácter universal (*dikaïosynê*), la cual se considera general. Dicha justicia está relacionada con el concepto de legalidad e implica la adecuación del comportamiento humano a las normas (*nomos*). Pero este concepto general de justicia también se relaciona con la buena vida, las virtudes y el florecimiento humano, es decir, con la idea de eudaimonía (*eûdaimonía*). El cumplimiento de la ley implicará, como en Platón, un orden (*kosmos*), que a su vez supondrá en Aristóteles la capacidad de realización plena del ser humano dentro de los marcos de la *polis*. Aristóteles nos habla de la justicia particular o parcial (*tês katà méros dikainosýnes*), que se relaciona con la igualdad y su conservación y que a su vez subdivide en justicia distributiva (*nemêtikon dikaion*) y conmutativa o correctiva (*tò diorthotikón*). La primera de ella se relaciona con una correcta distribución de los bienes y los deberes sociales, es decir, mantiene la relación Estado-ciudad, mientras que la segunda hace referencia a las interrelaciones humanas y al modo en cómo éstas han de ser. La justicia distributiva estará entonces relacionada con la *polis* y con la distribución de los bienes, recurriendo para ello el estagirita a la meritocracia, pues lo justo (*tò diakoin*) debe ser establecido conforme a algún mérito (*kat'axían tinà*) (García Soto, 2011, pág. 323). Por su parte la justicia conmutativa será comprendida como aquella relacionada con una igualdad (*íson ti*) según la aritmética (*arithmetikén*) (García Soto, 2011, pág. 326). A grandes rasgos, con su planteamiento de la justicia establecerá “un aspecto objetivo (*dikaion*), que remite a procedimientos e instituciones y un aspecto subjetivo (*dikaïosynê*), el cual se refiere a un modo de ser (*hexis*), caracterizado por un comportamiento consciente de respeto a las normas inherentes a los procedimientos e instituciones” (Serrano, 2005, pág. 124).

justa), como una cualidad moral (X realizó una acción justa), como una disposición moral que nos permite discriminar entre las acciones justas e injustas o incluso, por influencias de la concepción platónica de la justicia, podemos pensar la misma como sinónimo de equilibrio u orden. Dentro de esta serie de consideraciones sobre la justicia podemos incluir las diversas teorías filosóficas y teóricas en torno a la misma, como por ejemplo la teoría de la justicia liberal, marxista, etc.

Así mismo, el concepto es muchas veces relacionado, tanto consciente como inconscientemente, con su antónimo, la injusticia, término que quizás sea más intuitivo o fácil de conceptualizar que la propia justicia, pues, “las propuestas de actualizar la idea de justicia siguen sin ser unánimes. Los intentos de comprender los enemigos de la justicia —la discriminación, la exclusión, la explotación— han suscitado quizás mayor acuerdo” (Rodríguez-Arias, Masio, & Heeney, 2016, pág. 9). Esto se debe, entre otras cosas, a que la noción de justicia equivale a retener una idea de carácter normativo sobre lo justo, mientras que lo injusto atiende más a un análisis descriptivo en el que confluyen ciertas proposiciones valorativas y sentimentales que a una teorización formal de pretensiones normativas. Podríamos decir, en este sentido, que es más fácil de constatar y señalar las diversas injusticias que conceptualizar y consensuar la propia justicia.

La justicia social, por su parte, en virtud de su presencia en múltiples campos académicos ha caído en una cierta suerte de banalización que dificulta un acuerdo sobre la misma, dado que, en la actualidad, el término es tratado desde una perspectiva interdisciplinar en la que varios campos del saber adoptan un concepto específico sobre la misma y trabajan sobre él. El concepto actualmente está presente en diversos terrenos del saber se justifica en tanto que la “(...) la prioridad de la justicia es un requisito de la pluralidad esencial de la humanidad y la integridad de los individuos que ésta comprende” (Sandel, 2000, pág. 32).

María Xosé Agra Romero (1999, pág. 5) por su parte, nos dice:

Hay muchas maneras de aproximarse a la justicia, así podemos adoptar un enfoque jurídico, psicológico, sociológico, político o filosófico, seguir exclusivamente uno de estos enfoques comporta, por lo general, un modo altamente especializado y, en este sentido, bastante fragmentado, de ahí que muchos estudios de la justicia aboguen por un enfoque más interdisciplinar.

En la actualidad, lo interdisciplinar en lo relativo del concepto de justicia social, sobre todo a raíz del trabajo de Rawls (2012), es un hecho constatado si llevamos a cabo una revisión empírica de la misma en los diversos campos epistemológicos como la economía, la educación, la sociología, la antropología, la ciencia política, la psicología, etc. Por lo que, a continuación, elaboraremos un breve análisis de la justicia social por parte de Rawls para posteriormente observar las concepciones de la justicia social en la actualidad; lo que nos permitirá ubicar en ellas a Nussbaum.

### **1.2.1 La justicia social de John Rawls.**

Otfried Höffe (2003) subraya que hasta el siglo XIX los filósofos se ocuparon de elaborar teorías del derecho y del Estado, pero a partir de ese momento, la filosofía, más interesada en la construcción de una crítica social, en la hermenéutica, en la teoría de la ciencia y la fenomenología dejará para los juristas la teorización respecto al derecho y al Estado.

El término de justicia social<sup>10</sup> aparece en el escenario de la filosofía política de los años setenta con la obra de Rawls, *A Theory of Justice* de 1971, junto con una revitalización de la propia filosofía política. El papel de Rawls, respecto a ese traer de nuevo al escenario de la filosofía política la justicia en general y la corriente contractualista en particular fue crucial, suponiendo este hecho un importante giro hacia cuestiones relativas a la justicia dentro de la filosofía, la teoría política y las ciencias sociales en general<sup>11</sup>. Así mismo, Rawls dotó de más fuerza y consistencia a la propia filosofía práctica de entonces, alejándose de otras corrientes o preocupaciones filosóficas que en los años setenta reinaban en el campo filosófico. La justicia social pasaría de esta forma a ocupar un lugar destacado dentro de la filosofía política<sup>12</sup>; desde donde Rawls se preguntará acerca de qué es una sociedad que podamos considerar justa y, sobre dicha cuestión, delinearé los mecanismos adecuados para llegar a la misma.

---

<sup>10</sup> Aunque se le atribuye a Luigi Taparelli d'Azeglio, sacerdote jesuita italiano, ser el primero en usar dicho término en su obra *Saggio teoretico di dritto naturale, appoggiato sul fatto*, publicada en 1843.

<sup>11</sup> Respecto la situación de la filosofía política anterior a Rawls, podemos leer: “In 1956 Peter Laslett famously announced that «political philosophy is dead», and Isaiah Berlin once said that he decided to purpuse scholarship in intelectual history because he became convinced that philosophy had nothing more to offer to politics” (Davion & Wolf, 2000, pág. 1). Y cabe también resaltar, a modo de ejemplo de la repercusión del trabajo del filósofo norteamericano, la dedicatoria de Thomas Nagel en su obra *Igualdad y parcialidad*: “Para John Rawls, que cambió el objeto de estudio” (Nagel, 2006).

<sup>12</sup> No debemos pasar por alto trabajos de filosofía política como los de Karl Popper (1989), Jürgen Habermas (1992), Herbert Marcuse (1990), Leo Strauss (2006), Raymond Aron (1997) o la propia Hannah Arendt (2016).

El profesor de Harvard construirá una teoría de la justicia (*justice as fairness*) que se consolida como una crítica frente al utilitarismo y, en última instancia, como una alternativa al mismo. El utilitarismo, desde la versión clásica de Jeremy Bentham, establecía una identificación entre lo bueno y lo justo, equiparando la noción de justicia a la de bienestar y a la de satisfacción. El principio utilitarista en lo referente a la justicia quedaría entonces relacionado con la pretensión de una maximización de la utilidad relacionada con un cálculo racional cuyas pretensiones serían las de conseguir una mayor satisfacción para un mayor número de personas. Para el filósofo norteamericano este proceder utilitarista tiende a entender a los sujetos de justicia de tal manera que éstos no poseen un *valor intrínseco* en sí mismos; es decir, las posturas utilitaristas, a criterio de Rawls, no tienen en consideración la dignidad intrínseca de los sujetos de justicia.

Esta crítica al utilitarismo supondrá una nueva forma de comprender la justicia por parte de Rawls que hereda, de la tradición contractualista, varios elementos enmarcados dentro de lo que será una concepción política de carácter liberal<sup>13</sup>. La justicia será comprendida por Rawls como una herramienta de operatividad social con fines organizativos que debe garantizar la individualidad y la autonomía de los sujetos por medio de un mecanismo de deliberación de carácter racional y razonable. De esta forma, Rawls pretenderá que la justicia sea un dispositivo *básico* para conseguir una sociedad bien ordenada (*well-ordered society*); algo que posee una cierta analogía con la teoría de Platón respecto a alcanzar una sociedad en que la justicia se consolide como el pilar de una sociedad bien ordenada.

---

<sup>13</sup> Según Cortina, para Rawls “la tarea de la filosofía política misma consiste en elaborar una teoría de la justicia distributiva tal que pueda ser compartida por todos los miembros de una sociedad con democracia liberal” (Cortina, 1997, pág. 26).

A la hora de plantear su teoría, Rawls siguió en todo momento el rastro de las teorías contractualistas clásicas: “mi objetivo es presentar una concepción de la justicia que generalice y lleve a un nivel superior de abstracción la conocida teoría del contrato social tal como se encuentra, digamos, en Locke, Rousseau y Kant” (Rawls, 2012, pág. 24). Pero hay una diferencia significativa entre Rawls y los pensadores contractualistas: el primero no intenta elaborar una justificación de la legitimidad ni del por qué debemos obedecer; contrariamente, lo que el profesor de Harvard pretende es establecer los parámetros de lo que ha de ser una sociedad justa.

Así mismo, Rawls no partirá tampoco de una descripción del estado de naturaleza, como los teóricos clásicos del contractualismo. La sociedad es, nos dice el filósofo, una *empresa de cooperación* encaminada al beneficio mutuo de todos. Pero este sistema de cooperación no está exento de problemas, y de ahí surge precisamente la necesidad de la justicia. La naturaleza más inmediata de estos problemas está relacionada con la distribución de *bienes primarios*, lo cual implica que la justicia ha de poseer, según el pensador, un carácter distributivo, pues, de la forma en que Rawls la entiende, la justicia se restringe a la definición de la correcta distribución de los bienes materiales e inmateriales más básicos (Cardoso Rosas, 2011). Si para el filósofo la sociedad es una empresa de cooperación, la problemática surgirá cuando en ésta se manifiesten diversos intereses humanos que entran en conflicto, en una lucha, a grandes rasgos, por los medios para alcanzar dichos intereses o, en la terminología de Rawls, en una especie de confrontación respecto a los bienes primarios.

En virtud de esta necesidad por una redistribución equitativa de los bienes básicos o primarios (*primary social goods*), Rawls tomará las instituciones sociales básicas, que tienen la capacidad de distribuir tanto derechos como deberes, preguntándose —y sobre ello orienta buena parte de su trabajo— cuándo estas instituciones son justas (Gargarella, 1999). Como inauguración de su obra cumbre, el filósofo escribe: “la justicia es la primera virtud de las

instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento” (Rawls, 2012, pág. 17). El primer objeto de justicia social parece estar claro: la estructura básica de la sociedad.

Para nosotros, el objeto primero de la justicia es la estructura básica de la sociedad o, más exactamente, el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y los deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Por grandes instituciones entiendo la constitución política y las principales disposiciones económicas y sociales (Rawls, 2012, pág. 20).

La sociedad es para Rawls, por lo tanto, una empresa en el que los individuos cooperan entre sí, y las instituciones sociales, en este sentido tienen un peso decisivo respecto a la justicia. El problema al que la justicia tendrá que ofrecer una serie de respuestas será el siguiente: ¿cómo y cuáles son los bienes por distribuir? Los bienes primarios (*primary social goods*) son bienes básicos indispensables para satisfacer la vida de los seres humanos (Gargarella, 1999) y al mismo tiempo son también esenciales en virtud de su calidad instrumental en relación con los distintos proyectos de vida de las personas (Cardoso Rosas, 2011). Estos bienes son aquellos que Rawls considera que toda persona *racional* aspiraría a los mismos. Lejos de querer problematizar con la concepción rawlsiana de los bienes, simplemente vamos a enumerar: libertades, oportunidades, renta, riqueza y autorespeto. Pero, ahora bien: ¿cómo distribuir los frutos o los excedentes que la sociedad produce y como distribuir estos bienes? Siguiendo al contractualismo clásico, este problema se solucionará a través de un acuerdo, un contrato que permita el alcance de ciertos principios de justicia para una sociedad determinada.

Estas sociedades sobre las que se aplicarán los principios de justicia deben de tener ciertas características, como por ejemplo que los individuos sean más o menos iguales y que posean condiciones

físicas y mentales similares (Rawls, 2012). Hay por lo tanto ciertas singularidades que han de poseer los individuos firmantes o participantes en el pacto: ser racionales y razonables, y ser libres y autónomos. Esto implica una visión muy concreta y excluyente, como veremos en la crítica esgrimida por Nussbaum, respecto a las características de los sujetos de justicia por parte del filósofo.

Rawls les otorga también a las condiciones que posibilitan el contrato, por lo tanto, ciertas peculiaridades, pues entiende el acuerdo en tanto que ha de ser firmado a la luz de condiciones ideales que marcarán un carácter hipotético. Por otro lado, este contrato hipotético, firmado bajo condiciones ideales que tiene como objetivo el de establecer principios básicos de justicia (Gargarella, 1999) es un desencadenante de las exigencias por parte de las circunstancias de la justicia (*circumstances of justice*). Hay dos circunstancias fundamentales que reclaman la pregunta por la justicia. Para el filósofo, inspirándose en Hume (2005), la escasez moderada en una sociedad —dado que si hay abundancia o si la escasez es total no habría lugar para dicha pregunta— y las demandas por parte de los individuos que se relacionan en la cooperación social, y que son entre ellos más o menos iguales, justifican la pertinencia por la pregunta de la justicia y al mismo tiempo condicionan las características del contrato. Así mismo, como condición o circunstancia para la justicia, debe existir también un mutuo desinterés entre los individuos.

Si bien los teóricos clásicos del contrato utilizaban el estado de la naturaleza como un artificio prepolítico, Rawls, en su teoría ideal y normativa de la justicia presentará la *posición original* (*original position*), a través de la cual el pensador se propone responder, con dicho experimento imaginativo, a cómo elegir los principios de la justicia (*principles of justice*). El filósofo utiliza el concepto del “velo de la ignorancia” (*veil of ignorance*) para llegar a principios de justicia que descansen sobre una deliberación de carácter imparcial o equitativo. A través del velo de la ignorancia los participantes no tendrán conocimiento sobre las circunstancias

ni la posición que éstos ocuparán en la sociedad. De la misma forma no sabrán sobre las condiciones físicas o mentales que tendrán, etc. Dado que los principios podrían ser elegidos en virtud de lo que más le convenga a cada persona, el velo de la ignorancia garantiza que se acuerden en una situación de ignorancia que implicará que los mismos sean, en último término justos. El velo de la ignorancia por lo tanto eliminará el cálculo de intereses en virtud de una imparcialidad a la que se llegará desde el razonamiento elaborado en la posición original.

¿Y qué principios son para el filósofo los más importantes de cara a una sociedad justa? Para Rawls hay dos principios cruciales resultantes de lo que él mismo denomina un equilibrio reflexivo. El primero de ellos es el punto de partida de las sociedades justas, hablamos del principio de la libertad individual, que se traduce en una misma gama de libertades para todos. El segundo principio se desdobra en dos: por un lado, aquel relativo a la diferencia y por otro el de igualdad de oportunidades. En palabras de Rawls (2012, págs. 67-68):

1. Principio de libertades o de distribución de igual número de esquemas de libertades para todos. Cada persona debe tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás.
2. Principio de diferencia. Las desigualdades económicas y sociales habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos.

El primer principio nos lleva a la distribución de las libertades, y con el mismo se pretende tanto la igualdad entre los miembros de la sociedad como la maximización de ciertas libertades básicas tales como de expresión, políticas o de reunión, entre otras. El segundo principio incide en que pueden existir ciertas desigualdades en la

sociedad siempre y cuando éstas incidan a favor de los peor situados; y al mismo tiempo se vincula con la distribución y un acceso igualitario a las diversas oportunidades, como pueden ser empleos o cargos.

Rawls se adentrará en un paradigma liberal e igualitario que descansa en el liberalismo moderno ya asentado por Kant. “O paradigma liberal-igualitário pode ser definido como a perspectiva que defende a igualdade das liberdades fundamentais —os direitos-liberdades, civis e políticos—, juntamente com a importância da igualdade de oportunidades e de uma *distribuição* equitativa em termos económicos” (Cardoso Rosas, 2011, pág. 21). Se trata de un liberalismo político que presta particular atención a las libertades individuales y al pluralismo en la convivencia social, así como también a las diferentes creencias o valores existentes dentro de una sociedad. Y lo hace a través de los dispositivos del consenso entrecruzado (*overlapping consensus*) —en ocasiones traducido como *consenso superpuesto*—, y del equilibrio reflexivo (*reflexive equilibrium*), con el fin de salvaguardar las diferentes posturas morales, culturales, religiosas o ideológicas de los miembros de una sociedad y alcanzar posturas razonables, a través del acuerdo y de un proceso de racionalidad, sobre los principios de justicia o sobre cuestiones de carácter moral o público.

En resumidas cuentas, Rawls presenta una teoría abstracta, distributiva (*distributive justice*) y procedimentalista de la justicia social, en el que las personas son entidades caracterizadas por su racionalidad; es decir, ciudadanos razonables (*reasonable citizens*) con características similares que caminan hacia un beneficio mutuo; siendo el objetivo principal de la justicia el establecer los criterios para una distribución de cargas y deberes equitativa. Su teoría implicó un amplio abanico de críticas<sup>14</sup>, al mismo tiempo que

---

<sup>14</sup> Algunos de sus críticos fueron Robert Nozick (1988), que contribuyó a la crítica de Rawls muy rápidamente desde una concepción propietarista de la justicia social y desde un liberalismo político radical, seguido de otros como

influenció parcelas epistemológicas como el derecho, la sociología o la educación; a la par de ofrecer un espacio destacado a las teorizaciones sobre la justicia en las investigaciones y estudios de filosofía política ulteriores a él.

### **1.2.2 El debate actual en torno a la justicia social.**

En el presente las resonancias del término justicia social son muy amplias, y el calado de Rawls en varias disciplinas académicas también lo es. Nos podemos encontrar con el concepto en varias parcelas del conocimiento como en la economía, por ejemplo, con Amartya Sen (1984, 1996, 1999, 2010), que pone el acento, sobre todo, en las desigualdades económicas; correlacionando de esta forma la justicia social con la distribución de bienes y la pobreza. Así mismo, desde el ámbito del derecho existen varias reflexiones o teorizaciones sobre el concepto de justicia, como también desde la sociología o la politología. Por otra parte, la justicia social también es un tema de creciente interés en el ámbito de la educación, algo que podemos corroborar en obras como las de Adams y Bell (2016). Nos podemos encontrar con una gran variedad de artículos académicos que relacionan la justicia y el ámbito de la educación (Reimers, 2000; Bolívar, 2012, 2016; Antón Morón, 2013; Montané, 2015; Belavi & Murillo, 2016; Abiétar-López, Navas-Saurin, & Marhuenda-Fluixá, 2015), así como también informes

---

Ronald Dworkin, Gerald Cohen, Alasdair MacIntyre, Michael Sandel, Charles Taylor, Michael Walzer, Will Kymlicka, Bernad Williams o Brian Barry, entre los cuales se encuentran críticos que, desde una postura comunitarista, tildaron la contribución de Rawls de errónea. También es importante la crítica erigida desde feminismo, con autoras como; Iris Marion Young (2000), que acuña el concepto de *paradigma distributivo* en su crítica, Catharine MacKinnon (1995), Susan Moller Okin (1989) o la propia Nussbaum (1999b) entre otras.

como el OREALC-UNESCO (2007) que inciden en la vinculación entre justicia social y el ámbito educativo.

Desde el debate filosófico en torno a la justicia, en la actualidad confluyen y conviven, a grandes rasgos, dos modelos de justicia social, a saber: el paradigma *redistributivo* y el del *reconocimiento* o de la *participación*, que “centran su interés, de manera habitual, entre el conflicto entre libertad e igualdad” (Puyol, 2016, pág. 15).

El paradigma de la redistribución, con autores como Rawls (1996, 1999, 2005); Sen (1984, 1996, 1999, 2010); Dworkin (2000); o la propia Nussbaum (1999b, 2002, 2006b, 2012) pone el énfasis en la distribución. Pero *¿qué distribuir?* Según qué autor nos encontramos con diferentes concepciones sobre aquello que la justicia debe redistribuir. Rawls considerará que dicha distribución debe ser la de los bienes primarios y Dworkin, por su parte, nos hablará de una distribución de los recursos.

Por su parte, el paradigma del reconocimiento o de la participación, influenciado por la filosofía de Hegel, pretende ofrecer visibilidad a los diferentes integrantes de los sistemas sociales, políticos y culturales; denunciando, contra los paradigmas distributivos de carácter liberal, el que no les hayan concedido a las diferencias un lugar más destacado en sus teorías. El paradigma de la representación o de participación recalca la necesidad de que por parte de las estructuras políticas se ha de permitir a los individuos participar en los diversos procesos políticos. Este paradigma incide en una “relación recíproca ideal entre sujetos en la que cada uno ve al otro como un igual y también separado de sí” (Fraser, 2006, pág. 20). Taylor fue uno de los primeros pensadores en incorporar el reconocimiento y la diferencia a la justicia social en su obra *Multiculturalism and the politics of recognition: an essay* (1992) junto con otros autores que incidieron en que la justicia tuviese como motivo de fondo la integración de todos los grupos sociales en la ciudadanía.

Cuando el feminismo y los movimientos indígenas norteamericanos y la liberación gay y lesbiana (Young, 2000) entran en el debate de la justicia social, el paradigma reinante de la distribución dejó paso a un paradigma cultural, centrado más en aspectos sociales que económicos y en lo simbólico más que en lo material. Fueron varios los autores que se inclinaron hacia él, Walzer (1997, 2004); Miller (2007); Young (2000)<sup>15</sup>; Honneth (1997); Benhabib (1996, 2005); Fraser (2008, 2011) o incluso Fraser<sup>16</sup> y Honneth (2006).

Todos los autores, sin desear por nuestra parte profundizar en las diferencias más significativas que nos podríamos encontrar entre los mismos, que se circunscriben a la justicia como reconocimiento criticaron el liberalismo de Rawls y también conceptos que se derivan de su trabajo como el de sujeto, los derechos o el enfoque moral<sup>17</sup> (Álvarez Yágüez, 2008, pág. 31). La principal crítica de los

---

<sup>15</sup> Cabe resaltar el trabajo de Iris Marion Young en relación con el paradigma de la representación o la participación. En su obra *La justicia y la política de la diferencia* (2000), elabora una radiografía de la opresión que desglosa en explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia. La filósofa es crítica con lo que ella denominará *paradigma distributivo* de la justicia social: “(...) las teorías distributivas tienden a ignorar: estructura y procedimientos de toma de decisiones, división del trabajo y cultura” (Young, 2000, pág. 43). En otra obra, *Responsabilidad por la justicia* (2011), la filósofa nos hablará sobre las injusticias y en cómo estas están presentes en las diversas estructuras de la sociedad.

<sup>16</sup> Aunque Fraser en *¿Redistribución o reconocimiento?* plantea que “(...) la justicia exige tanto la distribución como el reconocimiento. Por separado, ninguno de los dos es suficiente” (Fraser, 2006, pág. 19),

<sup>17</sup> Hubo autoras como Susan Moller Okin (1989) que consideraron necesaria una reformulación de la obra de Rawls en clave feminista, incidiendo en una nueva forma de comprender aspectos no tratados o mal tratados en la obra de Rawls, tales como aquellos relacionados con el género o la familia.

representantes del reconocimiento se dirige hacia la omisión por parte de Rawls en lo tocante al reconocimiento de derechos y tomas de posiciones de los individuos; o sea, los sujetos sociales en Rawls, según estos autores, quedarían reducidos a meros objetos y su vínculo como grupo social no se vería reconocido.

### 1.3 EL MODELO DE JUSTICIA SOCIAL DE MARTHA NUSSBAUM.

El trabajo de Nussbaum en lo que respecta a la justicia social convive en el presente con el enfoque de la justicia social como reconocimiento o participación, adhiriéndose la filósofa americana a la vertiente distributiva. Nussbaum apuesta por una concepción distributiva de la justicia social enmarcada en un liberalismo político influenciado, a su vez, por un feminismo de miras universalistas y por un ideal cosmopolita y humanístico cuyas pretensiones descansan en la posibilidad del florecimiento de las capacidades humanas; entendidas éstas, como veremos, como los *bienes* a distribuir dentro de su concepción de la justicia. Se trata de una concepción de la justicia encuadrada en un liberalismo político contemporáneo deudor del trabajo de Rawls; pero que será comprendido e interpretado por parte de Nussbaum desde un punto de vista aristotélico que nos lleva, finalmente, a la pregunta por la *buena vida* y que confiere, de forma integral a su modelo de justicia social, como veremos, una vocación universalista y multicultural. A continuación, nos centraremos en un análisis de las partes más sustanciales de su concepción de la justicia social, la cual aparecerá de forma incipiente en obras cuya temática descansa en estudios de la ética griega como *The fragility of goodness: luck and ethics in Greek tragedy and philosophy* de 1986 o *The therapy of desire: theory and practice in Hellenistic ethics* de 1994 hasta llegar a trabajos en los que la filosofía política y la justicia ya cobra un papel nuclear, como *Sex and Social Justice* o *Frontiers of justice:*

*disability, nationality, species membership*, que datan, respectivamente de 1999 y 2006.

### 1.3.1 El contractualismo de Rawls.

Nussbaum, a pesar de no ser contractualista, afirma en *Las fronteras de la justicia* que la tradición del contrato social fue la que más fuerza e importancia tuvo en Occidente en lo que respecta a las teorías de la justicia (Nussbaum, 2006b). Su concepción de la justicia social será deudora de la tradición contractualista, sobre todo en lo que respecta a la obra de Rawls; aunque la filósofa, sensible a las particularidades de nuestro presente y atenta a los aportes de las ciencias sociales y naturales, así como también teniendo en cuenta las contribuciones de muchas teóricas y teóricos ajenos al contractualismo, tales como aquellas pertenecientes al feminismo o al cosmopolitismo, elaborará, teniendo presente también el enfoque de las capacidades de Sen, un enfoque personal que en última instancia gravita alrededor de la teoría del contrato social y del paradigma de la justicia distributiva, contextualizado, como dijimos, dentro de un liberalismo político y de un ideal democrático.

La filósofa encuentra en Rawls la mejor de las teorías del contrato social. Tomará de él, de forma explícita, su concepción de liberalismo político, desarrollada en *El liberalismo político* (Rawls, 1996) y su idea del *consenso entrecruzado*; algo de extrema importancia en lo relativo a su concepción de un cosmopolitismo moral y político y de una ciudadanía de carácter universalista. El liberalismo político será para Nussbaum el marco político que posibilitará su enfoque de las capacidades; pues se trata, en la versión que adapta la pensadora, de un liberalismo de las capacidades que implica la “lucha por el florecimiento” (Agra, 2009). Por otra parte, Nussbaum tendrá en cuenta la idea planteada por Rawls sobre el *consenso entrecruzado* a modo de herramienta

política con la pretensión de garantizar las diferentes posiciones de los individuos y la pluralidad que los define; es decir, Nussbaum aspira a un liberalismo político comprensivo en el que se reconozca la pluralidad de metas a perseguir por sus integrantes. Entiende que los ciudadanos se caracterizan tanto por sus diferentes circunstancias culturales, religiosas, sociales o relativas a su propia concepción del bien, así como también por las distintas concepciones que los mismos se forjan sobre lo que para ellos significa una buena vida. Con el dispositivo teórico del *consenso entrecruzado* y del liberalismo como marco político, Nussbaum pretenderá, precisamente, respetar esas diferentes tendencias particulares que instan a los individuos a actuar respecto a lo que supone, para ellos una buena vida o una vida digna.

Pero para la profesora de Chicago, a pesar de que la teoría de Rawls es considerada la mejor de toda la tradición contractualista, ésta sigue manifestando a su juicio, al igual que la tradición contractualista en sí, serias insuficiencias e inconsistencias. Las mujeres, los niños o los discapacitados físicos y psíquicos, tal y como manifiesta en *Las fronteras de la justicia* (2006b), no poseen una relevancia significativa en la misma, sino que son hombres con capacidades similares aquellos que se mantienen activos en el contrato. La propia noción del contrato social lleva implícitas una serie de características, restricciones y particularidades que han de poseer todos los miembros que participarán en el “beneficio mutuo”<sup>18</sup>. A partir de esta insuficiencia detectada la filósofa construirá una crítica que gravita alrededor de ciertos aspectos endebles, a su juicio, de las teorías del contrato social. A continuación, nos centraremos en las críticas que Nussbaum arroja

---

<sup>18</sup> El propio Rawls se encuentra con una serie de problemas como la concepción de los bienes primarios, de la familia o de la persona, la justicia transnacional o la justicia para con generaciones futuras que aborda en obras siguientes a *A Theory of Justice*.

contra la tradición del contrato en general y contra Rawls en particular.

En un primer lugar nos encontramos con la problemática de las *circunstancias de la justicia*. Para Rawls, como vimos, existen unas condiciones necesarias para la justicia, a saber: que las partes tengan ciertas características similares e intereses y necesidades parecidos, que sean agentes racionales y mutuamente desinteresados; así como deben existir ciertas condiciones que impliquen la cooperación, lo que Rawls considera la *escasez moderada*. El enfoque que propone Nussbaum no necesita apoyarse en la escasez moderada; pues la filósofa adopta una concepción aristotélica del ser humano, entendiendo que el mismo se puede desarrollar o *floreecer* únicamente en la interacción social con los demás miembros de la sociedad. Esta característica del ser humano como un ser social y político lleva implícita, en sí misma, la necesidad de la justicia, sin recurrir, hacer uso o apelar a ciertas circunstancias externas.

Por otro lado, existe en Rawls una imagen de las personas que las considera, con miras a su incorporación en el contrato, como libres, racionales, independientes e iguales. Nos dice la filósofa, una vez más en *Las fronteras de la justicia*, que el contrato social confunde el *quién* diseña los principios de justicia con el *para quien* están pensados los mismos. Esta confusión lleva implícita la exclusión de aquellos que no posean unas ciertas características específicas necesarias para la vinculación contractual, como la racionalidad, la independencia o el lenguaje.

Respecto a estas condiciones *necesarias* propuestas por Rawls, nos dice Nussbaum que el ser humano es totalmente *dependiente*, dado que existe una evidente dependencia asimétricamente de los unos con los otros en lo que respecta a la convivencia social, lo que implica, en última instancia, una reformulación del sujeto de justicia social: el sujeto de justicia es un individuo *necesitado* de los demás miembros. Por otro lado, el ser humano es también un ser vulnerable, frágil e inmerso en

circunstancias o eventos trágicos que no siempre puede controlar; eventos que pueden socavar esa independencia o libertad de la que Rawls echa mano para establecer las condiciones necesarias de la parte firmante del contrato. Por último, respecto a la condición de la necesidad de igualdad propuesta por el filósofo, Nussbaum recalcará que no todos somos iguales, pues tenemos capacidades y necesidades diferentes que se deben proteger; así como también poseemos ciertas preferencias diferentes en lo tocante a lo que consideramos una buena vida. Por lo tanto, para Nussbaum, *las circunstancias de la justicia*, como la *escasez moderada*, la *igualdad* entre los miembros que participan en el contrato o la característica de *racionalidad* de estos, no se tornan condiciones imprescindibles respecto a la justicia.

Por otra parte, la idea de *beneficio mutuo* tanto en Rawls como en los contractualistas se traduce en un beneficio que responderá a los intereses privados de las partes participantes. Pero nuestra pensadora recalca que la finalidad de la cooperación social no debe de ser el egoísmo, tal y como se deriva, según ella, de una primera lectura de las teorías contractualistas. En este sentido, y como crítica al beneficio mutuo del contractualismo rawlsiano, apela, quizás de una forma que *a priori* podríamos considerar ingenua y utópica, a los sentimientos altruistas, la solidaridad y la compasión como motivaciones básicas en tanto que búsqueda de principios de justicia.

Nussbaum también problematiza con la concepción de Rawls sobre los *bienes primarios*, aduciendo que adolecen de ser sustancialmente parciales. Tanto Nussbaum como Sen se opondrán a una definición general de los bienes primarios, pues, sin restar importancia a los mismos, dado que ambos le conceden a los bienes externos una gran relevancia, sostendrán que lo que se debe ofrecer a los miembros de una determinada sociedad es la posibilidad o la capacidad de optar a ciertos bienes que ellos estimen oportunos y beneficiosos de cara a su propio desarrollo o, en una terminología propia del enfoque de las capacidades, en virtud de su propio

funcionamiento humano. Elaborar una lista explícita de dichos bienes básicos o primarios, sería, a juicio tanto de Nussbaum como de Sen, no respetar las diferencias o la diversidad constitutiva de los miembros de una sociedad.

En esta misma línea crítica, nuestra autora se decanta por desvelar otros tres problemas no resueltos en las teorías del contrato social; a saber: los *discapacitados físicos y mentales*, la *transnacionalidad* o las relaciones internacionales, y con esto se está refiriendo a la lotería social (Nussbaum, 2006b) que implica nacer en un lugar o en otro y, por último, los *animales no humanos*. Tres aspectos que a su criterio hacían insuficiente las teorías de la justicia anteriores.

El primero de los problemas nos conduce de nuevo a la concepción de la persona por parte de los contractualistas en general y de Rawls en particular, es decir, al sujeto de justicia. La idea de persona que se baraja en las teorías contractualistas implica que las mismas deben poseer ciertos atributos similares, como la racionalidad, el uso del lenguaje o unas capacidades mentales y físicas parecidas. Esto supone, según la filósofa una suerte de exclusión del contrato de personas discapacitadas, a la par de ofrecer una imagen del ser humano que dista mucho de la realidad, cayendo de esta forma Rawls, y los contractualistas, en una visión empobrecida de la mujer y del hombre. Para Nussbaum en cambio, el ser humano es frágil y dependiente —o potencialmente dependiente—, y también social. En este sentido, mediante la crítica a Rawls, Nussbaum promoverá un liberalismo “sin ocultamiento de lo humano” (Agra 2009, pág. 367) cuya pretensión es la de incluir a todos los seres humanos —y no humanos— dentro de la esfera de la justicia social; algo que otorga una capacidad abarcadora superior a la teoría de nuestra filósofa, pues no hay ninguna doctrina del contrato social, sin embargo, que “incluya a las personas con graves y raras deficiencias físicas y mentales en el grupo de los que deben elegir los principios políticos básicos” (Nussbaum, 2006b, pág. 35). Para Nussbaum el ser humano es, en definitiva, dependiente,

desprotegido, vulnerable y frágil, y está en constante tiempo abocado a vivir una vida en la que en cualquier momento puede suceder algún episodio trágico que cambie totalmente sus propias circunstancias.

Por otra parte, la problemática de la nacionalidad y de la justicia transfronteriza ya fue abordada por Rawls (1999) en *The Law of peoples*, sin mucho éxito según Nussbaum, dado que “no da una respuesta satisfactoria” (Nussbaum, 2006b, pág. 42) al problema. Para Nussbaum tanto Kant como Rawls enfocan el problema de la transnacionalidad de la justicia desde un plano secundario como derivado. Al hilo de lo planteado hasta aquí, tal y como hemos podido comprobar, nuestra autora pretende superar los fallos de las teorías contractualistas en lo referente a la justicia transnacional con el recurso de la educación, la apelación a la solidaridad, la recuperación del ideal cosmopolita y con el uso del enfoque de las capacidades como dispositivo político de carácter no relativista y de pretensiones universales.

Por último, defenderá que los animales deben ser sujetos de justicia. Si bien Rawls consideró que debemos tener deberes de compasión y caridad y no de justicia hacia ellos (Nussbaum, 2006b), Nussbaum considerará que los animales, que forman parte del mundo (su mundo y nuestro mundo), tienen su vida y sus derechos.

El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum se construye sobre el postulado de que debemos consideración moral a los animales no humanos, y de que ésta compete al ámbito de la justicia social. Partiendo de la misma admiración por toda forma de vida animal que Aristóteles, y adaptándola éticamente, el enfoque intenta ofrecer un modelo con el fin de hacer justicia a la complejidad de las vidas animales y «a sus esfuerzos por florecer». Nussbaum lucha por abarcar el ámbito de la animalidad desde la justicia criticando las teorías contractualistas y emotivistas por su incapacidad de incluir, dentro de la esfera de la justicia, a los animales no humanos (a pesar de reconocer la preocupación

que dichas teorías han mostrado respecto a estos seres) (Martín Blanco, 2012, pág. 65).

### 1.3.2 La economía del desarrollo de Sen.

Más allá del evidente legado intelectual de Rawls que podemos apreciar en los trabajos de Nussbaum también debemos subrayar la importancia de Amartya Sen, filósofo y economista bengalí, premio Nobel de Economía en 1998 y uno de los principales teóricos y promotores de la economía del desarrollo<sup>19</sup> y de la economía del bienestar<sup>20</sup>; y que ejerció una notable influencia sobre nuestra pensadora, quien, en la década de los ochenta trabajó con él en varios proyectos.

Sen, preocupado en un primer momento por la teoría de la elección social, se mostró muy crítico con la corriente utilitarista, al mismo tiempo en que también formuló varias críticas al contractualismo, y más concretamente a la teoría de Rawls. Criticó con contundencia, por ejemplo, la concepción de los bienes

---

<sup>19</sup> La economía del desarrollo (*development economics*) se fue incorporando, de forma gradual, desde el final de la Segunda Guerra Mundial como una subdisciplina de la economía centrada, tanto desde un plano de análisis macro como microeconómico, en la economía y en los problemas relativos a las condiciones políticas, sociales, laborales, etc., de los países subdesarrollados o en vías de desarrollo.

<sup>20</sup> Las aspiraciones de la economía del bienestar (*welfare economics*), en tanto que rama de la economía, son las de efectuar un análisis tanto descriptivo como normativo de las condiciones de bienestar social de una o varias sociedades, incidiendo y evaluando aspectos como la calidad de vida de los individuos pertenecientes a una misma Nación o Estado. Precisamente, sobre el concepto de calidad de vida, Nussbaum y Sen elaboraron una recopilación titulada *La calidad de vida* (Nussbaum & Sen, 1996) en la que se problematiza, precisamente en torno al concepto.

primarios por parte de Rawls; pues para el economista, lo que realmente importa, en este sentido, son las *posibilidades* o lo que las personas pueden llegar a ser o hacer con esos bienes y no tanto una lista explícita de los mismos.

Sen, en 1979, en su conferencia titulada *¿Igualdad de qué?*<sup>21</sup>, en la que debate, entre otra serie de cosas el concepto rawlsiano de igualdad, propondrá, por primera vez, la idea de capacidad (*capability*) como una nueva forma de medir la igualdad y el bienestar tanto entre individuos como entre sociedades. De ello se derivará un análisis posterior más profundo y enriquecedor sobre el concepto de capacidad con la pretensión de superar con él los indicadores que tenían en cuenta tanto el PIB de una nación o Estado como referencia a la hora de ofrecer una evaluación del bienestar y del desarrollo. El enfoque de la capacidad se presenta para él como un instrumento capaz de ofrecer un sistema de evaluación real y que contiene una amplitud de miras superior a la medición del desarrollo mediante el PIB. La pretensión última de Sen es, por lo tanto, la de llegar a convertir su enfoque de la capacidad en un dispositivo de evaluación del bienestar (*well-being*).

Esto se debe a que el PIB, junto con el indicador de la utilidad, arguye Sen, no nos ofrece un dato real sobre el desarrollo y el bienestar humano. Y es precisamente aquí donde el concepto de capacidad, entendido por él como una manifestación de las oportunidades sustantivas y de libertad se convierte en una evaluación que pretende establecer el verdadero desarrollo de una nación o Estado y de sus integrantes.

Para Sen, a grandes rasgos, la capacidad, será concebida a modo de elemento comparativo; pues esta se consolida como una herramienta de medición de las condiciones sociales y políticas en

---

<sup>21</sup> Nos podemos encontrar con la publicación de ésta en la recopilación *The Tanner Lectures on Human Values* (Sen, 1982) llevada a cabo por Sterling McMurrin.

las que están inmersos los miembros de una sociedad y en este sentido, las propias capacidades son, en última instancia, un reflejo de las libertades sustantivas de los individuos, en tanto que posibilitan lo que los mismos podrán conseguir. Por otro lado, el concepto de funcionamientos (*functionings*), es precisamente la representación o consumación de lo que las capacidades han de permitir desarrollar; es decir, lo constitutivo de cada persona que debe o puede desarrollarse.

El trabajo de Sen influyó en la creación del *Informe sobre Desarrollo Humano* a cargo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); que considera tres elementos sustanciales, entendidos como capacidades, respecto al desarrollo de los individuos, a saber: la *educación*, la *renta* y la *salud*. Estos tres indicadores representan la capacidad *de*, es decir, la libertad o el poder ejercer un poder. Por poner un ejemplo, el indicativo de salud se refiere a la capacidad de poder vivir una vida larga y en condiciones saludables. El Informe de 2016, en este sentido, le confiere a Noruega la primera posición en el ranking de desarrollo humano, arrojando sobre dicho país los siguientes datos: una esperanza de vida de 81,7 años, una escolaridad promedia de 12,7 años y un Ingreso Nacional Bruto (INB *per cápita*) de 67,614<sup>22</sup>. Al final de la lista nos encontramos con la República Centroafricana, con una esperanza de vida de 59,2 años, una escolaridad promedia de 2,6 años y un Ingreso Nacional Bruto (INB *per cápita*) de 1,058. Estos índices nos mostrarán el acceso de los ciudadanos a dichas capacidades, como vida, educación y renta.

Ahora centrémonos en presentar las diferencias más significativas entre el enfoque de Sen y la propuesta de Nussbaum. A diferencia de Sen, para quien las capacidades, como dijimos, suponían un espacio para la evaluación y la comparación, para

---

<sup>22</sup> Calculado a través de la paridad del poder adquisitivo (PPA) basada en la moneda de dólar y su valor en el año 2011.

Nussbaum, éstas deben convertirse, finalmente y después de un proceso de consenso transnacional, en *principios políticos básicos*.

Nussbaum lo que hará, de forma manifiesta, será llevar el enfoque propuesto por Sen hasta sus últimas consecuencias. Pues si bien Sen usó las capacidades como un marco evaluativo de la calidad de vida, para Nussbaum el propio enfoque de las capacidades introduce la idea de un umbral mínimo de justicia y al mismo tiempo pretende ser una “descripción de los derechos sociales mínimos” (Nussbaum, pág. 87). Y para ello, yendo más allá de Sen, elaborará una lista explícita de capacidades humanas centrales cuyo número asciende hasta diez. Se trata de una lista, como veremos, abierta, susceptible de ser modificada y que pretende, en última instancia, convertirse en un dispositivo constitucional adoptado por todos los países del mundo. El enfoque que nos presentará Nussbaum supone una lista de capacidades que cuenta con elementos abstractos y generales que permitirán una posterior concretización de estos. Así mismo, no descansa sobre ideas metafísicas ni religiosas, sino que pretende, desde una defensa de la pluralidad de las diferentes visiones y valores que entran en juego en lo que respecta a los planes y proyectos que cada sujeto quiere para sí, llegar a convertirse en un tipo de fines de carácter político que salvaguarden, precisamente, la posibilidad de que los ciudadanos puedan llevar a cabo su plan su vida.

Su finalidad es su posible implementación, entendiendo así que la meta de éste es “establecer principios políticos y fundamentar el derecho constitucional y las políticas públicas” (Nussbaum, 2012a, pág. 49). Parte, por lo tanto, de Sen, introduciendo, de forma más vigorosa la reflexión filosófica y moral en el contexto de la economía; pues se trata de un enfoque parcial y sustancialmente filosófico que parte de una idea intuitiva por parte de Nussbaum sobre la naturaleza humana, tal y como veremos. Por la contra, el economista no fundamenta su enfoque en la idea sobre el funcionamiento verdaderamente humano ni pretende que las

capacidades se conviertan en una meta política, algo que Nussbaum (2002) sí hará.

Detrás del enfoque de Nussbaum hay una definición clara e intuitiva del ser humano, heredada en parte tanto de Aristóteles, que nos lleva a considerar a la mujer y al hombre como seres sociales, políticos y con diversas capacidades, como de Rousseau o Kant, entre otros, a los cuales la filósofa trae a colación con el fin de demostrar y evidenciar, entre otra serie de aspectos, la vulnerabilidad, la dignidad y la fragilidad del ser humano. En este sentido, podemos decir que Nussbaum elabora una dicotomía entre el ser humano como un ser necesitado, frágil, dependiente y vulnerable que se podría resumir en la idea última de un ser *necesitado* —de ahí que sea también sea un animal político o social— y por otro lado un ser *capacitado* y predispuesto a florecer o desarrollar sus capacidades.

### 1.3.3 El *animal político* de Martha Nussbaum.

La imagen de la persona con la que trabaja Nussbaum, la idea intuitiva de la naturaleza humana puede ser comprendida desde sus primeros trabajos como *Aristote's De muto animalium* (Nussbaum, 1978) desde una dimensión descriptiva —lo que *son* los animales humanos— y desde trabajos posteriores como *Sex and Social Justice* (1999b) desde una dimensión normativa —lo que *son* los sujetos de justicia—.

En el primero de los casos Nussbaum (1978, 1988a, 1995a, 2003) describe al ser humano incidiendo en ciertos aspectos que a su juicio son compartidos por todos los seres humanos, independientemente de su lugar de nacimiento y de los restantes atributos como podrían ser el sexo o la etnia. Este análisis intuitivo sobre el ser humano le permitirá elaborar una lista concreta de capacidades humanas de vocación universalista y transcultural. Es decir, dicho análisis descriptivo, mínimamente esencialista,

universalista, intuitivo y no metafísico (Nussbaum, 2002) de la naturaleza humana la llevará a explicitar ciertas capacidades humanas básicas compartidas, a su juicio, por todas y todos. De esta forma pondrá todo su empeño en elaborar una imagen universal del sujeto humano que, dicho sea de paso, respalde y avale su ideal liberal y cosmopolita.

El ser humano posee ciertas características compartidas como la de tener un cuerpo, que en última instancia implica, de por sí, ciertas necesidades básicas y biológicas como las de carácter nutritivo o reproductivo, por ejemplo. Además, Nussbaum destaca nuestra mortalidad, incidiendo en que todas y todos nos enfrentamos o tendremos que lidiar, en alguna ocasión de nuestras vidas, con ella; a pesar de que sea de diferentes formas dependiendo de las características culturales o sociales. Por otro lado, también pone sobre el tapiz otra serie de particularidades del ser humano —y en ocasiones compartidas con otros animales no humanos—, como que somos seres que sentimos y padecemos tanto placer como dolor, que poseemos capacidad de razonamiento práctico y capacidad cognitiva y emocional; así como que también necesitamos desarrollarnos de forma constante en el tiempo desde el mismo momento del nacimiento. Somos, por así decirlo, seres en continuo desarrollo desde el nacimiento hasta la muerte. Así mismo, este ser humano es, ante todo, un ser vulnerable, frágil, anclado a una vida *trágica* que implica que está siempre a merced de las circunstancias azarosas de un destino que escapa de nuestro control. Este ser humano que nos presenta, es también un ser naturalmente social y, por ende, dependiente de sus congéneres, a la par de estar necesitado en varios sentidos. Idea esta última, de carácter aristotélico, tal y como veremos; pues la concepción de Nussbaum sobre la naturaleza humana la remite de forma directa a la noción de animal político aristotélica, un animal que vive y se desarrolla en un comunidad.

Sobre la concepción del ser humano desde la vertiente normativa, es decir, en tanto en cuanto sujetos de justicia, sujetos éticos y políticos, Nussbaum (1999b, 2006b, 2012a) subraya que

este es un ser dotado de una dignidad *infranqueable*. En virtud de la ética deontológica kantiana que opera detrás de su enfoque, la filósofa considerará al ser humano, desde un plano ético-político, como un *fin en sí mismo*. La concepción del ser humano como un fin en sí mismo corre en paralelo con la idea estoica de que cada ser humano tiene, por sí mismo, una dignidad inviolable, infranqueable; y esta idea de dignidad irá unida insoslayablemente a la idea de libertad y autonomía.

La dignidad (*dignity*), según Nussbaum ha de ser un requerimiento de todos los sujetos políticos y debe ser respetado por todo orden social y político. Pero ¿qué entiende Nussbaum por dignidad? La filósofa relaciona la dignidad con la libertad individual y la autonomía del sujeto. Su enfoque de las capacidades se centrará, precisamente, en la elección o en la libertad para decidir optar o no a las diferentes capacidades, y no en una imposición de estas ni de las funcionalidades —a excepción de las capacidades relativas a la educación infantil, que veremos más adelante, y que la filósofa sostiene que deben ser promovidas de forma obligatoria. Nussbaum (2002, pág. 115) reformulará, por lo tanto, el principio kantiano de cada persona como un fin de la siguiente forma: *capacidad de cada persona*, y para ello echará mano, de forma manifiesta, del liberalismo político como marco de protección de dicha dignidad y como elemento de garantía de su propio enfoque de las capacidades.

Nussbaum parte del concepto de dignidad humana kantiana como base teórica y normativa de su enfoque, pero anexa dicha concepción a la teoría de Aristóteles, en tanto en cuanto, sobre la base de la dignidad se pregunta acerca de lo qué es una vida acorde con dicha dignidad. Sigue el concepto de dignidad por parte de Kant únicamente incidiendo en la idea de que cada persona es un fin en sí misma, mas rechaza la vinculación kantiana entre la racionalidad y la dignidad; así, en *Las fronteras de la justicia* (2006b, págs. 88-89), nos dirá que la dignidad no descansa únicamente en la racionalidad; por lo que, en la obra anteriormente mencionada (2006b, pág. 167) afirmará que su concepto de dignidad, aunque

contiene elementos kantianos, se suscribe al de Aristóteles. Pues su enfoque, a grandes rasgos, pretenderá responder a la pregunta capital acerca de qué condiciones mínimas se precisan para alcanzar esa vida digna; o, dicho de otra forma, pretenderá que los ciudadanos puedan desarrollar su propio plan vida de acuerdo con sus propias concepciones del bien. Aunque el propio enfoque de las capacidades, que presentaremos a continuación, adolece, según fuentes tanto comunitaristas como liberales, de ser restrictivo e impedir la autonomía del sujeto, en tanto en cuanto en el enfoque se materializan una serie concreta de capacidades.

Más allá de los atributos de dignidad o autonomía, podemos decir que la persona *política* o el sujeto de justicia en Nussbaum está dotado de su universo afectivo y emocional: es sociable, es frágil y vulnerable, lidia con la muerte, tiene un cuerpo y una capacidad práctica, cognitiva y emocional. Al estar capacitado, precisa, según Nussbaum y siguiendo la imagen de Aristóteles rescatada por Marx<sup>23</sup> en sus *Manuscritos*, *desarrollar sus capacidades* para, y ahora Nussbaum vuelve de nuevo a Aristóteles, *floreecer*; lo cual podemos traducir, en términos actuales, como tener una calidad de vida razonablemente *buena* o gozar de bienestar.

Por lo tanto, Nussbaum presenta a un ser humano frágil, vulnerable, con un bagaje emocional y racional, con necesidades, capacidades e interdependiente. Por otro lado, reclama que, desde el punto de vista político y moral, este mismo ser precisa de que se respete su libertad, su autonomía, su dignidad y de que se le otorguen las condiciones necesarias para florecer.

Pero lo que se puede inferir de esta caracterización del animal humano es que Nussbaum elaborará, sobre ella, una concepción del sujeto *descentralizado* o *deslocalizado*; es decir, construirá un

---

<sup>23</sup> Se refiere a los *Manuscritos de economía y filosofía* de Marx (2005), en los que el filósofo citará a Aristóteles. Al respecto véase por ejemplo el trabajo de Angés Heller (1986).

*sujeto universal*; el sujeto que comparte con los demás unos mínimos comunes. Esta concepción del individuo resulta fundamental en varios sentidos. En el primero de ellos en tanto que desde la asimilación de un sujeto universal Nussbaum podrá formular o justificar su concepción de un enfoque de las capacidades de carácter universal; pues el sujeto universal posee la singularidad de compartir capacidades y necesidades, aunque estas difieran entre sí. En el segundo de los sentidos, Nussbaum se circunscribirá a un feminismo universalista basado en ese sujeto universal. Pues la filósofa asegura (Nussbaum, 2002) que las mujeres sufren opresiones, discriminaciones y tratos injustos similares a lo largo y ancho de todo el planeta independiente de su cultura o religión. Por último, el concepto de dignidad intrínseca también llevará a la filósofa a plantear la defensa del cosmopolitismo en clave moral, política y educativa.

### **1.3.4 El enfoque de las capacidades.**

A continuación, vamos a adentrarnos en las características de su propia versión de la corriente de las capacidades (*the capabilities approach*). El enfoque de las capacidades es la parte más sustancial y a la vez criticada, junto con su ideal cosmopolita, de la propuesta de justicia social por parte de Nussbaum —casi siempre desde posicionamientos y tesis comunitaristas y relativistas—, sobre todo por sus pretensiones universalistas y por las premisas antirelativistas sobre las que descansa. Aunque el enfoque también es sometido a una dura crítica por parte del liberalismo, que aduce que la lista de Nussbaum reduce significativamente la autonomía y la libertad de los individuos.

Su lista es, en sí misma, una teoría parcial de la justicia, pues como la profesora nos dice, “la lista de capacidades centrales no es una teoría completa de la justicia” (Nussbaum, 2002, pág. 117), sino

una construcción teórica y filosófica que parte de dos importantes ideas intuitivas capitales:

1) “Ciertas funciones son particularmente centrales en la vida humana” y

2) “Existe algo que hace que estas funciones se realicen de manera verdaderamente humana, y no meramente animal” (Nussbaum, 2002, pág. 113).

El enfoque es tratado, en una primera aproximación, en su obra *Las mujeres y el desarrollo humano* y posteriormente en *Las fronteras de la justicia*<sup>24</sup>. Pero, sobre todo, es en *Crear capacidades* (Nussbaum, 2012a) en donde elabora un análisis más detallado y sistemático del mismo. Aunque la autora lo planteará por primera vez, como dijimos, en una obra de carácter marcadamente feminista y en la que realiza un profundo análisis sobre la situación de vulnerabilidad de las mujeres, sobre todo de las mujeres indias desde varias perspectivas; sobresaliendo la de las capacidades y necesidades.

Cabe resaltar la conexión entre el enfoque de las capacidades y el feminismo que Nussbaum abandera. Se trata, desde la aparición de *Las mujeres y el desarrollo humano*, de un feminismo que, desde el marco normativo de justicia universal sobre el que se asienta el propio enfoque, se define por un carácter universal cuyas pretensiones son las de superar al relativismo cultural. El feminismo cobra una importancia rectora en la exposición del enfoque de Nussbaum en tanto que, desde este último analizará la situación de vulnerabilidad de las mujeres; sobre todo, de las mujeres indias. La filósofa enfatiza, en la mencionada obra, en que las mujeres de todo el mundo se encuentran en una circunstancia de opresión y

---

<sup>24</sup> Aunque la germinación inicial del enfoque, todavía no desarrollado de forma profunda, data del año 1988, y lo podemos apreciar en una lectura de su trabajo titulado *Nature, Function, and Capability: Aristotle on Political Distribution* (Nussbaum, 1988a).

vulnerabilidad similares. Las mujeres carecen de ciertas habilidades o capacidades que sí tienen los hombres. Por ejemplo, las mujeres tienen menos acceso a la alfabetización y a la salud.

Tras un análisis empírico de la situación de las mujeres alrededor del mundo, concluye Nussbaum que su versión del enfoque de las capacidades permitirá crear un marco capaz de abarcar desde una perspectiva universalista los problemas de las mujeres desde un feminismo de vocación internacional. El enfoque de las capacidades garantizará, por lo tanto, según Nussbaum, las capacidades de las mujeres; es decir, su libertad. Por lo que hay un evidente trasfondo feminista en el seno del propio enfoque; que plantaremos con más detalle a continuación.

El enfoque, desde su popularización a cargo de Amartya Sen se ha formulado de maneras diferentes: *enfoque del desarrollo humano*, *enfoque de la capacidad* o *enfoque de las capacidades*. Nussbaum recalca que, a diferencia de Sen, prefiere hablar de *capacidades*, en plural, y no de *capacidad*, “para enfatizar —de esta forma— que los elementos más importantes de la calidad de la vida de las personas son plurales y cualitativamente distintos” (Nussbaum, 2012a, pág. 38). A su vez, tampoco está cómoda con el concepto de *enfoque del desarrollo humano*, en virtud de que, como vimos, incluirá a los animales no humanos dentro de su concepción general de la justicia y de forma más particular, incorporará a las demás especies no humanas en su lista de capacidades centrales o básicas.

En la actualidad, las capacidades, parte fundamental del enfoque, están presentes en diferentes informes o trabajos que pretenden realizar una medida y una evaluación del desarrollo humano mediante el uso instrumental de las mismas. Es el caso del *Índice de Desarrollo Humano* (IDH), llevado a cabo por el *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD), del *Índice de desigualdad de género* o del *Índice de pobreza humana*, entre otros. En este sentido, estos informes siguen los planteamientos de Amartya Sen sobre el concepto de capacidad,

actuando en ellos la misma como un indicador descriptivo sobre el desarrollo de un país, Estado o nación y de sus ciudadanas y ciudadanos.

De forma menos restrictiva que el uso de las capacidades por parte de los informes, Nussbaum planteará su enfoque tanto como 1) una base para la teorización sobre la justicia social (aspecto normativo) y, por otro lado, 2) como una herramienta relativa a la evaluación de la calidad de vida de las personas y de las garantías de justicia social de una determinada nación o Estado (aspecto descriptivo y evaluativo).

En el primero de los sentidos nos encontramos con que las capacidades son la base de una teoría política normativa que en última instancia pretende ofrecer una teoría de derechos (*entitlements*) políticos fundamentales. En este sentido, Nussbaum se pregunta por cuáles son aquellas cosas que una sociedad debe posibilitar a los individuos para que éstos puedan tener la posibilidad de desarrollarse plenamente; algo que la propia Nussbaum se responde a sí misma a través de una lectura de la filosofía práctica de Aristóteles: los individuos se realizan o florecen desde situaciones particularistas muy diferentes entre sí, es decir, tienen desiguales ideas de lo que es una buena vida. El enfoque, en el sentido aquí descrito, se erige como una concepción normativa que pretende garantizar las posibilidades de realización del ser humano, o, dicho de otra forma, ambiciona, respetando el pluralismo, la autonomía y las distintas preferencias de los agentes, consolidarse como un dispositivo de garantía que permita el desarrollo único de cada ciudadana o ciudadano. Pues la pregunta acerca de lo que se considera una buena vida, como dijimos, no posee una única respuesta, sino que son tantas como vidas existan. De esta forma, la justicia social de Nussbaum se alza desde la pregunta aristotélica acerca de la buena vida, lo cual opera en el trasfondo del propio enfoque de las capacidades, junto al principio kantiano que incide en que cada individuo es “un portador de valor y fin en sí mismo” (Nussbaum, 2002, pág. 115).

El enfoque es, desde esta perspectiva, de carácter normativo y filosófico, y en última instancia pretende, a través de una estructura teórica sostenida sobre el andamiaje de ciertas ideas intuitivas sobre la naturaleza del ser humano y de la presentación y explicitación de diversas capacidades centrales básicas, conseguir una teoría de la justicia social de mínimos. De forma general, ofrece una respuesta plausible a problemas como por ejemplo el envejecimiento, la educación, el género, la discapacidad, los derechos de los animales o la calidad medioambiental (Nussbaum, 2012a).

En el segundo de los sentidos a los que nos referimos, nos encontramos con que las capacidades funcionan como un *umbral mínimo* que pretende evaluar las cuotas de justicia de una sociedad. Al respecto, Nussbaum nos dice: “no se pretende resolver todos los problemas distributivos, sino que simplemente se especifica un mínimo umbral bastante amplio” (Nussbaum, 2012a, pág. 60). Este umbral mínimo se materializa en su lista de capacidades centrales o básicas, circunscritas, a su vez, en una concepción específica e intuitiva sobre la naturaleza humana.

Por lo tanto, las pretensiones de la estadounidense son las de ofrecer por un lado una concepción de la justicia social y por otro lado establecer un marco desde el que dictaminar o desde el que acordar cuándo una sociedad es justa y cuándo no lo es.

El enfoque del PIB, como a Sen, no parece tampoco responder a las exigencias de Nussbaum. El PIB no es un indicativo fiable a la hora de realizar una valoración de la vida de los individuos, dado que, “en general, los beneficios de los aumentos de riqueza resultantes de la inversión exterior van a parar, en primera instancia, a las élites” (Nussbaum, 2012a, pág. 32). Pero no termina aquí la crítica a este enfoque, sino que Nussbaum alega que muchos valores se le escapan a dicho medidor, como por ejemplo el valor del trabajo doméstico, que no está supeditado al mercado laboral (Nussbaum, 2012a). A criterio de nuestra autora:

El aumento del PIB no se ha traducido siempre en una mejora paralela a la calidad de la vida de las personas, y ningún informe sobre la prosperidad de conjunto de un país servirá probablemente de consuelo a aquellos y aquellas cuya existencia está señalada por la desigualdad y las privaciones. Estas personas necesitan enfoques teóricos que puedan ayudarles en sus esfuerzos o que, cuando menos, susciten un debate público llamando la atención sobre su situación; de lo que no tienen necesidad alguna es de enfoques que oculten esos afanes y sacrificios o que acallen la discusión y la crítica (Nussbaum, 2012a, pág. 19).

El rechazo de la medición de la calidad de vida por medio del PIB implica un cambio de la valoración del desarrollo y el bienestar de una nación. El enfoque del PIB, tal y como cree Nussbaum, y todos los demás enfoques similares basados en un promedio nacional, no prestan atención a la distribución, y pueden otorgar notas altas de desarrollo a países que contienen enormes desigualdades, dando con ello a entender que estos van por buen camino. Un ejemplo que pone es el de la India pues, “la India ha arrojado resultados sensiblemente peores que China en el apartado del PIB y, sin embargo, es una democracia sumamente estable, donde se protegen las libertades fundamentales; China no lo es” (Nussbaum, 2012a, pág. 68). El Banco Mundial, en sus informes, consideraba que el PIB era el mayor indicador del desarrollo de una nación, algo que se iría modificando con el transcurso de los años a raíz de la fama de la concepción de las capacidades de Sen a modo de un indicativo más real.

En resumidas cuentas, la crítica de Nussbaum al uso del PIB como indicador del desarrollo descansa en que, una medición en términos monetarios es insuficiente y excluye partes sustanciales de la vida de los seres humanos. No presta, en última instancia, la suficiente atención a aspectos como por ejemplo la libertad, que se escapan del cálculo de los informes anteriormente mencionados y

sin duda es un indicativo importante en relación con la realización plena de las personas.

Por otro lado, siguiendo tanto a Rawls como a Sen, Nussbaum elabora un análisis crítico del utilitarismo que le da pie a rechazarlo en pro de su enfoque de las capacidades. A pesar de que el enfoque utilitarista “tiene la virtud de interesarse por las personas” (Nussbaum, 2012a, pág. 72), hay una serie de elementos que no resultan atractivos para la filósofa. Por ejemplo, la perspectiva utilitarista reduce el todo a la satisfacción, centrándose en ella como objetivo y no tiene en cuenta la maleabilidad social de las preferencias de los individuos, que son dinámicas y, tal y como dijo Sen, son de carácter adaptativo y se desarrollan a lo largo de la vida. Así mismo, el enfoque utilitarista, a criterio tanto de Nussbaum como de Sen, puede dejar a personas mal situadas, yendo en contra de su libertad.

Por otra parte, los Derechos Humanos y los derechos fundamentales poseen ciertos aspectos que hacen que sean insuficientes. Por un lado, Nussbaum (2006b) denuncia que no existe un acuerdo explícito sobre la base de la reivindicación de dichos derechos, y por otro, también existe discrepancia en cuanto a saber si estos derechos son creaciones de instituciones sociales o si por el contrario poseen una naturaleza prepolítica. Y en última instancia, al respecto, también nos encontraríamos con el nada insignificante problema sobre la interpretación de los mismos.

A pesar de ello, el enfoque está asociado a los Derechos Humanos; pues, en palabras de Nussbaum: “De hecho, lo veo como una especificación del enfoque de los derechos humanos” (Nussbaum, 2006b, pág. 283). Y esto se debe a que el enfoque es tan globalizador que incluso concentra derechos tanto de primera como de segunda generación tales como el derecho de asociación. Por lo que hay coincidencias, por ejemplo “(...) en torno a la idea de que todas las personas tienen derecho a ciertos bienes centrales en virtud de su humanidad misma, y que uno de los deberes fundamentales de la sociedad es el de respetar y apoyar tales

derechos” (Nussbaum, 2012a, pág. 84). El enfoque, por lo tanto, a criterio de la filósofa, puede ser complementario a los Derechos Humanos (*Human Rights*) a la hora de trasladarlo a la realidad política y social.

Pero cabe una duda razonable: ¿se podría implantar en la realidad? La respuesta de Nussbaum es del todo positiva. Al respecto podemos leer:

La lista de capacidades (...) puede ser utilizada como una fuente de principios políticos durante un periodo de diseño constitucional o, en un momento posterior, como una fuente para la interpretación de esa constitución. Puede guiar la interpretación judicial de derechos fundamentales, aunque dentro de unos límites fijados por el texto constitucional y por sus precedentes. Puede activar el proceso de enmiendas: la nueva enmienda constitucional que protege en la India el derecho universal a la educación primaria y secundaria fue alentada por una serie de sentencias judiciales que reconocían la relación entre la educación y la dignidad humana. Por último, puede servir de fuente para la legislación destinada a implementar derechos (Nussbaum, 2012a, pág. 97).

A la luz de la concepción kantiana del ser humano como un fin en sí mismo, Nussbaum se preguntará por las oportunidades que éste dispone para desarrollarse, es decir, para florecer (*flourishinig*), en términos aristotélicos, al mismo tiempo que se cuestiona el qué necesita una vida para ser digna. “Qué criterios son verdaderamente importantes para el desarrollo del florecimiento humano” (Amartya & Nussbaum, 1996, pág. 15). Y es en este punto en donde, a través de las diez capacidades que propone la filósofa, pretende establecer una medición dinámica y abierta que funcione como un umbral capaz de establecer precisamente el sí una sociedad permite alcanzar una vida digna o no.

Llegados a este punto, y antes de presentar la lista de capacidades, cabe preguntarse por las *capacidades* y el

*funcionamiento*. Las capacidades son “una especie de libertad: la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos” (Nussbaum, 2012a, pág. 40). En otras palabras, las capacidades son todo aquello que podemos llegar a ser o hacer<sup>25</sup>. “La capacidad de una persona corresponde a la libertad que tiene para llevar una determinada clase de vida” (Amartya & Nussbaum, 1996, pág. 18).

Nussbaum discrimina entre *capacidades básicas*, aquellas presentes en el interior de las personas, es decir, ancladas a su cuerpo y a su psicología, relacionadas con “el equipamiento innato de los individuos” (Nussbaum, 2002, pág. 128); *capacidades internas*, que son los estados desarrollados de las personas, “condiciones maduras de preparación para una función” (Nussbaum, 2002, pág. 128) y las *capacidades combinadas*. Éstas últimas son el resultado de la suma entre las capacidades internas y todas aquellas oportunidades o condiciones políticas, sociales o económicas del entorno. De esta forma, Nussbaum llamará a las capacidades combinadas libertades sustantivas, como Sen.

El funcionamiento, nos dice que es la “otra cara de la moneda”, es la “realización activa de una o más capacidades” (Nussbaum, 2012a, pág. 44). De esta forma, el funcionamiento es la puesta en marcha de una o más capacidades. Sen pone el ejemplo de

---

<sup>25</sup> Por su parte, también Len Doyal e Ian Gough desarrollan una teoría de las capacidades (Doyal & Gough, 1994). Estos autores distinguirán entre necesidades humanas básicas, las cuales consideran de carácter universal y otras intermedias. Así mismo, las necesidades para ambos también suponen, como en Nussbaum, tanto un indicador de la calidad de vida de las personas como la representación de las condiciones para alcanzar lo que las personas consideran valioso. En un trabajo de Ian Gough (2007/2008) se compara su enfoque con el de Nussbaum, destacando ciertas similitudes como sus argumentos para el universalismo en lo que respecta a las capacidades o a las necesidades. Las capacidades entonces garantizarían el desarrollo de los individuos, siendo en sí mismas el fundamento de una teoría de la justicia.

una persona que ayuna y otra que pasa hambre a causa de condiciones de pobreza. Ambos funcionan igual, ambos pasan hambre. Pero la diferencia estriba en que el primero tiene la capacidad de cambiar su situación, mientras que el segundo no<sup>26</sup>. En palabras de Sen, “los funcionamientos representan partes del estado de una persona: en particular, las cosas que logra hacer o ser al vivir” (Amartya, 1996, pág. 55).

La estructura básica de una sociedad liberal y democrática debe permitir desarrollar las capacidades combinadas, pues nos dice la filósofa: “el objetivo apropiado es la capacidad, no el funcionamiento” (Nussbaum, 2002, pág. 132) y por eso el enfoque de Nussbaum es de capacidades y no de funciones, porque desde su liberalismo, entiende las capacidades como libertades en sí mismas y con un valor intrínseco, de forma que “la libertad de elección está inscrita en el concepto de capacidad” (Nussbaum, 2012a, pág. 45).

La lista de capacidades que nos presenta Nussbaum como “base de una teoría mínima de la justicia social” (Agra, 2009, pág. 376) y que a la vez se consolidan como la visión particular de Nussbaum del florecimiento aristotélico, son las siguientes:

---

<sup>26</sup> Jonathan Wolff y Avner de-Shalit en su obra *Disvantage* (Wolff & De-Shalit, 2007) añadirán ciertos elementos al enfoque de Nussbaum, como la “seguridad de la capacidad”, el “funcionamiento fértil” o las “desventajas corrosivas”: El primer concepto está relacionado con que cada Estado o país debería proporcionar garantías reales sobre la seguridad de cada capacidad; el segundo concepto está relacionado con que existe una serie de funcionamientos que de por sí favorecerán a las demás capacidades; finalmente, las “desventajas corrosivas” se refiere a las determinadas privaciones en nuestra vida que poseen efectos directos sobre otros ámbitos de la misma.

### *Listado de las diez capacidades centrales*

1. **Vida.** Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.

2. **Salud física.** Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar apropiado para vivir.

3. **Integridad física.** Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.

4. **Sentidos, imaginación y pensamiento.** Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo «verdaderamente humano», un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos esté limitada a) la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.

5. **Emociones.** Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, apenarse,

sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad significa defender, a su vez, ciertas formas de asociación humana que pueden demostrarse cruciales en el desarrollo de aquella)

6. **Razón práctica.** Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida. (Esta capacidad entraña la protección de la libertad de conciencia y de observancia religiosa)

7. **Afiliación.** a) Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés en otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otro. (Proteger esta capacidad implica proteger instituciones que constituyen y nutren tales formas de afiliación, así como proteger la libertad de reunión y expresión política.) b) Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos; que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás. Esto supone introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional.

8. **Otras especies.** Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.

9. **Juego.** Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

10. **Control sobre el propio entorno.** a) *Político.* Poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de

expresión y de asociación. b) *Material*. Poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles) y ostentar derechos de propiedad en igual condiciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; estar protegido legalmente frente a registros y detenciones que no cuente con la debida autorización judicial. En el entorno laboral, ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras.

De entre todas ellas, en relación con la elección de una vida digna, Nussbaum apunta a que las más importantes son la de *afiliación* y *razón práctica*, a raíz de que “organizan y abarcan todas las demás, haciendo que su persecución sea verdaderamente humana” (Nussbaum, 2002, pág. 115). Aunque todas las capacidades poseen importancia en sí mismas y son de carácter totalmente inconmensurable; es decir, no pueden ser reemplazadas: una mayor capacidad de juego no puede por ejemplo suplantar la capacidad de control sobre el propio entorno.

Por otra parte, la lista es, a criterio de Nussbaum, abierta, plural en cuanto a valores y respetuosa con las diferencias. Es una lista parcial pensada para los individuos. Las capacidades son para las personas individuales, y de forma derivada y secundaria para los grupos sociales. De esta forma, el enfoque no requiere que los individuos tengan una concepción metafísica o religiosa que sirva como fundamento de una doctrina política, debido sobre todo al dispositivo del consenso entrecruzado, que permitirá la implementación del enfoque en sociedades plurales, funcionando el mismo como fundamento para principios políticos; el enfoque no es, por lo tanto, una doctrina comprensiva de ninguna clase (Nussbaum, 2012a, pág. 115). Esto deriva en la concepción de las capacidades como una suerte de herramientas políticas que

permitirán a cada individuo alcanzar un fin propio en relación con su propia concepción de lo que es valioso o digno, en virtud de que no existe una única realización del ser humano, sino que son múltiples y variables en el tiempo también; algo con lo que Nussbaum pretende la universalidad de estas. Con esto, nuestra autora, intentará establecer unos preceptos de naturaleza tanto normativa como descriptiva que, a su juicio superan las barreras culturales y sociales.

Para Nussbaum “fijar el umbral con precisión es competencia de cada nación” (Nussbaum, 2012a, pág. 62). La lista, por lo tanto, “aspira a un acuerdo internacional” (Agra, 2009, pág. 376); intentando con ella superar el problema de la justicia trasnacional que Rawls no fue capaz de resolver. Efectivamente, la pretensión de Nussbaum es que la lista de capacidades centrales o básicas esté presente en los diferentes Estados y que todos los ciudadanos puedan exigir sus capacidades; es decir, que cada nación o Estado ofrezca las capacidades como libertades de cara a su funcionamiento. Con lo cual cada persona podrá, respetando así su propia autonomía, optar a las mismas, decidiendo realizar la conversión de capacidades en funcionamientos o no.

### **1.3.5 El liberalismo político.**

El liberalismo político, desde Locke al presente, ha sido presentado y abordado teóricamente desde vertientes y posicionamientos muy diferentes. Esta fragmentación y pluralidad de posturas dentro del propio movimiento liberal dificulta una definición satisfactoria y unitaria sobre dicha corriente de pensamiento político y social. Pero podemos coincidir, a grandes rasgos, en caracterizarlo como una suerte de pensamiento político e ideológico cuya preocupación descansa en la persecución de la libertad, la autonomía y la igualdad de las ciudadanas y los

ciudadanos y en restringir —de forma más o menos comedida— la actuación o involucración por parte del Estado en la vida de los individuos<sup>27</sup>.

Nussbaum se circunscribe de forma explícita a la corriente del liberalismo político. Pero debemos matizar que su liberalismo se ve influenciado por ciertos elementos propios del comunitarismo; sobre todo en virtud del aprovechamiento de motivos de carácter aristotélico en su teoría, como la pregunta acerca de la una buena vida o la caracterización del ser humano como un ser frágil, vulnerable y dependiente. “Las reivindicaciones de la ética *a la antigua* (una ética eudaimónica de las virtudes) son más propias de las teorías del comunitarismo” (Benítez Prudencio, 2009b, pág. 298); como por ejemplo las del comunitarista MacIntyre (2001a, 2001b). Por lo que podríamos atribuir al liberalismo propuesto por Nussbaum un carácter marcadamente neoaristotélico; pues si revisamos los primeros trabajos de nuestra autora se puede percibir una notoria influencia aristotélica que, *a priori*, la llevaría a un posicionamiento muy cercano al comunitarismo. Pero, dicho esto, la evolución del pensamiento de Nussbaum, sobre todo desde principios de este siglo, hacia un universalismo moral y el rechazo tan radical de las tesis relativistas situarán a nuestra autora en una coyuntura más próxima a un liberalismo de corte kantiano que a su vez hunde sus raíces en los postulados de dignidad, igualdad y autonomía.

Desde los años ochenta surgió un profundo y fértil debate entre comunitaristas y liberales que llegaría hasta nuestros días. Estos últimos, con figuras representativas como Rawls, Dworkin o

---

<sup>27</sup> Adela Cortina (1997, pág. 29) nos dice que “el liberalismo político, por su parte, declara su naturaleza de doctrina política únicamente interesada por el ciudadano, no por el hombre, y entiende que debe comprometerse con la defensa de la concesión de la justicia en torno a la que ya existe un acuerdo, consciente o inconsciente”

Nagel defendían, siempre desde una rica amalgama de matices, la individualidad, autonomía y la libertad de los ciudadanos por encima del valor de la comunidad. Es decir, se le confiere centralidad al individuo en detrimento de la comunidad. Después de que el liberalismo de corte utilitarista dejase de tener vigencia, el liberalismo, sobre todo desde Rawls, cobró una caracterización kantiana, formalista y deontológica.

El comunitarismo, por su parte, con autores como Sandel, MacIntyre o Walzer se opuso, por vías diferentes, a esta caracterización de la sociedad por parte del liberalismo, incidiendo en la necesidad de preservar el bien común por encima de los intereses particulares. Para los autores comunitaristas —aunque debemos incidir también en la fragmentación y difícil articulación unitaria de este movimiento— que siguen tanto a Aristóteles como Hegel, el ser humano debe ser entendido únicamente en tanto que un ser social anclado a un *contexto* social, cultural, histórico... que representa, a fin de cuentas, un *ethos* comunitario específico. Es en este contexto en donde se puede establecer una concepción generalizada del bien que conforme las directrices sobre lo que es justo y lo que no. Es decir, el comunitarismo defiende una priorización del bien frente a la justicia, en tanto en cuanto el primero se erige como *el* requisito apriorístico para poder hablar de justicia. La concepción del bien pasa a convertirse en una cuestión que trasgrede los límites de los derechos particulares que con tanto ahínco pretendían resguardar los liberales. El ciudadano comunitarista es por lo tanto el propio individuo, el individuo que pertenece de por sí a una determinada comunidad; frente al ciudadano liberal que precisa de ciertos derechos políticos que garanticen el que se le reconozca como tal su *status* de ciudadano. Los autores comunitaristas achacan al liberalismo el haberse olvidado la comunidad y de su significancia para la vida de los ciudadanos y la necesidad de esta para la realización o consecución de la buena vida por parte de cada uno de sus miembros.

Es así como, por ejemplo, Walzer (2004), no admitirá la prioridad de lo justo sobre el bien o lo bueno y, por consiguiente, se enfrentará a la universalidad de los principios de la justicia, alegando que, en última instancia se precisa de una teoría del bien en tanto en cuanto no hay, tal y como establece Rawls un conjunto de bienes básicos. Algo que también podemos extrapolar a la lista de capacidades humanas que propone Nussbaum y que pretenden consolidarse como un dispositivo de carácter totalmente universalista. Por su parte Michael Sandel (2000) rechaza, comedidamente, al sujeto del liberalismo por ser demasiado abstracto, estático en el tiempo y desvinculado o desprovisto de sus deseos y motivaciones; al mismo tiempo en que rehúsa de la neutralidad del Estado en lo tocante a la vida de los individuos.

En síntesis, el comunitarismo persiste en que el liberalismo se basa en una racionalidad exagerada que relega los asuntos prácticos a un plano secundario y que se inscribe en una concepción desmesuradamente atomista de los individuos. Para el comunitarismo el liberalismo rompe el espíritu público e implica la desintegración de los valores sociales y culturales. Así como falla en su concepción deontológica, formal y procedimental de la justicia, obviando que la misma precisa de una concepción del bien que ha de ser adoptada o consensuada en cada comunidad particularmente y nunca de forma universalista.

El liberalismo, mediatizado por la visión de Rawls (1996, 2012) y el concepto de dignidad de Kant y en el que se inscribe la pregunta aristotélica sobre la buena vida, se nos presenta, en la propuesta de Nussbaum, como el marco político idóneo para que cada ser humano pueda desarrollarse de una forma plena. El liberalismo político será por lo tanto para Nussbaum el dispositivo que garantizará y permitirá la consecución de su enfoque de las capacidades. De esta manera, el liberalismo político, abordado con rigurosidad en *Liberalismo perfeccionista y liberalismo político (Parte I)* (Nussbaum, 2017) se consolidará como un marco de referencia y como un dispositivo que posibilitará tanto el que los

ciudadanos se encuentren en disposición de desarrollar sus capacidades como para que la ciudadanía pueda, desde su constitutiva pluralidad, participar en la deliberación pública. Para tal fin, a juicio de nuestra pensadora, se necesitan preservar ciertas libertades, así como también la igual dignidad de todos los seres humanos<sup>28</sup>. Será dentro de los parámetros propuestos por este liberalismo donde el ser humano tenga la posibilidad *real* de desarrollarse como tal; al mismo tiempo en que, dicha concepción del liberalismo se convertirá en el contexto específico desde donde se puedan desplegar nuestros sentimientos morales y donde los ciudadanos podrán recibir una educación humanística capaz de desarrollar tanto sus emociones como su imaginación.

El liberalismo que nos propone Nussbaum se relaciona con la doctrina aristotélica precisamente en virtud de la pregunta relativa sobre qué es una buena vida o una vida digna de ser vivida. Para la filósofa esta es una pregunta capital en lo tocante a su concepción liberal, pues será a través de esta última en la que los ciudadanos tengan la posibilidad real de vivir de acuerdo con sus preferencias respecto a qué es una buena vida y a las condiciones que permiten garantizar las libertades de elección; y para eso la autora echará mano tanto de los conceptos de dignidad humana como de respeto mutuo, pues para Nussbaum el liberalismo es un “orden social basado en la idea de dignidad humana y de relaciones sociales

---

<sup>28</sup> Aunque Anne Phillips (2009, 143) en discusión con el enfoque de Nussbaum plantea lo siguiente: “La igualdad es relacional: puedes tener todo lo que necesitas para vivir una vida humana decente, pero todavía estamos en desigualdad si yo tengo diez veces más. La perspectiva de las capacidades se dirige a una percepción de que la igualdad en este sentido ya no está en la agenda, y encubre lo que de otra manera podría verse como una retirada, al convertir la libertad de elección en la preocupación central”.

caracterizadas por la reciprocidad y el respeto mutuo (...)” (Nussbaum, 2006a, pág. 366). Algo que, por otra parte, también está en sintonía con la concepción kantiana tanto de la libertad, como de la autonomía, la dignidad humana y la concepción del ser humano como un fin en sí mismo, relacionado con una cierta idea de objetividad moral.

Así mismo, en de su concepción del liberalismo, caracterizada por no estar basada en principios metafísicos o religiosos, nuestra filósofa apuesta por la necesidad de una justicia de carácter internacionalista y por una educación estrechamente vinculada a la política. Al ser un liberalismo, como dijimos, no basado en principios metafísicos ni religiosos, éste pretende ser respetuoso con las diferencias y con la pluralidad de los miembros de la sociedad, algo para lo que toma la idea del consenso entrecruzado de Rawls a modo de dispositivo de garantía de esas diferencias propias de cada ciudadano. Para Nussbaum, las pretensiones finales de su concepción del liberalismo son que, a través del recurso del *consenso entrecruzado*, la ciudadanía sea capaz de alcanzar un equilibrio moral que vaya más allá de sus particularidades culturales, religiosas o culturales para adoptar un mismo modelo de participación pública aceptando lo más esencial de la naturaleza humana. Se trata de una modelo que acepta que hay valores universales, oponiéndose no obstante a una teoría axiológica objetiva, e incidiendo en que el fundamento de dicha sociedad debe partir de un cultivo de las emociones y la educación. Un liberalismo político comprehensivo, aristotélico y humanístico que presupone la existencia de valores morales plurales, considera a cada persona como un fin y da valor a los bienes externos garantizando bienes materiales que permitan optar a las competencias y que respeta la capacidad de cada concepción del bien y de lo que se quiere en la vida.

En este sentido, Nussbaum destaca la necesidad de que en dicho liberalismo haya una base social fomentada por la solidaridad y por aquellas emociones, en especial la compasión, que según ella

es necesaria para la convivencia. En palabras de la filósofa: “lo que necesitamos, según parece, es una concepción política de la persona que encuentre sentido en el hecho de que todos tenemos cuerpos mortales que se descomponen y que todos tenemos necesidades y somos discapacitados de diversa forma y grado diferente” (Nussbaum, 2006a, pág. 387).

Nussbaum nos vuelve a decir;

Lo que propongo, de hecho, es algo que creo nunca lograremos plenamente: una sociedad que reconozca su propia humanidad y que no nos oculte de ella, ni a ella de nosotros; una sociedad de ciudadanos que admitan que tienen necesidades y son vulnerables, y que descarten las grandiosas demandas de omnipotencia y completitud que han permanecido en el corazón de tanta miseria humana, tanto pública como privada (Nussbaum, 2006a, pág. 30).

Y continua,

Puede ser que tal sociedad sea inalcanzable, porque los seres humanos no puedan soportar vivir con la conciencia constante de su mortalidad y de sus frágiles cuerpos animales. Algo de autoengaño puede ser esencial para poder atravesar la vida en la que pronto vamos hacia la muerte y en la que las cuestiones más esenciales están de hecho fuera de nuestro control. Lo que estoy proponiendo es una sociedad donde tales ficciones auto-engañosas no dominen el derecho y en las que (...) admitamos que somos niños y que en muchos sentidos no controlamos el mundo (Nussbaum, 2006a, pág. 30).

Nussbaum reemplazará los bienes básicos de Rawls, a los que tildó de parciales en su crítica, por capacidades básicas. Se consolida así, en su propuesta, un liberalismo en el que se pretende cultivar o educar a la ciudadanía. En él, la institución escolar y la educación en general tienen una función rectora, pues la educación debe poder

llegar a conformar una racionalidad de tipo compasiva a la par de desarrollar nuestra imaginación y corregir las emociones negativas. Dicho liberalismo se caracteriza, precisamente, en que pretende, en última instancia, equilibrar emociones de carácter negativo que imprimen tensión en la sociedad y cultivar aquellas como la compasión; un liberalismo, en este sentido, comprensivo.

Por otro lado, Nussbaum considera que el liberalismo político será la herramienta idónea para alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres. Algo paradójico en el seno de un debate feminista que, con figuras como Catharine Mackinnon (1995), achaca a la corriente liberal la opresión de mujeres. Nussbaum, de forma contraria, apostando por un feminismo universalista que hunde sus raíces en la asunción de que la discriminación hacia las mujeres<sup>29</sup> es un hecho universal y que no atiende a motivos de carácter relativista, esgrimirá un feminismo internacionalista sustentado, como dijimos, en el carácter universal de su enfoque, en la dignidad intrínseca de cada sujeto y en la idea de que la subordinación de las mujeres y su opresión y sufrimiento son similares en todos los puntos geográficos. El liberalismo político funcionará, por lo tanto, como el dispositivo de protección de las capacidades y la dignidad de las mujeres.

En resumidas cuentas, el liberalismo de Nussbaum tiene como fundamentos el aporte del enfoque de las capacidades de Sen, la concepción distributiva de la justicia de Rawls y su liberalismo que, a su vez, hunde sus raíces en el concepto de dignidad de Kant y funciona a modo de marco formal para su enfoque de las capacidades. Así mismo, dicho liberalismo en la versión que nos

---

<sup>29</sup> Nussbaum (2002, pág. 345) también criticará la concepción de la familia por parte del liberalismo y más específicamente por parte de Rawls; recalcando que la familia es precisamente un espacio de opresión para las mujeres.

presenta Nussbaum descansa sobre ciertos presupuestos aristotélicos como la eudaimonía o el florecimiento, lleva implícita la necesidad de la educabilidad de la ciudadanía y de sus emociones, integra una perspectiva feminista y en su epicentro, juega un papel de suma significación la noción de dignidad intrínseca. Un liberalismo, a fin de cuentas, en el que se pretende respetar las aspiraciones y las consideraciones sobre lo que es valioso por parte de los individuos y que sirve, en última instancia, como marco ideal para su enfoque de las capacidades. La filósofa, con su presentación del liberalismo, en el que se circunscriben las características hasta ahora presentadas, hará un intento por superar ciertos problemas tanto del liberalismo como del comunitarismo o del contractualismo, dado que, a su juicio, estas propuestas políticas no resuelven, por ejemplo, problemas relativos a los grupos sociales y a su estigma (Nussbaum, 2006a, pág. 387). Las tareas de este liberalismo que nos presenta serán, por lo tanto, las de posibilitar y salvaguardar las libertades individuales y las promover la educabilidad de los ciudadanos y el desarrollo de sus emociones y su capacidad imaginativa.

### **1.3.6 El ideal cosmopolita.**

A pesar de ser un concepto angular en su concepción política, moral y educativa, el cosmopolitismo de Nussbaum es bastante controvertido; por poner un ejemplo, Scheffler (1999) considerará que el cosmopolitismo que defiende la autora es demasiado extremo y radical y a la vez utópico. También podemos corroborar la complejidad de su ideal cosmopolita sobre todo si lo analizamos a expensas de su trabajo *Patriotismo y cosmopolitismo*, reunido en *Los límites del patriotismo*, una recopilación de 1996 elaborada por Joshua Cohen que se inicia con los planteamientos de Nussbaum sobre cuestiones relativas al cosmopolitismo y al patriotismo, sigue con una serie de artículos de autoras y autores como Kwame

Anthony Appiah, Judith Butler, Amy Gutmann o Michael Walzer entre otros que debaten los argumentos de nuestra autora y termina con una réplica y una vindicación del ideal cosmopolita, de nuevo, a cargo de la filósofa.

En dicha obra nos encontramos con una defensa del ideal cosmopolita, sobre todo en su vertiente estoica y en clave tanto moral como política y educativa. Así mismo, Nussbaum elabora una fuerte crítica al patriotismo y, en especial, al énfasis en el orgullo patriota, el cual considera “moralmente peligroso”<sup>30</sup> (Nussbaum, 1999a, pág. 14). Aunque, como veremos, al igual que ocurre con otra serie de ideas o problemas en la filosofía de Nussbaum, se podrá apreciar una cierta evolución en lo tocante a la concepción del patriotismo.

Lo que deseamos destacar de entrada es que la filósofa planteará en sus primeras obras un cosmopolitismo moral o ético que lo extenderá, a lo largo de sus trabajos e incorporando variaciones sobre la concepción del mismo, hasta un cosmopolitismo político que a su vez se interrelaciona directamente con un ideal educativo cosmopolita.

Desde su propia cosmovisión de las sociedades actuales y desde su concepción del sujeto universal, trae a colación el ideal cosmopolita tanto estoico como ilustrado<sup>31</sup>, encarnado este último en los trabajos de Kant, para vindicarlo en virtud de las

---

<sup>30</sup> Hace referencia explícita al artículo *The Unpatriotic Academy* del pragmatista Richard Rorty (1994) publicado en el *New York Times*, en el que el filósofo defiende el orgullo patriótico equiparándolo a la necesidad de la identidad nacional para el bienestar del Estado, algo en lo que Nussbaum no coincide.

<sup>31</sup> Aunque Nussbaum, a la hora de presentar su visión del cosmopolitismo, también tiene en consideración, por un lado, las enseñanzas que Rabindranath Tagore (2012), el premio Nobel de literatura, y, por otro lado, las apreciaciones en torno al cosmopolitismo del filósofo africano Kwame Anthony Appiah (1991, 2010).

peculiaridades del presente; un período en el que la globalización, en todas sus ramificaciones, tal y como la entiende Nussbaum, nos interrelaciona a todos más que en ninguna otra época. En esta misma línea, como también sostiene Fraser (2008, pág. 31), “la globalización está cambiando nuestra manera de hablar de la justicia”, y en virtud de que existen nuevas formas de injusticia en el mundo globalizado (Velasco, 2016), Nussbaum apostará por un ideal cosmopolita de corte humanístico como uno de los fundamentos de su concepción de la justicia. Partirá, en su defensa del cosmopolitismo moral, de la apremiante premisa que insiste en que existen ciertos valores morales compartidos por todos los miembros de lo que denomina *comunidad moral humana*.

Nuestra autora hace una recuperación, en clave actual, del cosmopolitismo estoico e ilustrado, algo que podemos observar, de forma directa en su trabajo titulado *Kant and the Stoic Cosmopolitanism* (Nussbaum, 1997b); aunque el ideal cosmopolita es un motivo de fondo tanto en sus obras dedicadas a la ética griega (Nussbaum, 1995a, 2003, 2005) como a la justicia social o a la filosofía política (Nussbaum, 1999b, 2002, 2006b, 2007, 2009b, 2012a, 2014) así como también a la educación (Nussbaum, 2001, 2010b, 2016b).

La versión hegemónica y más importante del cosmopolitismo es prácticamente la estoica<sup>32</sup>, a pesar de que la ilustrada también

---

<sup>32</sup> Aunque ya en *La Política* de Aristóteles se pueden encontrar semillas de ese ideal cosmopolita que en el helenismo florecería. Cuando el estagirita examina el contexto social y cultural tanto de Creta como de Esparta ya está tratando temas relativos al cosmopolitismo. “Cuando el propio Aristóteles escribe sobre filosofía política —dice Nussbaum— su proyecto es ampliamente transcultural” (Nussbaum, 2001, pág. 82). Y también Platón hacía múltiples referencias a culturas ajenas a la helénica en sus escritos (Nussbaum, 2001), lo que evidencia para Nussbaum el cosmopolitismo. Aunque Aristóteles, cuando mencionaba la *philia*, la amistad como un vínculo importante entre humanos, se estaba refiriendo a las relaciones que se establecían en la *polis*.

tuvo su importancia y su resonancia. Pero esta última, en definitiva, no dejaba de estar articulada sobre la griega. Recordemos por un momento al Kant<sup>33</sup> (2002) de *La paz perpetua*, que a pesar de todo, seguía teniendo en cuenta el cosmopolitismo antiguo trasladándolo a su época, pues, según Nussbaum “(...) la idea del ciudadano del mundo es la precursora y la fuente de la que emana la idea kantiana del reino de los fines (...)” (Nussbaum, 1999a, pág. 18).

La recuperación del ideal cosmopolita en clave más política por parte de la profesora de Chicago descansa sobre una radiografía y sobre un análisis, en muchas ocasiones empírico, sobre la heterogeneidad de las sociedades actuales y sobre la interconectividad que las define en el presente. Sobre este hecho plantea la necesidad de una ciudadanía universal con capacidad para respetar las diferencias individuales y colectivas de sus miembros, así como con ciertas competencias o habilidades para la asunción de un modelo de justicia mínimo que, enmarcado en el liberalismo, permita crear un escenario de convivencia y de armonía entre los diversos miembros de la sociedad en el que se respeten los diversos valores que éstos mismos posean. Por otro lado, Nussbaum se muestra reacia a las tesis del relativismo cultural y por consiguiente moral, aduciendo que el proyecto cosmopolita se puede llevar a cabo en todas las sociedades, sin excepciones. En este sentido está siguiendo la línea propuesta por el sociólogo británico Gerard Delanty (2010) en la que el autor insiste en que todo buen cosmopolitismo debe orientarse hacia el progreso y a la justicia social; aduciendo que el cosmopolitismo es un proyecto que puede ser llevado a cabo en todas las sociedades y culturas y que la identidad cosmopolita implica tanto la identidad local como global sin necesidad de exclusión. Es decir, Nussbaum equipara la

---

<sup>33</sup> En su obra *La paz perpetua* ya nos podemos encontrar con ideas cosmopolitas, como los de *estado de los pueblos* (Völkerstaat), la *república mundial* (Weltrepublik) o la *ciudadanía mundial* (Weltbürgerrecht).

comunidad moral a la comunidad humana, lo que nos llevaría a poseer deberes tanto de justicia como materiales para con todos. Pues la determinación del valor moral de las personas, para la filósofa es la razón práctica, algo que todos, a su juicio, poseemos.

El cosmopolitismo estoico, encarnado en figuras como la de Séneca o Marco Aurelio pretende situar al ser humano entre dos comunidades cuantitativa y cualitativamente diferenciadas, a saber: la *comunidad local*, a la que se pertenece en virtud del *accidente* del nacimiento y la *comunidad global*, en la que se encuentran los demás. Los estoicos, sobre todo, Séneca (1989), Crisipo (1999), Marco Aurelio (2001), Cicerón (1989, 1992) y Epicteto<sup>34</sup> (1993) parten de las ideas de Diógenes, apodado el Cínico<sup>35</sup>, el cual pregonaba su doble pertenencia al mundo: por un lado, al territorio local (Atenas en este caso) y, por otro lado, al escenario mundial, considerándose así un ciudadano del mundo y promocionando la idea del *kosmopolitês* (κοσμοπολίτης), la cual transgredía la visión

---

<sup>34</sup> Epicteto, por su parte, propondría el término *politês tou kosmou*.

<sup>35</sup> En virtud de su comportamiento excéntrico y egoísta, sus coetáneos comparaban a Diógenes con un perro. De ahí que el apelativo *cínico* provenga de *kuón* (κύων), término reservado para los canes en el griego clásico. Se dice que el filósofo vivía en la calle, en un gran barreño, y que llevaba una vida diferente a la del resto de sus coetáneos. Recordemos la anécdota con Alejandro Magno o lo que Platón decía de él: “un Sócrates enloquecido”. Su forma de vida serviría posteriormente a psiquiatras y psicólogos para dar nombre al trastorno psicológico caracterizado por el aislamiento voluntario y la acumulación de basura en el hogar, conocido hoy como *síndrome de Diógenes*. Así mismo, para resaltar todavía más la particularidad de su personalidad y de su *modus vivendi*, podemos observar la gran cantidad de iconografías pictóricas sobre el filósofo, al cual suelen caracterizar como un anciano enfurecido viviendo en su tinaja. Varios fueron los artistas que representaron al filósofo de Sinope, tales como Sebastiano Rico, Jean-Léon Gérôme, John William Waterhouse o incluso Rafael, cuando en su *Escuela de Atenas* elabora una representación de los filósofos griegos.

del individuo que pertenecía únicamente a la ciudad (*polis*) o al pueblo (*démos*).

Los desencadenantes que descansan bajo la noción universalista del ser humano por parte de Diógenes seguramente fueron varios, pues a la hora de hablar del cosmopolitismo en la antigüedad clásica debemos tener en cuenta la estructura económica de dicho período, así como también las particularidades derivadas de la situación geográfica y estratégica de Atenas en relación al comercio, sobre todo el marítimo, dado que este fenómeno implicó una mayor apertura de la ciudad respecto a otros lugares del mundo.

Por otro lado, también tendríamos que mencionar lo complejo que podría resultar elaborar un examen sobre las derivaciones o consideraciones morales que se desprendían sobre la concepción de ciudadano del mundo de Diógenes; por ejemplo, si dichas consecuencias implicaban o no obligaciones morales de carácter universal o si el concepto de *kosmopolitês* era únicamente un sentimiento sin ninguna carga ética respecto a ciertas obligaciones y deberes morales para con los demás. Sea como fuere, a pesar de no haber dejado nada escrito<sup>36</sup>, el filósofo de Sinope influyó notablemente a los estoicos, que más tarde, en el período helenístico, iniciarían investigaciones en torno a la idea de ciudadanía universal.

Los estoicos, que tienen en consideración la filosofía de Diógenes y le conceden a la misma una gran relevancia, al mismo tiempo en que imprimen fuerza respecto al valor de sus enseñanzas, ven en su cosmopolitismo una doctrina no sólo de valor instrumental, sino también como un valor intrínseco en sí mismo.

---

<sup>36</sup> Conocemos tanto la vida como la filosofía de Diógenes de Sinope gracias a Diógenes Laercio y a su obra *Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres* (Laercio, 1940).

No obstante, los estoicos no recomiendan la ciudadanía universal sólo por razones de conveniencia. Insisten en que la postura del *kosmou polités* es intrínsecamente valiosa, puesto que reconoce en la gente lo que es especialmente fundamental en ella, lo más digno de veneración y de reconocimiento, es decir, sus aspiraciones a alcanzar la justicia y la virtud, además de su capacidad de razonar al respeto (Nussbaum, 2001, pág. 87).

Sobre la base del pensamiento estoico, la filósofa (Nussbaum, 1999a, págs. 18-19) ofrece tres argumentos generales que pretenden otorgar densidad teórica a su concepción del cosmopolitismo. Por un lado, los estoicos demostraron que, al conocer mejor los diferentes grupos sociales o las diferentes culturas, obtendremos un mejor conocimiento sobre nosotros mismos. Por otro lado, a su criterio, podremos resolver nuestros problemas si los afrontamos desde una visión más global, desde la totalidad de la humanidad, apoyándonos en los demás. Por último, para esta corriente del pensamiento, existe un valor intrínseco en la concepción de una ciudadanía mundial, en tanto que a través de esta podremos reconocer lo que es esencial en las personas, es decir, aquello que compartimos todos: nuestras motivaciones, anhelos, miedos, deseos, etc. De esta forma, según los argumentos esgrimidos por Nussbaum sobre el cosmopolitismo estoico, podríamos ensanchar nuestro compromiso y nuestra lealtad hacia la totalidad de humanidad. Su pretensión al presentar estos argumentos es incidir en que el cosmopolitismo moral posee la virtualidad de ensanchar nuestra capacidad de afiliación moral e incluir al otro dentro de nuestras fronteras morales.

A pesar de las múltiples alusiones al cosmopolitismo estoico, la filósofa no aceptará todas las ideas de esta corriente relativas al cosmopolitismo. Para los estoicos los placeres o los bienes materiales, como sabemos, debían ser suprimidos mediante el requerimiento de la *ataraxia* (ἀταραξία), por lo que, respecto a los demás, no tendrían la obligación de ofrecerles ayudas materiales, en

tanto en cuanto consideraban que las mismas perturbaban la tranquilidad de nuestra alma. Si lo traducimos a términos del presente, las naciones no estarían obligadas a ayudar económicamente a las demás; algo que Nussbaum no aceptará, defendiendo así un cosmopolitismo de carácter no sólo moral, sino también relativo a una justicia social<sup>37</sup> de carácter distributivo y de corte universalista. Eso nos lleva a algo importante. Nussbaum problematiza con la doble dimensión que Cicerón les otorga a los deberes. Por un lado, el filósofo nos ofrece unos deberes de justicia que son de carácter universal y obligatorio. Por otro lado, nos insta a comprender los deberes como una suerte de ayuda material hacia los demás. Para el pensador antiguo, los deberes de justicia son de carácter universal; pero es más difícil precisar si los deberes de ayuda material deberían poseer también un carácter universal o no. Para Nussbaum está claro que sí, pues la justicia requiere, en su versión distributiva, ciertos mínimos de carácter material.

Para otorgar consistencia a su ideal cosmopolita y a su universalismo moral y axiológico, Nussbaum elabora una triple crítica al relativismo (Nussbaum, 2002), presentando tres argumentos diferentes contra el universalismo y tres objeciones resultantes sobre los mismos; dichos argumentos son 1) el *argumento de la cultura*; 2) el *argumento del bien de la diversidad* y 3) el *argumento del paternalismo*

El primero de los argumentos, el de la cultura, es aquel que incide en que cada cultura tiene ciertas peculiaridades propias de sí misma. La objeción que presenta Nussbaum, al respecto, es la de que las culturas no son estáticas, sino que gozan de un dinamismo que podemos observar en una radiografía histórica de las mismas. Por decirlo de alguna forma, para Nussbaum la cultura es como un

---

<sup>37</sup> También Thomas Pogge (2009) defiende la idea de una justicia global. Según él, el orden institucional global se relaciona con la incidencia de daños morales tanto de forma directa como no directa.

ser viviente que evoluciona, se desarrolla y cambia. Los actuales procesos migratorios, las tecnologías de la información y el conocimiento (TICs), el abaratamiento de los medios de transporte, etc., implican en el presente una amplia interconexión entre los miembros de todas las culturas del mundo y, por consiguiente, un mayor mestizaje cultural. La réplica de nuestra filósofa es la siguiente: “las culturas son dinámicas, y el cambio es un elemento muy básico de todas ellas” (Nussbaum, 2002, pág. 84). Es el caso, por ejemplo, de las interferencias culturales que sufre Europa respecto de los Estados Unidos. El *argumento de la cultura*, por consiguiente, se muestra errado en tanto que el relativismo posee una idea ilusoria de lo que son las culturas, considerándolas estáticas y cerradas. Por lo tanto, el relativismo no es capaz, desde este primer argumento de la cultura, de derrocar al universalismo; pues, según Nussbaum existen ideas o valores compartidos por todas las comunidades del mundo: “las ideas de feminismo, de democracia, de bienestar igualitario, se encuentran dentro de toda sociedad conocida” (Nussbaum, 2002, pág. 85).

Por otro lado, nos encontramos con el *argumento del bien de la diversidad*; sobre el que aduce Nussbaum que adolece de serias carencias. Dicho argumento incide, a fin de cuentas, en la necesidad de proteger todas las prácticas culturales y sociales en virtud de su singularidad y de la riqueza axiológica que esto produce. Sin embargo, este argumento se basa en que el mundo es rico en virtud de que “hablamos diferentes lenguajes axiológicos” (Nussbaum, 2002, pág. 85). A pesar de que la filósofa sí admite la riqueza cultural y axiológica del pluralismo cultural, este argumento falla o es inconsistente en tanto que muchas de las prácticas sociales o culturales son dañinas para muchos de sus miembros, lo cual implica la necesidad imperiosa del universalismo, con la pretensión de corregir todas aquellas prácticas que puedan dañar a las ciudadanas y a los ciudadanos. Un ejemplo de ello podrían ser las leyes nacionales de un determinado país respecto a la

homosexualidad, lo que obliga a muchos de sus miembros a dejar su país en busca de un lugar que garantice su propia libertad.

En último lugar, el *argumento del paternalismo* también se muestra para Nussbaum insuficiente, a raíz de que el paternalismo de un Estado sobre sus ciudadanos resta libertad a los mismos, algo ligado al concepto de liberalismo político. El paternalismo ejercido por un Estado sobre sus miembros es nocivo en tanto en cuanto no ofrece garantías a la ciudadanía de su libertad para pensar por sí mismos o para elegir entre varias opciones a lo largo de su vida.

Estos tres argumentos, en definitiva, al no ser consistentes en sí mismos, a criterio de la pensadora, conducen a la necesidad de aceptar ciertos valores de carácter universal. A la par de la crítica a estos argumentos, y siguiendo las consideraciones estoicas, Nussbaum (1999a) esgrimirá tres argumentos a favor de una ciudadanía mundial con el fin de hacer de la misma el “núcleo de la educación cívica”. El primero es un argumento relativo a que la educación cosmopolita nos ayuda a comprender más sobre nosotros mismos. El segundo asegura que avanzamos resolviendo problemas que requieren de cooperación internacional. El tercer argumento afirma que gracias a una educación cosmopolita podremos reconocer obligaciones morales para con otros que de otro modo pasarían desapercibidas.

Para Nussbaum todos los seres humanos tenemos obligaciones para con los demás más allá de nuestra propia nación. Existe una comunidad humana global superior o más relevante moralmente hablando en lo que respecta a características particulares como la clase, el sexo, la orientación sexual o el género, que pasan a una pantalla secundaria en virtud de la propia humanidad, es decir, lo que todas y todos compartimos. Refiriéndose a Nussbaum, Agra (2002b, pág. 19) subraya que, “de lo que se trata, desde el punto de vista moral, es del reconocimiento de la humanidad, de cifrar la lealtad y el respeto a la razón y a la capacidad moral propias de la misma”. Como la propia Nussbaum nos dice, “considerar a las personas como moralmente iguales es

tratar la nacionalidad, la etnia, la clase, la raza y el género como moralmente irrelevantes” (Nussbaum, 1999a, pág. 61). Por lo tanto, para Nussbaum los seres humanos, de forma natural, pertenecen a una comunidad global que nos une a todos. En este sentido toma la concepción aristotélica del ser humano como un animal político necesitado de la convivencia y la concepción kantiana de la dignidad humana y las usa como fundamento de su versión actual del cosmopolitismo: todos somos sociales y todos somos, por igual, portadores de una dignidad infranqueable.

Siguiendo la idea de la metáfora de los círculos concéntricos<sup>38</sup>, que toma de Hierocles, según la cual nos movemos en círculos afectivos que van desde nuestra familia hasta la humanidad entera, Nussbaum sugiere que debemos abarcar, moralmente hablando, la totalidad de individuos, es decir, a la humanidad entera. “Si se cree, desde lo que plantea Nussbaum, que todos los seres humanos son considerados como conciudadanos y vecinos entre sí, entonces es preciso entender también que las decisiones comprenden, de igual manera, básica y fundamentalmente, los problemas humanos y decisiones de las otras personas, asumiéndolos que propios” (Fernández Marquez, 2012, pág. 309). De esto se deriva que el cosmopolitismo de Nussbaum estará ligado a una igualdad moral que redundará en su concepción de la justicia social, contraponiéndose tanto al nacionalismo como al patriotismo.

Por otro lado, Nussbaum parece querer demostrar en reiteradas ocasiones que su idea del cosmopolitismo es particularmente sensible a las diferencias individuales de todos los individuos, y que respeta la idiosincrasia de los pueblos y los ciudadanos. Es decir, se trata de un cosmopolitismo que, aunque

---

<sup>38</sup> Al respecto véase el trabajo de María Xosé Agra (2002b), que problematiza, precisamente, con el cosmopolitismo de Nussbaum; indagando en problemas como el de los círculos concéntricos.

erigido sobre una crítica al relativismo cultural, pretende ser respetuoso con la configuración múltiple y diversa de las sociedades y las culturas. En este sentido no renuncia a los motivos o a la idiosincrasia local. En otras palabras, no tenemos que desistir de nuestras particulares inclinaciones e identificaciones, ya sean nacionales, étnicas o religiosas; más bien deberíamos trabajar para hacer que todos los seres humanos formen parte de nuestra comunidad de diálogo y de preocupaciones, mostrando respeto por lo humano dondequiera que se dé, y permitiendo que ese respeto marque los límites de nuestras políticas nacionales y locales (Nussbaum, 2001, pág. 88). “En este sentido, la autora afirma que la ‘ciudadanía mundial’ no sería tanto una idea política como una noción moral que restringiría la vida política” (Bustos, 2012, pág. 45). Cuando Nussbaum dice que tanto la raza, la etnia, como el género o la clase deben ser considerados moralmente irrelevantes no está elaborando una desvalorización cultural ni social, ni atacando la identidad cultural, sino que está incorporando a todo individuo dentro de una moral, dentro de unos deberes y de unas obligaciones universales. Como ella misma cree, a pesar de que no exista un Estado de alcance mundial, ello no implica una despreocupación hacia los demás.

Efectivamente, en la actualidad el cosmopolitismo se entiende en tanto que “se alimenta del debate dialéctico entre lo global y lo local, en el cual el individuo asume gran importancia en su rol de actor cosmopolita” (Cataffi, 2014, pág. 9); y del que se desprenden responsabilidades morales, éticas y políticas hacia los demás. Es así como Nussbaum comprenderá que todos compartimos una cierta racionalidad o capacidad para razonar que implica, en última instancia, la posibilidad de una comunidad moral sin fronteras que se defina por su capacidad dialógica y que suponga la admisión de ciertos valores de carácter genuinamente universal.

Las críticas al cosmopolitismo que nos presenta la filósofa son, en líneas generales, la falta de contenido del mismo o la difícil articulación de unas premisas de carácter universal que sostengan el

andamiaje de una ética o de una moralidad sin fronteras, compartidas por todos. Entre los autores que más críticas formularon contra Nussbaum destacan los comunitaristas. “El sentimiento de pertenencia es definido por los comunitaristas como la condición imprescindible para una auténtica democracia de ciudadanos, en la que éstos se sientan identificados con un proyecto común que vincule a todos los miembros de la comunidad, herederos de una misma tradición cultural” (Camps, 2011, pág. 300).

En *Los límites del patriotismo*, autores como Charles Taylor (1999) o Immanuel Wallerstein (1999) también ofrecen una serie de críticas tanto al cosmopolitismo de Nussbaum como al ideal del cosmopolitismo moral. El comunitarismo dice que las tesis cosmopolitas de Nussbaum adolecen de varios problemas. Para el comunitarismo lo natural es que sintamos emociones positivas o simpatía, y en especial obligaciones, por aquellos que están más cercanos a nosotros. Si los estoicos hablaban de una lealtad a la humanidad, los comunitaristas se decantan por defender una lealtad *local*. Walzer, por ejemplo, insiste en que la tendencia natural del ser humano lo lleva a desarrollar una lealtad con su círculo interno más cercano o intermedio y que en cierta medida las tesis universalistas de Nussbaum son demasiado abstractas y descansan en ciertas asunciones de carácter idealista. Walzer centra sus argumentos en que no somos imparciales, que existen límites como la nación que crean fronteras e impiden una aprehensión de una comunidad global que requiera de una moralidad cosmopolita. También confiere una gran importancia a la historia de un determinado lugar y a la identidad compartidas, que nos llevaría a tener obligaciones morales para con los más próximos a nosotros. En una línea argumentativa parecida, también Barber o Taylor defienden la necesidad democrática del patriotismo y el nacionalismo, entendiéndolo como una cuestión fundamental para cualquier sociedad democrática y para la ciudadanía.

Al respecto es interesante observar la evolución de Nussbaum en lo tocante al patriotismo y al nacionalismo. Llegará a considerar, en investigaciones ulteriores (Nussbaum, 2014), que éste puede ser aceptado siempre y cuando funcione como una forma de amor desinteresado al mismo tiempo que no implique que el concepto de nación sea excluyente con los demás. Defenderá, de una forma menos beligerante, que una narrativa nacional sensata, no exacerbada y en último término racional puede ser positiva e incluso necesaria siempre y cuando dicho patriotismo sea enseñado de una forma correcta. En esta segunda forma de abordar el cosmopolitismo y el patriotismo Nussbaum se mostrará, como dijimos, mucho más cauta, entendiendo que el patriotismo tiene una función social si se basa en una cierta taxonomía de emociones como el amor o la compasión que funcionen como vínculo social; un patriotismo que no mire solo hacia dentro, excluyendo a los demás, que no promueva valores excluyentes ni impulse emociones perniciosas como el odio o el miedo hacia lo foráneo.

En definitiva, Nussbaum ve en el cosmopolitismo un ideal totalmente razonable y desde el que es obligatorio partir a la hora de confeccionar un sistema político y una justicia social a la altura de los tiempos que corren. De esto se deriva que su enfoque de las capacidades, tal y como veremos, sea de carácter genuinamente universalista, algo que corre en paralelo con su concepción de la educación y con la necesidad de incluir nuestras emociones en la deliberación pública para crear, en última instancia, ciudadanas y ciudadanos capaces de deliberar de forma correcta en el marco de lo que Nussbaum denomina, la comunidad moral humana.

La propuesta de una ciudadanía cosmopolita se asienta sobre la asunción de la posibilidad de una ética y de una política universalista, de una justicia social transnacional que satisfaga las necesidades de toda la población mundial. Frente a las tesis particularistas y relativistas Nussbaum, desde una visión neokantiana y neoestoica del cosmopolitismo, pretenderá construir una justicia social de más alcance que garantice en primer término

la posibilidad de dicha ciudadanía. Parte de una premisa fundamental y al mismo tiempo controvertida: es connatural al ser humano una lealtad para con todos. De esta forma ensancha el concepto de ciudadanía al imponer derechos y deberes de carácter transnacional. No pretende desarrollar un vínculo de amistad (*philia*) entre todos, sino de respeto, compasión, solidaridad y ayuda.

Como alega Pérez Luño (2002) lo multicultural en la ciudadanía tiene de beneficio la pluralidad y riqueza axiológica y de efecto negativo la exclusión. Nussbaum pretende solucionar esto con la justicia social, con las garantías políticas y con la educación de la ciudadanía, con el desarrollo de sus capacidades cognitivas y de las emociones. Para lo primero plantea, como vimos, un liberalismo de capacidades, comprensivo y neoaristotélico y un enfoque con una lista de capacidades que es abierto y plural. Para lo segundo plantea la necesidad de la capacitación emocional desde el ámbito de la educación, pues “el cosmopolitismo requiere la *formación práctica, dialógica y horizontal del espacio público global* en el cual formar de manera falibilista opinión cosmopolita” (Riutort, 2008, pág. 139).

## **CAPÍTULO 2**

# **LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LAS EMOCIONES, LA EDUCACIÓN Y LAS HUMANIDADES**

### **2.1 LAS EMOCIONES Y LA EDUCACIÓN EN LA VIDA PÚBLICA.**

Tal y como hemos visto hasta ahora, la importancia de las instituciones sociales en particular y de las estructuras políticas en general reside en su potencialidad a la hora de permitir el desarrollo de todo ser humano; convirtiéndose de esta forma lo público y lo político en una especie de engranaje que debería permitir, a criterio de Nussbaum, el florecimiento o el desarrollo de las ciudadanas y ciudadanos.

Pero para comprender de forma íntegra la idea de justicia social de Nussbaum y de la *sociedad aspiracional* (Nussbaum, 2014, pág. 19) que nos desea presentar y, por derivación el modelo de ciudadanía que de ella podríamos deducir, no resulta suficiente con una lectura de las obras que tratan de forma directa la cuestión de la justicia social o la política, tales como *Las mujeres y el desarrollo humano* (2002), *Las fronteras de la justicia* (2006b) o *Crear capacidades* (2012a). Es necesario complementar dichas lecturas con aquellas otras cuya temática descansa en un estudio pormenorizado relativo a las emociones, la imaginación, la literatura, las humanidades y la educación. Pues el modelo de ciudadanía que la filósofa nos presenta se deduce, como apuntamos, no sólo de la concepción distributiva de la justicia, sino que también se caracteriza por incluir en él nuestras emociones y afectos, la imaginación, las humanidades y las artes, así como la educabilidad de nuestra constitución afectiva y cognitiva

En su concepción de una sociedad democrática y justa, cobra especial relevancia, por un lado, la dimensión o la naturaleza

afectiva del ser humano, sobre todo a expensas de la particular visión cognitivista y evaluativa que Nussbaum posee sobre la misma, y por otro las humanidades, nuestra facultad de imaginación y la educación; entendida esta última desde varias vertientes diferentes que confluyen en una educación humanística mediatizada e incardinada en la educación formal y en menor medida en la no formal; es decir, de forma global, en los sistemas de educación pública. En este sentido, Nussbaum entiende el rol de las emociones y la educación como un requisito fundamental de la democracia.

En lo que concierne a nuestra naturaleza afectiva, para Nussbaum, y así lo podemos afirmar tras una lectura de sus primeras investigaciones como por ejemplo *La fragilidad del bien* (Nussbaum, 1995a) o *El conocimiento del amor* (Nussbaum, 2003), ésta no sólo está presente en el ámbito de lo privado, sino que también forma parte de la esfera pública; pues nuestras emociones participan activamente en los diversos procesos deliberativos, convirtiéndose en guías que nos orientan respecto a cómo actuar y a cómo relacionarnos con los demás. Por lo tanto, las emociones son una parte imprescindible de nuestra inteligencia práctica. Nussbaum defenderá que las diversas instituciones que componen la estructura social y política no deben obviar el papel de las emociones en la vida pública, sino que, contrariamente, han de promover emociones beneficiosas respecto a la convivencia democrática y justa, como el amor o la compasión, y al mismo tiempo han de eliminar o encauzar aquellas otras emociones social y democráticamente amenazantes como la vergüenza o la repugnancia. Es decir, Nussbaum pretende, en última instancia, crear una política emocional o, si se quiere, una cultura emocional que debe ser respaldada y garantizada por las diversas instituciones políticas.

Ante la importancia que poseen las emociones en la totalidad de obras de la autora y con especial atención en trabajos como *Paisajes del pensamiento* (2008), *La terapia del deseo* (2003), *El conocimiento del amor* (2005) o *El ocultamiento de lo humano* (2006a) sería insuficiente por nuestra parte plantear una concepción o un modelo de justicia formalista o procedimental que las obviase o

que las tratase como un elemento residual que debería quedar fuera de nuestra racionalidad moral. Hecho que justifica, así mismo, que Nussbaum incorpore nuestras emociones y su posible educabilidad dentro de su propio modelo de justicia social. De esta forma, y superando así concepciones contractualistas como la de Hobbes, Locke, Kant o incluso Rawls, que no le prestaban la suficiente atención a la educación —a excepción de Rousseau con su *Emilio* o Adam Smith con su *Teoría de los sentimientos morales*— Nussbaum pone el elemento emocional y su posible educabilidad en el mismo corazón de su concepción de la justicia social y de la ciudadanía.

Admitiendo que nuestras emociones no son meros mecanismos fisiológicos independientes de nuestra capacidad de raciocino, sino que están relacionadas o mediatizadas por procesos de naturaleza cognitiva, Nussbaum pretenderá crear un panorama normativo y político que no haga caso omiso de nuestra constitución emocional; proponiendo de esta forma un liberalismo político atento a nuestras emociones y sentimientos con la finalidad de incorporar nuestro bagaje afectivo en el razonamiento público y, por consiguiente, hacerlo objeto de estudio normativo.

Arguye Nussbaum que las emociones, al ser educadas *para la democracia*, implicarán el desarrollo de una virtud cívica social, de un *ethos* público capaz de extender la compasión y el amor y de controlar aquellas emociones cuyos efectos son socialmente perniciosos. Sus aspiraciones están encaminadas, en última instancia, a incorporar las emociones a nuestra racionalidad pública con el fin de crear un modelo de racionalidad, tanto explicativo-predictivo como normativo mucho más extenso y menos restringido como es aquel de carácter genuinamente racional. Es así como subrayará la existencia de unas emociones de carácter político o normativo que tienen por objeto la nación, las instituciones y los ciudadanos y que precisan de un espacio público que posibilite su estabilización.

Por otra parte, en lo que concierne a la educación, para la filósofa ésta debería ser un bien muypreciado para todo ser humano

y para toda ciudadanía que aspire a la justicia. Destaca tres elementos de suma importancia. En primer lugar, la educación es un dispositivo cardinal de cara a la incorporación al mercado laboral y al mundo profesionalizante, lo que se traduce en una serie de oportunidades laborales que nos brindarán una calidad de vida superior. En segundo lugar, la educación se consolida como un instrumento para la convivencia democrática, dado que lo educativo permite suscitar el interés por los demás ciudadanos a través del desarrollo emocional y mediante la extensión de la imaginación y, en último lugar, en un sentido más existencial y a la vez socrático, la educación nos capacita a la hora de dar sentido a nuestras vidas.

La pensadora entenderá la educación, en el marco de su idea de justicia, de cuatro formas diferentes. La primera de ellas se relaciona con su enfoque de las *capacidades*; pues una buena educación, en lo tocante al paradigma de las capacidades, se presenta como un dispositivo a través del cual desarrollar otras capacidades diferentes. Por ejemplo, una educación rica en contenidos históricos nos permitirá una mejor comprensión de la historia y del recorrido histórico de nuestra nación; algo que podrá repercutir positivamente a la hora de ejercer la participación política. Así mismo, entenderá la educación como un elemento facilitador y fundamental en lo que respecta a su concepción ético-normativa y cosmopolita. Es decir, para Nussbaum, la educación es una garantía de la posibilidad real de un cosmopolitismo moral que permita crear lazos entre miembros de distintas comunidades. La educación, en este sentido, se presenta como un dispositivo que nos relaciona con la alteridad, con la capacidad para comprender al otro, reconocerlo como igual y actuar moralmente en consecuencia. Otro punto importante es el de la educación para la democracia, que se condensa en una educación de carácter crítico-socrático capaz de preparar a la ciudadanía para ser sujetos activos, críticos y participativos en la comunidad política. Por último, a la luz de nuestro universo afectivo, que Nussbaum abordará desde una perspectiva cognitivista que implica en última instancia la

posibilidad de la educabilidad de nuestras emociones, la educación emocional será de suma importancia tanto para promocionar emociones que benefician a la sociedad como a la hora de corregir aquellas otras que la entorpezcan. Además, la educación emocional no sólo podrá dotarnos de emociones pro-políticas como la compasión, sino también desarrollar una imaginación de carácter compasivo o narrativo que como veremos, Nussbaum incorporará en el repertorio de la ética y de la moral a modo de un dispositivo esencial para la inteligencia práctica. La educación emocional, para Nussbaum precisará de las humanidades y de las artes en general y de la literatura y el recurso de la imaginación narrativa o literaria en particular para su correcto desarrollo. Todas estas ramificaciones de la educación confluirán, finalmente, en una educación humanística.

En definitiva, al plantear la “necesidad de una psicología política razonable y de una educación sentimental y cívica” (Agra, 2009, pág. 394), Nussbaum partirá de la idea de que una sociedad que se considere justa debe impulsar una educación capaz de promocionar y cultivar las emociones positivas y necesarias para la convivencia democrática y plural y al mismo tiempo debe ejercer, igualmente a través de la educación, un control sobre aquellas emociones perjudiciales públicamente.

## **2.2 Hacia un concepto más amplio de racionalidad práctica.**

Para Nussbaum, como hemos indicado, las emociones poseen un rol fundamental en lo que respecta a la deliberación o al discernimiento público a raíz de que las mismas se consolidan como portadoras de información moral, al mismo tiempo que implican una cierta fuerza, motivación o direccionalidad a la hora de actuar socialmente. Es decir, las emociones son un mecanismo para relacionarnos con el mundo tan importante como la propia capacidad de razonar o discernir.

(...) las emociones no son simples e impensadas descargas de energía: se centran en lo externo, en el mundo, y valoran objetos y hechos de ese mundo. Normalmente muestran nuestra vulnerabilidad animal, nuestra dependencia y nuestra vinculación con cosas que están fuera de nosotros y que no controlamos por completo (Nussbaum, 2019, pág. 46).

Es sobre todo en su trabajo *El ocultamiento de lo humano* (Nussbaum, 2006a [2004]) y en *Emociones políticas* (Nussbaum, 2014 [2013]) en donde insiste, después de un análisis pormenorizado del cognitivismo emocional esgrimido en *Paisajes del pensamiento* (2008 [2001]), en que nuestras emociones juegan un papel preponderante en todos los aspectos sociales del ser humano, y como no podría ser de otra forma, también en lo relativo a la política y a nuestra interacción social.

La crítica de Nussbaum hacia una racionalidad de corte ilustrado que nos lleva de lleno a un profundo intelectualismo racionalista, le da pie a defender la necesidad de incluir las emociones y la imaginación en nuestra racionalidad práctica en virtud de su condición de dispositivos de valoración y percepción moral. Es así como ensancha el concepto ilustrado de racionalidad *pura* planteando una racionalidad heterogénea o mixta en la que se circunscriben tanto las emociones como nuestra facultad imaginativa. Veamos ahora su vindicación de incluir las emociones y la imaginación en la racionalidad moral y política.

Las emociones nos ofrecen datos sobre nuestro entorno, nos relacionan directamente con él, y direccionan y motivan en buena parte nuestros comportamientos. Hablar, por lo tanto, de la inclusión de las emociones en la vida pública supone incorporarlas, como elementos de carácter cognitivo, a nuestros razonamientos morales. Efectivamente, Nussbaum, siguiendo planteamientos de Hume o Adam Smith y distanciándose en este aspecto de Kant, establecerá una correlación entre emoción y moral, entendiendo que la primera se configura como una especie de dispositivo de información sobre los diversos valores morales; es decir, para Nussbaum, cierto tipo

de emociones como la compasión son consideradas, con el motivo de fondo de la teoría aristotélica, como virtudes morales; dado que pueden hacernos percibir las injusticias y al mismo tiempo orientarán, de forma práctica, nuestro actuar moral.

En el acto de la percepción moral, el sujeto realiza una valoración situacional y personal. Esa valoración implica que el sujeto pone en marcha no sólo aspectos racionales o cognitivos, sino también emocionales. En nuestra cotidianidad no sólo elaboramos un discernir moral desde un espectro de doctrinas sistemáticas o trascendentales llenas de reglas o principios; sino que percibimos y valoramos desde nuestra subjetividad. Subjetividad en la que se albergan ambos procesos: cognitivos y emocionales.

Las emociones, desde su perspectiva, no pueden ser tildadas de locas e irracionales<sup>39</sup>, a raíz de que las mismas descansan sobre creencias e ideas que influyen a la hora de elaborar juicios de valor. Al respecto, nos dirá:

Si las emociones están imbuidas de inteligencia y discernimiento y si contienen en sí mismas conciencia de valor e importancia, no pueden, por ejemplo, dejarse fácilmente a un lado a la hora de dar cuenta del juicio ético, como ha sucedido a menudo en la historia de la filosofía (Nussbaum, 2008, pág. 21).

---

<sup>39</sup> Es interesante, en este punto traer a colación los planteamientos de Solomon (2007a), que nos ofrecerá una serie de lo que él mismo llama “mitos” que debemos corregir y superar en lo que se refiere a las emociones, que son los siguientes: las emociones son inefables; las emociones son sentimientos; las emociones están en la mente; las emociones son estúpidas (carecen de inteligencia); saberes positivos y negativos de las emociones; las emociones son irracionales y las emociones nos ocurren (son pasiones) (Solomon, 2007a, págs. 178-274).

Siguiendo lo planteado hasta aquí, ya en *Justicia Poética* (Nussbaum, 1997a) nos encontramos con una serie de objeciones a las que Nussbaum contestará intentado demostrar el sesgo erróneo desde el que fueron consideradas las emociones a través de la historia.

Estas objeciones son las siguientes:

- a. Las emociones son fuerzas ciegas e irracionales.
- b. Las emociones son manifestaciones de la limitación y la vulnerabilidad humana.
- c. Las emociones no tienen lugar en la vida pública.
- d. Las emociones se interesan en el individuo y no en las unidades sociales.

La respuesta a estas objeciones por parte de Nussbaum, las podemos resumir de la siguiente manera:

1. Las emociones tienen un objeto intencional, es decir, son emociones relativas o referidas a *algo*.
2. Dicho objeto figura en la emoción tal y como nosotros lo interpretamos, y en el desarrollo de esa interpretación juegan un papel importante las creencias, pues nuestra forma de interpretar está condicionada por las mismas. Las percepciones intencionales y las creencias características de las emociones implican que el objeto está investido de importancia y valor.
3. Las emociones pueden considerarse juicios evaluativos.
4. Las emociones se relacionarán con un ideal eudaimonista y con el florecimiento
5. Las emociones representan y evidencian nuestra vulnerabilidad y nuestra insuficiencia y necesidades.

En su obra *El ocultamiento de lo humano* (2006a) desarrolla un profundo análisis de la repugnancia y la vergüenza evidenciando el cómo estas poseen un peso decisivo en nuestra vida individual, social, política e incluso desde el punto de vista de la jurisprudencia o el derecho. También en *El conocimiento del amor* (2005), *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad y justicia* (Nussbaum, 2018), o en su última obra, *La monarquía del miedo* (Nussbaum, 2019) incide tanto en la propia dimensión política y social del miedo, así como de otras emociones *hijas* de este, tales como el odio, la ira o la vergüenza. Estas emociones negativas deben ser, según la filósofa, corregidas a través de una educación que las modifique. Refiriéndose a Nussbaum, María Xosé Agra señala que “muestra [Nussbaum] como asco y vergüenza están asociadas con formas de conducta social en las que un grupo dominante subordina y estigmatiza a otros grupos” (Agra, 2009, p. 395), algo que evidencia la dimensión pública y política de nuestras emociones.

Como afirma la filósofa,

Algunos de esos episodios emocionales poco tienen que ver con los principios políticos o con la cultura política. Pero otros son distintos: tienen como objeto la nación, los objetivos de la nación, las instituciones y los dirigentes de esta, su geografía y la percepción de los ciudadanos como habitantes con los que se comparte un espacio público común (Nussbaum, 2014, pág. 14).

Y tal y como apunta Vanesa Battaglini,

Afirmar la racionalidad de las emociones tal como lo hace Nussbaum tiene profundas consecuencias para la vida pública. La teoría cognitivo-evaluadora nos permite comprender cómo una sociedad puede configurar/modificar el repertorio emocional de sus miembros, puesto que el contenido cognitivo (las creencias involucradas en las emociones) está modelado no sólo por las historias

individuales de las personas, sino también -y especialmente- por las normas y circunstancias sociales concretas. Dado que las emociones involucran una valoración, ésta reflejará las normas de la sociedad (Battaglini, 2017, pág. 28).

La imaginación, por su parte, se torna para nuestra autora un dispositivo de valor ético y moral en tanto que nos ayuda a elegir respecto a la propia acción, nos ofrece la posibilidad de comprender a los demás y de entender los fines humanos, que son plurales e inconmensurables. Es así como, al ser agentes de percepción, más allá de ser también sujetos de reflexión, Nussbaum (1995a) propondrá su idea de *equilibrio perceptivo*, en clara alusión al equilibrio reflexivo de Rawls. Con el equilibrio perceptivo, la filósofa pretenderá que a través de este podamos elaborar juicios complejos que nos permitan pasar de casos concretos particulares a universales; es decir, poder llegar a imaginarnos, por ejemplo, cómo sufre la gente ajena a nuestras circunstancias. Por lo que le concederá, como veremos en el Capítulo 5, un papel destacado a la imaginación respecto a nuestra inteligencia práctica, tal y como hizo también Aristóteles.

Del análisis de Nussbaum sobre nuestro universo afectivo ligado a una idea de filosofía práctica aristotélica, así como de la importancia que les concede a las humanidades, a la educación y a la imaginación, se derivará una crítica a la racionalidad práctica o a una abstracción excesivamente conceptual y de tendencia al cálculo en lo concerniente a la deliberación respecto a cuestiones de asuntos morales o públicos. Nussbaum plantea una crítica a los modelos utilitaristas de elección racional, que presuponen de forma errónea (Nussbaum, 1999a), *conmensurabilidad, adición, maximización y preferencias exógenas*.

Con la idea de *conmensurabilidad* se desea subrayar que los modelos de racionalidad utilitarista dan a entender que todo aquello que valoramos es susceptible de medición, lo cual implicará una única escala para obtener el valor de algo y que supone diferencias de tipo cuantitativo y no cualitativo. Esto implica, en última

instancia, una mera reducción por parte de la mentalidad utilitarista de lo cualitativo a lo cuantitativo.

Respecto a la *adición*, para la mentalidad utilitarista, los resultados sociales se obtienen a través de la suma de las vidas, arrojando esto una serie de datos que ignoran “los límites que dividen dichas vidas como de especial importancia para los propósitos de la elección” (Nussbaum, 1997a, pág. 49). De esta forma, Nussbaum nos está diciendo que los modelos de racionalidad utilitarista tienden a pensar que existen ciertos tipos de bienes que todos deseamos, sin importar, de esta forma, los intereses particulares o sus preferencias. Afirmando que “la economía política solo ve dolores, satisfacciones y generalidades, no ve a las personas como centros delimitados de satisfacción, y menos como agentes cuya planificación activa es esencial para la humanidad de cualquier satisfacción que obtengan” (Nussbaum, 1997a, pág. 50).

La *maximización*, por su parte, desde la perspectiva utilitarista, significa una equivalencia entre la racionalidad y la mayor cantidad de obtener de algo. Este tercer aspecto de la mentalidad utilitarista y economicista implica que la misma está determinada y abocada a encontrar soluciones a todos los problemas humanos únicamente por medio de un proceder sumatorio y maximizador.

Por último, las *preferencias exógenas* presuponen ciertas predilecciones por parte de los sujetos, las cuales son consideradas de carácter exógeno, lo que implica que no se tienen en cuenta las verdaderas preferencias de los sujetos, supeditadas a ciertos factores circunstanciales que hacen de los sujetos seres con preferencias muy variables. Este cuarto aspecto de la mentalidad utilitarista que critica es aquel que plantea una teoría de la motivación humana que dista, a su juicio, del verdadero mundo y del verdadero funcionamiento del ser humano.

Con esta crítica a la mentalidad o racionalidad utilitarista Nussbaum estará poniendo en tela de juicio movimientos en la línea *Law and Economics*, para quienes solo el cálculo racional es válido

a la hora de realizar ponderaciones o elecciones en la vida pública. Este movimiento, liderado por el juez norteamericano Richard Posner, se muestra totalmente reacio a integrar nuestra dimensión afectiva en lo que respecta a la elección racional, proponiendo únicamente un criterio de utilidad, cálculo y racionalidad en relación con las deliberaciones, preferencias y elecciones. Es decir, para los pensadores adscritos a esta línea de pensamiento, las emociones estarían más emparentadas con procesos fisiológicos, casi pasionales, que no deberían participar en asuntos de deliberación pública, siendo consideradas fuerzas irracionales que deben quedar fuera de la vida pública.

Contraria, por tanto, al cálculo utilitarista, Nussbaum defenderá que debe ser la inteligencia práctica la que se debe centrar en las alternativas reales del ser humano, la encargada de entrar en juego a la hora de emitir juicios morales o de deliberar; de ahí la importancia de que, desde el plano político, nuestra *inteligencia práctica*, en la que conviven tanto aspectos cognitivos como emocionales, deba ser educada. Pues la inteligencia práctica está formada por emociones, a la par de por razonamientos, y ambos aspectos deberán estar presentes en la propia construcción de un razonamiento político o público. Así Nussbaum sostiene que “(...) una explicación del razonamiento humano basado sólo en textos abstractos como los propios de la filosofía moral probablemente resultará demasiado simple para ofrecernos el tipo de comprensión de nosotros mismos que necesitamos” (Nussbaum, 2008, pág. 23).

Podemos decir que el modelo de deliberación pública de Nussbaum parte de una serie de premisas que, siguiendo el estudio de Gabriel Arjona Pachón (2013, págs. 153-156) se articulan y presentan de la siguiente forma: 1) *relevancia ética de eventos no controlados*; 2) *inconmensurabilidad de los bienes*; 3) *prioridad ética de lo particular* y 4) *valor ético de las emociones y la imaginación*.

Con la *relevancia ética de eventos no controlados* se intenta poner de manifiesto la condición trágica del ser humano; es decir, la

estructura trágica de nuestras vidas, que supone, a fin de cuentas, una constante y contingente predisposición de los seres humanos a los diversos eventos trágicos producidos por el azar. De esta forma, Nussbaum, haciendo gala de sus conocimientos sobre filología y literatura clásica y rescatando los elementos éticos que a su criterio están presentes en la tragedia, presenta una imagen del ser humano como un ser frágil y vulnerable incapaz de controlar todos aquellos eventos externos a él, lo que lo hace por un lado frágil y vulnerable y por el otro dependiente o necesitado.

Por otro lado, la *incommensurabilidad de los bienes* hace referencia directa a que todos los bienes externos tienen un igual e independiente valor en sí mismos. Esto lo pudimos comprobar en su enfoque de las capacidades, cuando la filósofa recalca que todas ellas tienen un valor independiente y que son incommensurables. Se podría dar el ejemplo de que un ciudadano pueda participar activamente en la política de su país, pero ello no implica que podamos permitir tener menos oportunidades, por ejemplo, de carácter laboral; pues ambos bienes externos poseen, a juicio de Nussbaum, un mismo valor. Pues para Nussbaum los valores no son entidades objetivas, tal y como había entendido, por ejemplo, Platón, sino todo lo contrario: son totalmente subjetivas, y es precisamente el ámbito de la deliberación pública en donde se hace evidente esta amalgama axiológica incardinada en los diversos miembros de la sociedad.

Respecto a *la prioridad de lo particular*, para Nussbaum como hemos dicho, no existen fórmulas científicas de cálculo racional, sino que el ser humano se guía por su propia experiencia y obtiene un conocimiento de los particulares a través de la sabiduría práctica, de un conocimiento empírico sobre los mismos que los insta a actuar desde la base de lo que para ellos se considera sustancialmente valioso. Es decir, para Nussbaum es necesario un conocimiento particular que posteriormente podamos, a través de una deliberación y un razonamiento con más capacidad de ensanche, trasladar a casos universales. La imaginación, al respecto, tal y

como veremos, cobrará un papel preponderante respecto a esta prioridad de lo particular.

Finalmente, el *valor ético de la imaginación y las emociones* es algo en lo que ya hemos estado incidiendo a lo largo de esta investigación. Nussbaum defenderá la necesidad de la educabilidad de nuestras emociones, así como también el correcto desarrollo de nuestra capacidad de imaginación. Dicha educabilidad debe incidir, precisamente, en corregir aquellos aspectos cognitivos de las emociones que presuponen un trabajo respecto a nuestra forma de deliberar. Una vez más nos remitimos a la repugnancia: para la filósofa, la repugnancia no se torna una buena consejera en asuntos de racionalidad pública, en virtud de que sesga, a través de una serie de aspectos cognitivos como falsas creencias arraigadas a dicha emoción, nuestra visión de los demás. Esta es, una emoción que juega un rol decisivo de carácter político, por lo que, en virtud de dicha importancia, es necesario, a través de la educación, corregirla o modificarla; es decir, modificar, a través de la enseñanza los aspectos cognitivos en que descansan o que hacen referencia a dicha emoción.

Nussbaum, por lo tanto, pretende alcanzar un modelo de racionalidad pública en el que juegue un papel preponderante la educación, las emociones, la imaginación, la educación, los valores y su percepción, la importancia de los bienes externos y la relevancia de eventos que se escapan de nuestro control. Un modelo opuesto a teorías axiológicas del valor que considera que todos tenemos tendencias diferentes, preferencias diferentes e ideas sobre el valor diferentes.

En este sentido, las estructuras políticas, al respecto, tienen un papel destacado en virtud de su potencialidad para incluir nuestras emociones en la eticidad pública. desde esta perspectiva afirma que “la relación entre la compasión y las instituciones sociales es y debe ser una vía de dos direcciones: los individuos compasivos construyen instituciones que encarnan lo que imaginan; y las instituciones, a su vez, influyen en el desarrollo de la compasión de

los individuos” (Nussbaum, 2008, pág. 449). Las pretensiones finales de Nussbaum serán, por lo tanto, el incorporar nuestras emociones en la deliberación pública, creando así un modelo de racionalidad que no las ignore, sino que las eduque.

Así plantea:

Las emociones pueden desestabilizar una comunidad y fragmentarla, o pueden ayudar a que cooperemos mejor y a que pongamos ahínco en conseguir la justicia. Las emociones no vienen predeterminadas de forma innata, sino que se van modelando de innumerables maneras mediante los contextos y las normas sociales. Eso es una buena noticia, pues significa que disponemos de un margen considerable para modelar las emociones de nuestra propia cultura política. (Nussbaum, 2019, pág. 36).

La educación, entonces, “debería cultivar en todos los niveles la capacidad de imaginar experiencias de otros y de participar en su sufrimiento” (Nussbaum, 2008, pág. 472). Recalca así la importancia de lo educativo en relación con esa educación emocional capaz de producir contextos de compasión, altruismo y empatía, enfatizando, sobre todo, la dimensión institucional o pública de dicha educación:

(...) también hay que fortalecer los mecanismos psicológicos –la empatía y el juicio de las posibilidades parecidas– que subyacen a la ampliación del interés por los demás. Gran parte de esto se hará y deberá hacerse de forma privada, en el seno de las familias. Pero todas las sociedades se sirven y enseñan ideales de ciudadanía, así como el buen juicio cívico, de muchas maneras (Nussbaum, 2008, pág. 472).

Un ejemplo de ello es el siguiente:

A un espectador varón joven se le pide que vea las angustias de la vida humana desde el punto de vista que incluyen los de mujeres jóvenes que han sido violadas en tiempos de guerra, reinas incapaces de disfrutar de un ejercicio pleno de poder debido a su género o una hermana que debe violar todas las normas convencionales de las mujeres para comportarse con valiente piedad. En definitiva: se le familiariza a la vez con el parecido que de las mujeres tienen con él mismo y con la pasmosa diferencia de su suerte (Nussbaum, 2008, pág. 476).

Y es precisamente lo que Nussbaum llamará imaginación (cívica, narrativa, ética, pública...), y que a su vez parte de la noción aristotélica de *phantasia*. Con el recurso de la imaginación, tal y como veremos, pretenderá que los individuos sean capaces, entre otra serie de cosas, de ponerse en el lugar de los demás, algo crucial según su criterio en las sociedades actuales, caracterizadas por su pluralidad y por su interculturalidad. El niño, por ejemplo, a través de la fantasía “aprende a dotar de vida y necesidad a formas extrañas” (Nussbaum, 2008, pág. 473). Las humanidades y la literatura, al respecto, poseen un papel determinante en el desarrollo tanto emocional como de nuestra imaginación, permitiendo, en última instancia, incluir nuestra capacidad de imaginación moral dentro de los marcos o modelos de racionalidad pública. Con sus propias palabras:

(...) un niño que ha sido preparado desde muy pronto por la maravilla y el cultivo de la imaginación, y que es psicológicamente capaz de sentirse interesado por personas que están fuera de él mismo, acogerá favorablemente la forma de otra persona humana con esos hábitos narrativos. Atribuirá a esa forma pensamientos y sentimientos que de alguna manera son parecidos a los suyos y, en cierto modo, extraños y misteriosos. Contraerá la costumbre de sentir

empatía y de hacer conjeturas en la medida en que capte lo que esta otra persona siente y piensa. Se convertirá en un experto en descifrar las distintas maneras por las que las diferentes circunstancias conforman esos interiores (Nussbaum, 2008, pág. 473).

Por lo tanto, y como hemos podido comprobar hasta aquí, el modelo de racionalidad pública que nos encontramos en Nussbaum es, por denominarlo de alguna forma, el de una racionalidad emocional o sensible que aspira a participar en la esfera pública.

### **2.3 La educación y las humanidades.**

A continuación, vamos a analizar el papel que Nussbaum le concede a las humanidades y a la educación en su proyecto ético-político y en lo que respecta a su concepción de una ciudadanía compasiva y cosmopolita. Es decir, vamos a entrever los requisitos práctico-educativos necesarios para el cultivo de dicha ciudadanía; algo que podemos observar, especialmente, en una lectura tanto de su obra *El cultivo de la humanidad* (Nussbaum, 2001) como en *Sin fines de lucro* (Nussbaum, 2010b).

#### **2.3.1 Educación y capacidades.**

En lo que respecta a las capacidades humanas, la educación, sobre todo en su vertiente institucional, supone una herramienta que “forma las aptitudes ya existentes en las personas y las transforma en *capacidades internas* desarrolladas de muchas clases” (Nussbaum, 2012b, pág. 181). La educación en general y muy particularmente la educación reglada o institucional será considerada por nuestra autora a modo de un *funcionamiento fértil* en tanto que ésta es capaz de ejercitar y promover las demás capacidades humanas.

Esto se debe a que una buena educación repercute de forma directa en asuntos como el empleo, el ocio, la capacitación para la participación política, la interacción social o el autodesarrollo personal (Nussbaum, 2012b, pág. 181); lo que implica, por lo tanto, una evidente y vinculante relación entre lo educativo y las demás capacidades. Nussbaum asegura que una persona que reciba una buena educación, más allá de la mera educación básica de carácter numérico y alfabético, podrá aumentar no sólo sus posibilidades laborales, sino que también ampliará los horizontes de su propio mundo, al desenvolverse en el mismo desde una postura más enriquecida, cultural y socialmente hablando.

Por otro lado, a raíz de la importancia de la educación como dispositivo de garantía para otras capacidades, habrá una cierta flexibilidad en su propuesta de las capacidades que permitirá que los gobiernos o naciones dejen a un lado la libertad de elección y otorguen a las niñas y a los niños no sólo la capacidad, sino también, y de forma obligatoria, el funcionamiento (Nussbaum, 2012b, pág. 185) en lo tocante a la educación; debido a que, en virtud de la inmadurez de las niñas y los niños, éstos “son susceptibles de sucumbir a las presiones parentales para que se pongan a trabajar y abandonen sus estudios” (Nussbaum, 2012b, pág. 85).

A pesar de los múltiples ejemplos empíricos que podríamos presentar para evidenciar la importancia de la educabilidad en correspondencia con las demás capacidades humanas, el ejemplo que Nussbaum presenta y que resulta de por sí altamente ilustrativo por su cariz feminista, es el caso de Vasanti. Al carecer de educación formal, Vasanti se ha visto privada de un conocimiento adecuado sobre la historia de su nación y sobre determinados aspectos como la estructura política y económica de esta, por lo que, este desconocimiento, si bien no impide una participación directa de Vasanti en la política de su país, sí la limita de forma sustancial al carecer de un conocimiento oportuno sobre el funcionamiento de aquella. “Tampoco puede disfrutar de la poesía, las novelas o las múltiples obras de creatividad literaria que enriquecerían su vida y

la harían más divertida” (Nussbaum, 2012b, pág. 25). Las repercusiones de la omisión de una educación pública de calidad implican que Vasanti no pueda desarrollar sus capacidades, tales como, por ejemplo, aquellas relacionadas directa o indirectamente con una mayor capacidad de empoderamiento tanto económico como social; perdiendo de esta forma parte de su autonomía al depender, en su caso, de la figura de su marido; hecho que reprime su propio florecimiento y estanca cualquier posible idea de emancipación.

Así pues, tal y como hemos podido comprobar hasta aquí, la educación posee una relación muy estrecha con nuestras capacidades y con la posibilidad de que las mismas se transformen en funcionamientos fértiles. A mi parecer, aunque Nussbaum confiera de forma explícita, de entre todas las capacidades, mayor importancia a la *afiliación* y a la *razón práctica*, la educación se consolida en su proyecto ético-político como otra de las capacidades capitales sin la cual buena parte de las demás quedarían sustancialmente restringidas. Como podría ser la *salud física*, los *sentidos*, *imaginación* y *pensamiento* e incluso la propia *razón práctica*. Pues la educación participa precisamente en la construcción y conformación, por ejemplo, de nuestra *razón práctica*, otorgándole tanto forma como contenido. Desde mi propia interpretación de la pedagogía implícita en la obra de Nussbaum me atrevo a afirmar que es la educación la capacidad con mayor relevancia dentro del enfoque de las capacidades, en tanto que la misma es, a mi juicio, el *a priori* de las demás capacidades humanas. No hay una capacidad explícita denominada *educación* en la lista que Nussbaum propone, pero sí hay una capacidad de carácter totalmente educativo, a saber: la capacidad de *sentidos*, *imaginación* y *pensamiento*. Capacidad que, como veremos a lo largo de la presente investigación, es totalmente necesaria en la construcción de la ciudadanía que estamos planteando.

### 2.3.2 Educación humanística.

Los estudios en humanidades en general y la literatura en particular, anuncia Nussbaum, poseen la particularidad de fomentar y *cultivar* nuestra imaginación moral y de desarrollar nuestras emociones otorgándole a las mismas *racionalidad*.

Por tal motivo debemos entender por educación, en el contexto de una ciudadanía sensible y en el marco de la *sociedad aspiracional* que nos desea presentar Nussbaum (2014, pág. 19), algo más amplio que una educación basada en la lógica o en el aspecto genuinamente técnico, pues “el conocimiento fáctico y la lógica no alcanzan para que los ciudadanos se relacionen bien con el mundo que los rodea” (Nussbaum, 2010, pág. 131). Persigue de esta forma superar la visión de las humanidades como ornamentos inútiles (Nussbaum, 2010b, pág. 20), resaltando de ellas su capacidad instrumental y social<sup>40</sup>.

Cuando la filósofa habla de las humanidades en particular y las artes en general, por un lado, se refiere a una educación relacionada con las disciplinas de carácter artístico o humanístico<sup>41</sup> y, por otro lado, en el que más profundiza, tiene en consideración la capacidad pedagógica y moral de lo humanístico, sobre todo la literatura. La

---

<sup>40</sup> Al respecto, una magnífica obra para profundizar en la cuestión de la utilidad y la inutilidad de los saberes humanísticos es *La utilidad de lo inútil* del filósofo italiano Ordine (2013).

<sup>41</sup> En un ejercicio de taxonomía, podemos considerar que las siguientes disciplinas pertenecen a lo que hoy conocemos como humanidades: Literatura y Poesía, Historia, Historia del Arte, Historia de las Religiones, Filosofía, las Filologías y la Música. Por ejemplo, Morón Arroyo (1996, pág. 43) nos dice que “(...) la lingüística es una disciplina troncal de las humanidades, pero tiene ramificaciones que se desvían del discurso propiamente humanístico), la semiótica o semiología o la antropología social y cultural pertenecen al cómputo de las humanidades o si, por el contrario, están ubicadas dentro de las ciencias sociales”.

narratividad implícita en lo literario y en las humanidades permite desarrollar una imaginación narrativa y moral que podemos incardinar dentro de lo que la pensadora denominará una imaginación pública y, al mismo tiempo propicia un desarrollo emocional positivo. Las humanidades se constituyen como la “aprensión de una humanidad común” (Nussbaum, 2008, pág. 475) y nos capacitan para participar y reconocer el sufrimiento y los trances dolorosos ajenos; promueven la “empatía y extensión de su interés por los demás” (Nussbaum, 2008, pág. 479).

De forma general podemos preguntarnos, ¿qué podrían aportar las humanidades a la ciudadanía? Nussbaum (2010b, págs. 48-49) nos ofrecerá una lista:

- Aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin diferencia alguna ante la autoridad o la tradición.
- La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismo y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.
- Aptitud para interesarse por la vida de los otros, de 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.
- Aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan a la trama de una vida humana en su desarrollo y reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas, fundándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos.

- La aptitud para emitir juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que éstos tienen a su alcance.
- La aptitud de pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.
- La aptitud para concebir la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución.

Todas estas consideraciones de Nussbaum las podemos resumir y desglosar en cuatro:

1. *Capacidad para sentir experiencias de los demás*: Las humanidades nos proporcionan experiencias más allá de las nuestras propias. Pueden ayudarnos a comprender la otredad y poder así “ver a otra persona como un fin y no como un medio” (Nussbaum, 2010, p. 63). En este sentido podemos decir, reteniendo la lista de capacidades centrales propuestas por Nussbaum, que las humanidades ejercen una influencia notable en relación con las capacidades de *emoción*, *razón práctica* y *sentido*, *imaginación* y *pensamiento*. Esta capacidad relacionada con la alteridad implicará al mismo tiempo el desarrollo de valores democráticos tales como la justicia, el pluralismo, la solidaridad, el respeto, la paz, la tolerancia, la cooperación y la igualdad, y la responsabilidad.

2. *Capacidad de análisis y crítica*: Las humanidades poseen la particularidad de proporcionarnos nuevos modelos cognitivos o mentales a través de los cuales observar, analizar y valorar la realidad. Es el caso, en particular, de las aportaciones de la filosofía. “La actitud crítica otorga herramientas para que el sujeto evalúe el saber, las acciones y las decisiones, sean estas de tipo epistemológico, ético o político, pero además esto produce un *ethos*, una manera de estar en el mundo” (Wong Jaramillo, Peña, & Octavio Falla, 2016, pág. 110).

Ya en su clásica *Democracia e educación*, John Dewey (2016) subrayaba el valor cardinal de la educación para la democracia. Mas no es el único, otros autores como Paulo Freire (1974, 1978) con su *Pedagogía del oprimido* o *Educación como práctica de la libertad* también defiende la necesidad de una educación con capacidad transformadora y liberadora, entendiéndola así como un requisito que toda ciudadana y todo ciudadano han de poseer para ser un miembro activo de su comunidad. La educación humanística se nos presenta de este modo como una herramienta de carácter emancipador.

Las humanidades, en este sentido, y volviendo de nuevo a la lista de capacidades centrales de la filósofa, nos pueden proporcionar *razón práctica*, a la par de la capacidad analítica y crítica sobre el propio entorno, tanto histórico como social o político. Valores democráticos como la libertad, la responsabilidad, la igualdad o la justicia pueden desarrollarse a través de la capacidad de análisis y de crítica.

3. *Conocimiento explícito*: Las humanidades nos ofrecen una cultura general sobre el mundo natural, social y cultural. Nos ayudarán en la faceta de *juego y ocio*, así como también a desenvolver nuestros *sentidos, imaginación y pensamiento*. A través de una visión más amplia del mundo y la cultura, mujeres y hombres podrán disfrutar más de su entorno social y cultural, por lo que, en términos experienciales, adquirirán una mayor riqueza que redundará en una mayor capacidad de disfrute, bienestar y ocio. Ante la importancia de los factores de ocio y disfrute, los seres humanos, a cuantas más posibilidades reales y proyectivas tenga respecto a estos, mayor será su bienestar. Las capacidades de *sentidos, imaginación y pensamiento* se verán desarrolladas, así como también se promocionarán valores como la tolerancia, el respeto o el civismo.

4. *Capacidad de sentido social*: Las humanidades nos proporcionan una panorámica amplia de nuestra realidad social, cultural, política, grupal, etc. Una democracia *decente* precisa del

pleno conocimiento de su entorno por parte de los ciudadanos, por lo que éstos deben de conocer la historia y los hechos sociales que les circundan (Nussbaum, 2001). Es así como la educación humanística proporciona una panorámica más extensa de la realidad, incluyendo el conocimiento del contexto en que se vive, así como su historia y sus particularidades como comunidad o sociedad. Si queremos hablar de una buena educación democrática, ésta, nos dice Nussbaum, debe ser sensible al contexto, la historia y las circunstancias culturales y económicas de un lugar (Nussbaum, 2012). El desarrollo de la capacidad de sentido social implicará valores como el pluralismo, la libertad, la paz, la responsabilidad, la cooperación, la igualdad y el civismo, así como control sobre el entorno o la razón práctica.

Por último, para nuestra autora todos estos contenidos deben ser promocionados desde la educación pública. Si queremos hablar de una buena educación formal o institucional, ésta ha de ser sensible al contexto, la historia y las circunstancias culturales y económicas tanto de un lugar concreto como de aquellas otras naciones o países distantes al nuestro (Nussbaum, 2012). Precisamente serán las instituciones educativas de carácter público las que tengan un rol fundamental en su concepción de la deliberación moral y de la justicia social, al ser los medios a través de los cuales se elabora un transvase de valores, aptitudes, competencias y contenidos a la ciudadanía; algo que veremos en profundidad en el Bloque III.

### **2.3.3 Educación crítico-socrática y educación para el cosmopolitismo.**

Como hemos visto, la sociedad que nos presenta Nussbaum precisa de la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y capacitados para, entre otras cosas, configurar el rumbo de sus vidas y poder desarrollar sus proyectos vitales. La formación de dicha

ciudadanía ha de erigirse sobre una pedagogía, a criterio de Nussbaum, de carácter socrático. Una educación de tales características, en virtud del marco del liberalismo político, se traduce en una educación por y para la libertad; una educación que repercutirá en el ciudadano y la ciudadana en tanto en cuanto le dotará de herramientas como la reflexión, la autonomía o una conciencia reflexiva sobre su propia responsabilidad como individuo y como ciudadano. La reflexión socrática permitirá un mejor conocimiento de nosotros mismos, una indagación sobre nuestra forma de vivir y, en síntesis, la capacidad de discernir sobre asuntos morales, políticos o éticos.

A pesar de los ataques esgrimidos hacia la educación socrática, que según la filósofa provienen tanto de ambientes conservadores como progresistas, ella defenderá que esta clase de educación no es antidemocrática (Nussbaum, 2001, pág. 39), tal y como también creía, por ejemplo, Aristófanes, el célebre crítico de Sócrates; sino que para Nussbaum la *paideia* socrática es una herramienta por y para la democracia, una herramienta que ha de ser promocionada desde el ámbito de la educación pública o institucional, la cual, como veremos, debería incorporar la metodología educativa socrática en sus prácticas educativas, creando así una cultura política y social crítica.

Sobre la educación socrática, de la que nos ocuparemos de nuevo en el Capítulo 7, Nussbaum enumera de la siguiente forma sus principales características (Nussbaum, 2001, págs. 52-58):

1. La educación socrática es para todos los seres humanos (carácter universal).
2. La educación socrática debe adaptarse a las circunstancias y contextos del alumno.
3. La educación socrática debe ser pluralista, es decir, atenta a una diversidad de normas y tradiciones.
4. La educación socrática requiere garantizar que los libros no se conviertan en autoridades.

Por otro lado, anteriormente hemos presentado el ideal cosmopolita que Nussbaum rescata de la tradición estoica. Respecto al cosmopolitismo, la importancia de la educación radica en que “(...) debería proporcionarnos los elementos necesarios para desenvolvernos de manera eficaz en ese diálogo multinacional, como «ciudadanos del mundo» (por usar una frase consagrada) y no sólo como estadounidenses, indios o europeos” (Nussbaum, 2010, pág. 114). Un mundo en constante cambio necesita de una sólida base educativa que les otorgue a todos los ciudadanos las herramientas necesarias para una correcta convivencia, y la educación se consolida como un elemento nuclear y mediador frente a una convivencia cada vez más plural en términos culturales; por consiguiente, en términos éticos y morales. En este sentido, la educación cosmopolita y de semblante marcadamente multicultural estará al servicio del proyecto cosmopolita y universalista de Nussbaum, en tanto que una educación para el cosmopolitismo es una educación capaz de fomentar el diálogo multicultural, intercultural y transcultural, entendiendo que todos, sin excepción, estamos dentro de una comunidad global y que tenemos ciertas responsabilidades como individuos pertenecientes a la misma. Al respecto, Nussbaum pregunta y matiza:

¿Basta con que nuestros estudiantes aprendan que, por encima de todo, son ciudadanos de los Estados Unidos, aunque deban respetar los derechos humanos básicos de los ciudadanos de la India, Bolivia, Nigeria y Noruega? ¿O deberían, como es mi opinión, además de presentar una atención especial a la historia y a la situación actual de su propia nación, aprender bastante más de lo que suelen sobre el resto del mundo en el que viven, sobre la India, Bolivia, Nigeria y Noruega, así como sus respectivas historias, problemas y éxitos comparativos? (Nussbaum, 1999a, pág. 16).

La respuesta de nuestra filósofa es, precisamente, que desde el ámbito de la educación se debe enseñar al alumnado que todos ellos pertenecen a una comunidad que va más allá de los límites de sus fronteras nacionales o locales.

Finalmente, los beneficios de esta educación de carácter cosmopolita pueden ser enumerados (2001, págs. 22-27) del siguiente modo:

1. La educación cosmopolita nos permite aprender más sobre nosotros mismos.
2. Avanzamos resolviendo problemas que requieren la cooperación internacional.
3. Reconocemos obligaciones morales con el resto del mundo que son reales y que de otro modo pasarían desapercibidas.
4. Elaboramos argumentos sólidos y coherentes basados en las distinciones que estamos dispuestos a defender.

Pero para llevar a buen puerto una concepción normativa del ideal cosmopolita, la filósofa echa mano de la educación humanística como vía para alcanzar dicho ideal, pues a través de lo educativo esas premisas universales se llenarán de contenido y dejarían de ser meramente abstractas, y podremos reconocer “la humanidad en el desconocido y en el otro” (Nussbaum, 1999a, pág. 161). Pues el amor o el afecto hacia los demás es una posibilidad real, una posibilidad inscrita en nuestra naturaleza humana, no es algo forzoso ni artificial, sugiere Nussbaum. De esta forma destacará la necesidad de desarrollar nuestra imaginación y de ampliar nuestras fronteras cognitivas y afectivas a través del recurso de la educación, y más concretamente mediante la educación de carácter institucional o pública, con la finalidad de alcanzar así, un cosmopolitismo de carácter humanístico.

Este cosmopolitismo humanístico requiere una actitud proactiva y el esfuerzo no solo de los individuos, sino también de

los Estados y naciones, lo cual nos llevaría a preguntarnos sobre las posibilidades reales de dicho planteamiento; es decir, en qué medida es plausible que la totalidad de la humanidad se conciba como un “cuerpo único” (Nussbaum, 2001, pág. 21). Nussbaum verá en el sustrato educativo, y más concretamente en una educación basada en el desarrollo de nuestra imaginación, la potencialidad del cosmopolitismo, dado que dicha educación podría *unir* a los individuos entre sí. De esta forma, la educación cosmopolita implicará en Nussbaum una suerte de capacidad para reconocer y apreciar el valor y las aspiraciones de los demás.



**BLOQUE II**  
**EMOCIONES, IMAGINACIÓN**  
**Y LITERATURA EN MARTHA NUSSBAUM**





# CAPÍTULO 3

## EL MODELO COGNITIVO Y EVALUATIVO DE LAS EMOCIONES DE MARTHA NUSSBAUM

### 3.1 EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES EN LA ACTUALIDAD.

Si con Nussbaum admitimos que las emociones poseen un rol fundamental en nuestras sociedades a raíz de la racionalidad implícita en las mismas, hemos de embarcarnos en un estudio analítico de estas para demostrar que el cognitivismo emocional que ella propone conlleva la estrecha vinculación entre las emociones y nuestra capacidad cognitiva.

Bien es cierto que podemos observar la relevancia de las emociones incluso desde los orígenes de la cultura occidental, pues tal y como afirma Graver (2002, pág. 11), “emotion, its causes largely mysterious, figures centrally in the narrative strategy of Homeric epic, motivating gods and humans alike to acts of prowess, of cowardice, of caring and deceit”<sup>42</sup>, no obstante, el estudio acerca de las mismas siempre fue y es, como veremos, un asunto de profunda complejidad.

En la actualidad, incluso a pesar del interés que suscitan las emociones en el ámbito académico y científico, proporcionar una definición exacta y concluyente sobre qué es una emoción es una tarea arriesgada. Como afirma Marvin Minsky, fundador del Laboratorio de Inteligencia Artificial del Instituto Tecnológico de

---

<sup>42</sup> *Trad.*: La emoción, cuyas causas son en gran parte misteriosas, figura centralmente en la estrategia narrativa de la epopeya homérica, motivando a los dioses y a los humanos por igual a actos de proeza, cobardía, cariño y engaño.

Massachusetts en su obra *La máquina de las emociones*, usamos el concepto de emoción como una palabra *cajón de sastre* a través de la cual designamos muchas cosas (Minsky, 2010); lo que dificulta un acuerdo o una aproximación unánime acerca del fenómeno emotivo.

Al respecto, Robert Plutchik sostiene que “there are many reasons for the difficulties involved in the study of emotions. Some relate to ambiguities in the language of emotion, some to inconsistencies in definitions of the concept, some to the problem of how and what extent emotions apply to animals, and some to the impact of different historical traditions” (Plutchik, 2002, pág. 3)<sup>43</sup>.

A lo mencionado le tendríamos que añadir que a la hora de realizar una investigación sobre nuestras emociones surgen varias dificultades adicionales, sobre todo cuando nos enfrentamos ante las diversas fuentes que estudian nuestra constitución emocional, lo cual es ya una advertencia sobre la actual fragmentación epistemológica y metodológica en torno al fenómeno de lo emotivo; pues “lo inquietante en la bibliografía [referente a las emociones] es la divergencia en el punto de partida y la falta de puntos comunes” (Wolheim, 2006, pág. 21). Además de ello, en lo que concierne a nuestras emociones, existen “diferencias culturales en la manera de expresar, interpretar y dar significado a las mismas” (Guedes-Gondim & Estramiana, 2010, pág. 5); lo que complica todavía más cualquier investigación respecto al fenómeno.

Estos factores dificultan y determinan, en gran medida, una aproximación satisfactoria al entorno emocional del ser humano, complicando de esta forma su estudio y obligando a quien investiga

---

<sup>43</sup> *Trad.*: Son muchas las razones que explican las dificultades que entraña el estudio de las emociones. Algunas se relacionan con ambigüedades en el lenguaje de las emociones, algunas con inconsistencias en las definiciones del concepto, algunas con el problema de cómo y en qué medida las emociones se aplican a los animales y algunas con el impacto de diferentes tradiciones históricas.

a discriminar entre una dilatada y diversa bibliografía existente que, en la mayoría de los casos, está fraccionada en virtud de los diferentes campos o disciplinas académicas interesadas por las emociones.

Por lo tanto, ofrecer una definición unívoca e irrevocable sobre la naturaleza o las diversas funciones de nuestras emociones es una tarea dificultosa. Estamos frente a un objeto de estudio que ha sido analizado a través de diversas perspectivas a lo largo de la historia en las cuales ha suscitado diferentes grados de consideración, dado que el estudio de las emociones fue históricamente mudable<sup>44</sup>. Por ejemplo, nos podemos encontrar con la oposición entre las teorías de las emociones básicas, que ponen el énfasis en el carácter biológico o fisiológico de las mismas y aquellas otras teorías que inciden en el factor social y culturalmente constructivista de nuestro repertorio emocional, algo que nos invita a comprender las emociones como un fenómeno resultante, en buena medida, de las diversas coyunturas sociales y culturales que afectan a los individuos a lo largo de toda su vida, y muy particularmente en los primeros años de la infancia.

El filósofo noruego Jon Elster (2001, págs. 25-29) establece precisamente dos fuentes principales desde las que se estudian las emociones. La primera de ellas es aquella relativa a estudios de carácter histórico y antropológico, la que podríamos encasillar dentro de las teorías que insisten en el factor cultural y social de las mismas, y la segunda viene a cargo de la elaboración de investigaciones biológicas, psicológicas y neurocientíficas que, a su vez, en la actualidad, conforman cuatro líneas de estudio. La primera de ellas nos remitirá a investigaciones sobre emociones en

---

<sup>44</sup> Al respecto, véase la obra *The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions* (Reddy, 2016), que explora de forma extensa y precisa las diferentes formas en que fueron comprendidas y analizadas las emociones a lo largo de la historia.

sujetos humanos normales (algo que podemos apreciar sobre todo en la psicología); en segundo lugar, nos encontraríamos con investigaciones realizadas a pacientes que presentan lesiones cerebrales (algo de lo que se suele ocupar la neurología, principalmente); en tercer lugar, tendríamos que mencionar los estudios relativos a la conducta de los animales en laboratorios (ratas y monos sobre todo) y por último están los estudios cuyos sujetos de investigación son animales en libertad o en condiciones seminaturales.

A tenor de lo dicho hasta aquí, cabe reseñar, con la finalidad de presentar y evidenciar las dificultades epistemológicas en torno al estudio de las emociones, el lúcido trabajo llevado a cabo en la publicación *A Categorized List of Emotion Definitions, with a Suggestions for a Consensual Definition* (Kleinginna & Kleinginna, 1981), que patentiza precisamente la extensa diversidad conceptual y teórica existente. En él nos encontramos con once categorías<sup>45</sup> en relación con el estudio de nuestras emociones, a saber: la *cognitiva*; la *afectiva*; la *fisiológica*; la *emocional/expresiva*; la *adaptativa*; la *multifactorial*; la *motivacional*; la *disruptiva*; la basada en *estímulos elicitadores*, la *escéptica* y la *restrictiva*. Desde estas once categorías se conceptualizan las emociones y se ofrecen diferentes definiciones sobre las mismas. Las múltiples categorizaciones dan lugar a una comprensión de lo emotivo desde posicionamientos muy diferentes e incluso divergentes entre sí, existiendo, por lo tanto, un amplio rango de definiciones y no sólo una definición respecto a las emociones (Öhmann & Hygge, 1977).

El inmenso universo epistemológico y metodológico en el que se inscribe el fenómeno de las emociones es abordado, por lo tanto, desde un prisma epistemológico de carácter inter y multidisciplinar, coexistiendo en él una serie de teorías o modelos diferentes acerca

---

<sup>45</sup> Posteriormente Van Brakel (1993) aumentará esta lista hasta llegar a un número total de veintidós.

de nuestra naturaleza emotiva. Por tal motivo el estudio de las emociones no está constreñido a una única ciencia; sino que nuestro universo emotivo es analizado por un amplio espectro de saberes que, en la mayoría de los casos, utilizan metodologías dispares entre sí. En la actualidad, en la investigación acerca de las emociones sobresalen la biología, la psicología<sup>46</sup>, la neurología o neurofisiología o la filosofía<sup>47</sup>, entre otras.

Pero también desde otros campos del saber se están realizando importantes investigaciones en torno a lo emotivo. Es el caso de la pedagogía, en la que se tiene muy en cuenta el papel de las emociones, sobre todo en aquellas áreas en que se analiza la relación entre la dimensión afectiva y sentimental y los diversos procesos o contextos de aprendizaje. Trabajos como *Educación emocional y competencias básicas para la vida* (Bisquerra, 2003), *Emotion in Education* (Schutz & Pekrun, 2007) o el *International Handbook of Emotions in Education* (Reinhard & Linnenbrink-Garcia, 2014) son solo algunos ejemplos de la actual preocupación por nuestra

---

<sup>46</sup> Dentro de la psicología sobresalen tres grandes formas diferenciadas y, complementarias en ocasiones, para abordar el fenómeno emotivo: desde una perspectiva biologicista (neurología, evolución, fisiología...), desde un paisaje cognitivista y desde el panorama conductual; éste último más en desuso hoy en día.

<sup>47</sup> La psicología observa hechos a través de una consolidada y dilatada metodología científica y experimental que pretende situarse frente al objeto de estudio tal y como lo haría un físico (Sartre, 1973, pág. 9), algo que a la filosofía le resulta más costoso en virtud de su metodología; y quizás sea este el principal motivo por el que la psicología elabora en la actualidad más estudios o aproximaciones al fenómeno de las emociones que la filosofía. En lo tocante a la importancia de las emociones en el terreno filosófico contemporáneo debemos destacar la obra de Anthony Kenny (1963) *Emotion and Will* como uno de los primeros trabajos en traer a la filosofía del siglo XX la problemática de las emociones.

constitución emotiva dentro del ámbito educativo y en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otras disciplinas como la antropología social y cultural también se han preocupado de las emociones y sobre cómo estas nos relacionan con nuestro entorno tanto cultural como social o incluso geográfico. Algunos de los trabajos más relevantes en estos campos son el *Handbook of Cultural Psychology* (Kitayama & Cohen, 2007) y *Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation* (Kitayama & Marcus, 1991).

Por otra parte, en el terreno filológico las emociones gozan en la actualidad de una considerable relevancia en tanto que la literatura en particular y la narratividad en general se perfilan como medios de expresividad afectiva y emocional, tornándose importantes objetos de estudio en el presente panorama académico e investigador. Diversos estudios como *Emotions and Literary Text Comprehension* (Kneepkens & Zwaan, 1994) o *Feelings and Literature* (Dines Johansen, 2010) así lo evidencian.

Tampoco podemos dejar de mencionar la perspectiva de la salud mental y la psicopatología. En la actualidad se está acentuando el estudio de nuestra dimensión afectiva en relación con los diversos problemas patológicos o psicopatológicos que de ella se derivan. A la psiquiatría y la psicopatología les interesan las emociones en tanto que trastornos como, por ejemplo, el de la ansiedad. Un ejemplo de ello es el trabajo *Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física* (Piqueras Rodríguez, et al., 2009) que enfatiza, precisamente, la interrelación entre las emociones negativas y su impacto en las enfermedades tanto de carácter somático como psicológico como podrían ser, la depresión o la ansiedad.

Pero más allá de las preocupaciones entre nuestras emociones y las enfermedades tanto mentales como físicas que a causa de estas se puedan producir, también se están realizando numerosas publicaciones desde el ámbito de la *psicología positiva*. La reciente rama de la psicología, gestada en el mundo anglosajón y conocida como *positive psychology* o *psicología del bienestar*, surgida en

gran medida como consecuencia del trabajo de Mihály Csikszentmihalyi (1997) y que desde el año 2000 empezó a cobrar gran notoriedad en diversos ámbitos, pretende ir más allá de la tarea de la psicología clásica, que parecía constreñirse y focalizarse únicamente en los aspectos negativos o psicopatológicos de la dimensión psíquica del ser humano. La perspectiva positiva de la psicología se centra en el desarrollo humano, en las emociones positivas, en la búsqueda de la felicidad<sup>48</sup> y en el bienestar emocional; y se inscribe dentro de la amalgama de disciplinas o saberes que trabajan en pro del bienestar humano. Obras como *Optimismo inteligente: psicología de las emociones positivas* (Avia, 2011) ejemplifican la actual proliferación de esta rama de la psicología y el auge de lo que ya se considera, en ocasiones desde un cariz despectivo, como literatura de *autoayuda*<sup>49</sup>.

Por último, las emociones también gozan de relevancia en ámbitos de actuación más prácticos como son el marketing (Robinette, 2001), la publicidad (Thomson, 2000), el bienestar y la conciliación laboral (Forst, 2005) o en el ámbito de los deportes (Hanin, 2000).

Toda esta diversidad académica y epistemológica en torno a lo emotivo la sintetiza de la siguiente forma Robert Solomon:

---

<sup>48</sup> Uno de los conceptos clave en los que se basa la psicología positiva, el del pleno desarrollo y el del bienestar psicológico (*psychological well-being*) del ser humano, ya aparecía en la Grecia clásica, y es la noción aristotélica de *eudaimonia*, pues “precisamente este concepto [bienestar psicológico] ha sido recuperado para hacer referencia al bienestar eudaimónico, también denominado bienestar psicológico (...)” (Bisquerra, 2011, pág. 20).

<sup>49</sup> Una de las primeras obras al respecto fue la publicación *Tus zonas erróneas: guía para conocer y dominar las causas de la infelicidad* en 1976, a cargo de Wayne Dyer (1995).

Después de todo, la cuestión de cómo encajan y funcionan nuestras emociones en nuestra vida ha de entenderse de maneras diferentes, pero obviamente relacionadas. Uno de estos modos consiste en la búsqueda del significado de las emociones. Otro, en el estudio de su sustrato neurológico. Un tercero pasa por la especulación sobre su historia evolutiva. Y luego está toda esa rica literatura de las ciencias sociales. Finalmente, tenemos el estudio de las emociones en la literatura, en arte y en música. La perspectiva filosófica, con su acento en la ética y el autoconocimiento, no se opone a éstas en modo alguno, sino que puede beneficiarse de ellas de múltiples formas (Solomon, 2007a, pág. 277).

En virtud de todo lo tratado hasta ahora, cabe entonces subrayar la importancia que las emociones cobran en la actualidad; lo cual implica, como cree acertadamente Michel Lacroix (2005), un *culto a la emoción*, pues las emociones parecen estar presente en multitud de fracciones epistemológicamente diferentes, cobrando en cada una de ellas una importancia distinta relativa a aquello que los investigadores deseen perseguir. Esto implica también una aproximación metodológica al fenómeno de las emociones diferente en virtud de los fines que se establezcan. Elaine Fox nos ofrece algunos ejemplos:

Emotion science incorporates a vast range of research across different disciplines all using very different definitions and very different techniques. For example, a researcher studying the fear system in rats might surgically implant an electrode deep inside the brain of the rat and measure the activity of neurons in this area when the animal notices a predator. Other studies might present humans with fear-related images and measure the degree of changes occurring in their brains by means of a brain scanner. Some studies require people to evaluate complex stimuli such as pictures of stories and then

assess how their feelings change by means of a questionnaire (...) (Fox, 2008, pág. 19)<sup>50</sup>.

A pesar de no pretender ofrecer una definición última del concepto de emoción, es totalmente necesario adherirnos a una concepción específica sobre nuestros afectos que demos por válida, pues no podríamos elaborar investigación alguna sin un referente teórico que nos guíase. Es de utilidad y de extrema necesidad disponer de definiciones que ofrezcan una orientación sólida respecto a la investigación, así como que también nos proporcionen un marco de referencia para la misma y que supongan aproximaciones al fenómeno, aunque no sean nunca definitivas (Oatley, Keltner, & Jenkins, 2006).

En nuestro caso, como veremos, nos adscribiremos a una concepción cognitiva y evaluativa en lo que respecta a la naturaleza y a las funciones de nuestras emociones que, podemos afirmar, nace con las observaciones de Aristóteles, se consolida con la filosofía estoica y que ha adquirido relevancia en la actualidad gracias a autores como Richard Lazarous, Andrew Ortony, Robert Solomon, William Lyons, Magda Arnold o la propia Nussbaum. El cognitivismo emocional que proponen estos autores, aunque siempre con matices diferenciados, intenta posicionarse en un enclave que permite disminuir la tensión entre aquellas teorías de carácter genuinamente biologicista y aquellas otras teorías de la

---

<sup>50</sup> *Trad.*: La ciencia de la emoción incorpora una amplia gama de investigaciones en diferentes disciplinas, todas utilizando definiciones y técnicas muy diferentes. Por ejemplo, un investigador que estudia el miedo en ratas podría implantar quirúrgicamente un electrodo en las profundidades del cerebro de la rata y medir la actividad de las neuronas en esta área cuando el animal detecta un depredador. Otros estudios podrían presentar a los humanos imágenes relacionadas con el miedo y medir los cambios que ocurren en sus cerebros por medio de un escáner cerebral. Algunos estudios requieren que las personas evalúen estímulos complejos como imágenes de historias y luego evalúen cómo cambian sus sentimientos por medio de un cuestionario (...).

emoción que ponen el acento en su carácter social y cultural. El paradigma cognitivista de las emociones es, a grandes rasgos, en el que podemos ubicar a Nussbaum; aunque ella, como el resto de los filósofos y psicólogos que podemos integrar en el mismo, elabora su particular concepción del cognitivismo emocional, como veremos luego.

Para presentar el modelo cognitivo y evaluativo que defiende Nussbaum debemos, en un primer lugar, elaborar una discriminación entre las emociones y los demás procesos que interactúan en la vida humana y, en segundo lugar, presentar los diferentes modelos teóricos sobre nuestra dimensión emocional con la finalidad de ubicar su propuesta cognitiva-evaluativa.

### **3.2 INSTINTOS, MOTIVACIÓN, COGNICIÓN Y EMOCIÓN.**

Es necesario disponer de una serie de distinciones o demarcaciones estables entre términos que juegan un papel, tanto preponderante como periférico, en lo que respecta a las emociones debido a que, en muchas ocasiones, tendemos a asimilarlos y a ofrecerles connotaciones parecidas, como podría ser, por ejemplo, el caso de la incorrecta equiparación entre instintos y emociones.

Aunque, antes de profundizar en los aspectos diferenciales más significativos entre las emociones, los instintos, la motivación y la cognición, creemos que es necesario, con miras a un horizonte que nos permita imprimir iluminación conceptual sobre nuestro estudio, adentrarnos en el a veces confuso campo gramatical de las emociones. En él nos encontramos con varios términos que solemos emplear indistintamente en nuestra cotidianidad. Según Nussbaum “una larga tradición occidental, tanto filosófica como popular, ha concordado en que es útil clasificar juntas ciertas experiencias humanas que las personas suelen llamar *emociones* o (en tiempos anteriores) *pasiones*, dado que comparten muchos rasgos” (Nussbaum, 2006a, pág. 37). Pero lo que resulta más problemático

en la actualidad, a mi modo de ver, es establecer una delimitación nítida entre los conceptos de *sentimiento* y *emoción*. Si bien ambos términos han sido a lo largo de la historia asimilados por igual en innumerables ocasiones, e incluso también en el presente, “los psicólogos y los neurólogos afinan algo más y suelen vincular las emociones y los sentimientos en una secuencia en la que primero se dan las emociones, las cuales producen o son a su vez síntomas de la existencia de ciertos sentimientos” (Camps, 2011, pág. 23). Por su parte, Mar Cabezas afirma que “(...) el sentimiento ocuparía un escalón más elevado en el rango cognitivo, pues serían percepciones de emociones” (Cabezas, 2014, pág. 62). A criterio tanto de LeDoux (1999) como de Damásio (2001), que establecen la demarcación entre sentimiento y emoción desde una perspectiva neurocientífica, los sentimientos son secuelas de las emociones, mientras que estas son consideradas mecanismos neuronales. Quizás uno de los problemas relativos a la discriminación entre emoción y sentimiento es que el primer término es todavía bastante reciente, mientras que, con el segundo, el de sentimiento, que proviene de sensación (*feeling*), “es enormemente promiscuo y generoso, e incluye todo tipo de experiencias (...)” (Solomon, 2007a, pág. 194). Lejos de desear entrar en un debate conceptual y terminológico, nosotros aceptaremos la tesis actualmente mayoritaria de que las emociones son previas a los sentimientos, y que estos últimos significan una toma de conciencia o un estado de cognición superior acerca de nuestras emociones, con frecuencia mucho más duradero que las emociones.

Ahora centrémonos en las diferencias entre las emociones y determinados procesos corporales que en ocasiones solemos confundir con las mismas. Al trascender la histórica dicotomía entre razón y emoción, la psicología del siglo XIX pretendió superar estas clásicas controversias sintetizando y concretando, a través de análisis experimentales y de numerosas propuestas teóricas, los diversos procesos que parecían convivir en la vida del ser humano. Se llegaron a establecer así procesos diferenciados como los

instintivos, aquellos de carácter motivacional, los cognitivos y los emocionales<sup>51</sup>.

Empezaremos hablando acerca de los instintos. En innumerables ocasiones se han confundido a los instintos con las emociones. Dejando a un lado las consideraciones psicoanalíticas respecto a los mismos, que nos lleva a comprenderlos como pulsiones o formas de tensión (*Trieb, Instinkt*) (Freud, 1993, 1999), podemos definir el instinto como una suerte de conducta que compartimos entre individuos de la misma especie, y que supone un comportamiento involuntario que se desencadena de forma posterior a la percepción de un estímulo. Se le debe, sobre todo, a William McDougall (1998) una de las primeras definiciones canónicas sobre los procesos instintivos. El psicólogo inglés los definió como una respuesta no deliberada que lleva implícito un carácter universal, es decir, compartido entre los miembros de una misma especie.

A pesar de que cada perspectiva psicológica (psicología de la motivación, del aprendizaje, de la personalidad, evolutiva, experimental, etc.), así como también neurológica, presenta una definición de los instintos en la que se pueden apreciar ciertos matices diferenciales, la verdad es que, de forma contraria al concepto de emoción, aquí sí podemos llegar a una definición más o menos consensuada: un instinto representa una suerte de actividad inconsciente que desarrollamos en virtud de nuestras pautas genéticas heredadas y que, entre otros rasgos característicos, implica la adaptabilidad al medio y la supervivencia; conceptos heredados

---

<sup>51</sup> Cabe reseñar que Duffy (1962), en un ejercicio de reduccionismo radical, tan solo distinguirá el conocimiento y el deseo como las dos funciones principales de la mente. De esta forma las emociones quedarían, junto con la motivación, dentro del espectro del deseo o de las funciones consideradas desiderativas.

de las aportaciones darwinistas. Los instintos, por lo tanto, tienen una estructura mucho más básica<sup>52</sup> que, por ejemplo, las emociones, y suponen una suerte de respuesta ante un estímulo en la que no participa nuestra constitución cognitiva.

Si bien las emociones y los instintos se diferencian, pues las primeras suponen un proceso de mayor complejidad, no podemos negar la interconexión que en muchas ocasiones se da entre nuestra naturaleza instintiva y emocional. El miedo podría ser un ejemplo ilustrativo de ello. Podemos sentir miedo ante un hecho, objeto o persona que percibimos (estímulo) y que nuestro cuerpo cataloga como peligroso desencadenando entonces la emoción del miedo, debido a que nuestra carga genética heredada tiene registrado ese hecho como algo peligroso. Pero esta es una secuencia demasiado simplista y rudimentaria, pues esa emoción de miedo ante un determinado hecho u objeto no sólo está relacionada únicamente con nuestro ADN y con nuestra historia filo y ontogenética, es decir, con nuestros instintos, sino también con los procesos cognitivos que los acompañan, los cuales evalúan, valoran y participan en la elaboración de la respuesta.

Más allá de lo instintivo existen dos procesos indiscutibles en la vida de los seres humanos: los emocionales y los cognitivos. Pero en la actualidad también tenemos en consideración lo que se estudia

---

<sup>52</sup> Así mismo, entendiendo los instintos en tanto que patrones de conducta no aprendida, debemos aclarar que por debajo de los mismos, en una escala de complejidad decreciente, se encuentran los *reflejos*, que implican una conducta innata, es decir, un condicionamiento que proviene de nuestro sistema nervioso muscular; las *taxias*, que son reacciones relacionadas con nuestro aparato locomotor; las *kinesias*, que suponen el desplazamiento de una fuente de energía fisiológica sin aparente dirección y por último los *tropismos*, que son una reacción frente a fuentes diversas de energías, como podría ser el fototropismo, que implica una respuesta a estímulos lumínicos.

en psicología como motivación<sup>53</sup> (Hilgard, 1980). Podemos decir que existen varios modelos teóricos y diversas aproximaciones conceptuales sobre nuestra capacidad de motivación o sobre los diversos procesos motivacionales en el ser humano. En función del enfoque teórico desde el cual deseemos abordar este fenómeno podremos comprender la motivación humana de una u otra forma. Hay teorías conductuales para explicar la motivación como la de Skinner (1986); teorías de carácter cognitivo como la de Icek Ajzen (1988); teorías que se centran en aspectos relativos a la personalidad como la de Maslow (1991) y teorías de semblante genuinamente biológico como las de Duffy (1962).

Las diferencias entre ellas estriban, principalmente, en lo que se denomina el *principio motivacional*: algunas de ellas apuestan por principios capaces de estimular la motivación como los instintos, los propósitos personales, las necesidades básicas o las expectativas, entre otros. Pero todos estos modelos tienen una matriz común: pretenden establecer las razones que subyacen y estimulan a la conducta o bien a causa de motivos internos, bien a causa de incentivos ambientales (Palmero Cantero, et al., 2011, pág. 9). Siguiendo esta línea también podemos referirnos a la motivación en términos de activación, de respuesta a estímulos o también en relación con su propia intensidad (Petri, 1991) y, entrever, desde estos parámetros, los procesos que subyacen a la misma, como la valoración o la decisión, teniendo en cuenta, por lo tanto,

---

<sup>53</sup> Cabe resaltar la misma raíz en la etimología de la palabra motivación y del término emoción, que implica movimiento. Por otro lado, también podemos entender históricamente la motivación como tradicionalmente se había comprendido el concepto de voluntad. Dicho concepto estaba ya presente en la filosofía a través de la idea de voluntad o deseo (επιθυμία) en Platón y también, baste señalar, la obra de Schopenhauer, Nietzsche o en la de Hume.

dimensiones relativas al incentivo, al logro, al refuerzo o la elección, entre otros<sup>54</sup>.

La motivación no puede ser comprendida como un proceso independiente o aislado, sino que está interrelacionado con otros fenómenos psicológicos. De esta forma no podemos desvincularla de las emociones, dado que éstas juegan un rol importante dentro de nuestro proceso motivacional. Los procesos motivacionales, entendidos sobre todo desde las teorías de la personalidad, implican una suerte de, por un lado, valoración y evaluación y por otro una necesidad respecto a la supervivencia y a la adaptación al medio. Pero, sobre todo, motivación y emoción están interrelacionadas a través del concepto de valoración que, como veremos más adelante, resulta decisivo a la hora de hablar de la perspectiva cognitiva de las emociones. Autores como por ejemplo Edmund T. Rolls (1999) mantienen esta correlación estudiando las sinergias producidas entre emociones y procesos motivacionales y evidenciando la estrecha vinculación entre ambas. Así mismo, también Maslow (1991), psicólogo perteneciente a la corriente humanística de la psicología<sup>55</sup>, estableció una relación entre la consecución de metas

---

<sup>54</sup> Resulta interesante mencionar la dicotomía propuesta por Madsen (1980) entre motivos de carácter biogénéticos y psicogénéticos relacionados con el fenómeno de la motivación. La diferencia entre ellos estriba en que los primeros son genéticos y nos comprometen, entre otras cosas, con la subsistencia; mientras que los psicogénéticos se derivan de los diversos procesos de aprendizaje social y cultural.

<sup>55</sup> La corriente humanista de la psicología nace a principios de los años 60 en los Estados Unidos. Se trata de una rama de la psicología que pretendía superar al psicoanálisis y al conductismo reinante en la época para situarse en torno a preocupaciones sobre la experiencia interna del sujeto y su propia subjetividad. A la par de Maslow, nos encontramos con otros autores representativos como Rollo May, Carl Rogers o Erich Fromm, que toman en consideración diferentes

y logros personales con la valoración de estas por parte del sujeto; valoración que estaría directamente relacionada y que al mismo tiempo guiaría la motivación del propio sujeto. En este punto, aunque no nos detendremos ahora en ello, podríamos hacer una analogía entre la búsqueda de logros personales, entendiéndolos como la autorrealización propuesta por Maslow<sup>56</sup> y el concepto aristotélico de florecimiento humano, rescatado por Nussbaum y del que luego nos ocuparemos.

Por otro lado, y dejando a un lado nuestra dimensión motivacional, existen procesos que es posible definir como cognitivos. El término cognitivo o cognitivismo proviene de *cognoscere*, que a su vez implica la *cognitio*, es decir, la acción de conocer. El concepto cobró una gran relevancia teórica dentro del dominio de la psicología gracias a múltiples trabajos realizados desde diversos campos epistemológicos que demostraron la incompetencia y las insuficiencias del conductismo respecto a su explicación de la psique y el comportamiento humano. El modelo de procesamiento de información de Shannon y Weaver, la obra de Wiener *Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine*, la lingüística de Chomsky, la teoría general de sistemas de von Bertalanffy, el desarrollo del ordenador de la inteligencia artificial (IA), la máquina ideada por Turing o los trabajos en biología de Piaget (1970, 2012), implicaron una nueva forma de comprender e interpretar los procesos mentales del ser

---

contribuciones de la filosofía como las de Husserl o autores de la filosofía de la existencia a la hora de elaborar una revisión y exploración de la psique humana.

<sup>56</sup> Abraham Maslow (1991) propondrá una teoría de la motivación y del desarrollo humano jerarquizada de forma ascendente de la siguiente forma: necesidades fisiológicas, de seguridad, de amor y filiación, de autoestima, y por último la autorrealización plena del ser, la cual podemos equiparar a la noción de florecimiento.

humano, evidenciando las diversas estructuras inobservables en la psique humana que debían ser explicadas, y considerando al sujeto como un participante activo en relación con su medio y no únicamente como un mero receptor de estímulos<sup>57</sup>; implicando este hecho el nacimiento de la psicología cognitiva y una nueva forma de comprender al ser humano.

En lo tocante a los componentes o a los subprocesos pertenecientes a la cognición, podemos encontrarnos con aquellos a los que se les denominó básicos, como la percepción, la sensación, la atención, la concentración y la memoria, y aquellos otros tildados de superiores como el pensamiento, a su vez dividido en pensamiento inductivo, deductivo, creativo, analítico y crítico, el lenguaje o la inteligencia<sup>58</sup>. La cognición implica procesos mentales, marcos de referencia o mapas mentales, estructura de redes mentales o neuronales, sistemas de información mental, nivel

---

<sup>57</sup> En relación con el fenómeno de la cognición, actualmente está en auge la neuropsicología cognitiva, pues se ha constatado que “la actividad del cerebro proviene fundamentalmente de la actividad neuronal” (Smith & Kosslyn, 2008, pág. 18). Las neuronas, compuestas de un axón, un soma y las dendritas reciben el *input* de otras neuronas y a través del axón se produce la respuesta, es decir, el *output* a las demás neuronas. El influjo de la neurología y de las investigaciones neurológicas no solo está presente en el marco de investigaciones psicológicas o médicas, sino que también ha influenciado incluso al terreno de la ética y de la moral; trabajos como los de Adela Cortina (2011), *Neuroética y neuropolítica: sugerencias para una educación moral*, así lo demuestran, al trasladar las investigaciones y descubrimientos neurológicos al ámbito de la filosofía práctica.

<sup>58</sup> El profesor de la Universidad de Harvard Howard Gardner propondrá su teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1987), yendo más allá de la tradicional tricotomía entre inteligencia abstracta, concreta y social (Perna, 2005). Gardner nos hablará de inteligencia lingüístico-verbal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial o visual, inteligencia musical, inteligencia corporal-kinestésica, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal e inteligencia naturalista.

multidimensional de contactos y comunicación, niveles de interpretación, universos conceptuales, percepción, evaluación perceptiva y evaluación emotiva percibida.

De esta forma, se sigue que los procesos cognitivos implican, por un lado, el recibir (*input*) la información que entra de forma sensorial o a través de los recuerdos, la cual es transformada por medio de las diversas estructuras internas del sujeto y, por otro lado, también podemos hablar de una respuesta (*output*) que se produce frente a dicha información; proceso similar al modelo computacional, pues la mente es comprendida por la psicología cognitiva como un ordenador que recibe, procesa y envía información, realizando así una analogía entre nuestros procesos cognitivos con los elementos computacionales de *software* y *hardware*. Por lo tanto, comprenderemos la cognición como un proceso a través del cual analizamos y respondemos a datos que provienen tanto de la percepción sensorial como de nuestra propia experiencia; un proceso complejo en el que participan, como señalamos, la inteligencia, el pensamiento y el lenguaje.

Los procesos emocionales, a su vez, engloban sentimientos, emociones, tendencias, estados de ánimo o pasiones; y a través de ellos se producen en el ser humano y en los animales funciones de carácter adaptativo, social y motivacional. Los procesos emocionales suponen aquello que llamamos nuestra *vida afectiva*. Afectividad, que proviene del término latino *affectus*, designa, a grandes rasgos, la capacidad que tenemos los seres humanos de sentir, englobando así las emociones, los sentimientos y los estados de ánimos (Jiménez Cadena, 1998); teniendo como característica principal, estos últimos, una intensidad más baja que las emociones y una cronología temporal superior.

Las emociones poseen implicaciones sobre nosotros que podemos dividir en varios niveles. Por un lado, suponen una suerte de lenguaje observable, registrable y analizable. Este lenguaje será un elemento sustancial en la función social de las emociones, pues a través de este podemos elaborar un ejercicio de expresividad para

compartir nuestras emociones con los demás, haciendo a los otros sujetos partícipes de nuestras vivencias, preocupaciones, estados de ánimo, etc. Las emociones producen y reproducen ciertos patrones de expresividad que implican un sistema de lenguaje no verbal, por lo que podemos decir que éstas dan pie a un sistema de comunicación. Así, cuando fruncimos el ceño manifestamos una experiencia emocional, como podría ser la irritabilidad ante una determinada situación, persona u objeto.

Aparte de la característica expresiva de las emociones, las mismas también poseen implicaciones directas en lo que respecta a nuestro cuerpo, produciendo cambios o alteraciones somáticas evidentes, como por ejemplo el aumento del ritmo cardíaco; lo que se conoce como *arousal*<sup>59</sup>, concepto que se utiliza para denotar las diferentes transformaciones y cambios a nivel fisiológico. Estos cambios producidos en nuestro cuerpo dan pie a lo que se conoce en biología como *activación*. Esto es, las propias emociones, en tanto que respuestas a nuestro entorno o ambiente, producen alteraciones en formas de estímulo, causando así variaciones que se manifiestan a nivel fisiológico. Las emociones, por lo tanto, estimuladas por el entorno externo y por nuestra propia constitución psíquica suponen, como hemos visto, cambios a nivel expresivo y fisiológico. Pero también son un motivo de alteraciones a nivel cognitivo, dado que cuando sentimos una emoción diversos procesos cognitivos como la valoración o la evaluación participan en la misma; aunque esta es una cuestión en la que profundizaremos más adelante. Respecto a las funciones de las emociones, debemos destacar principalmente

---

<sup>59</sup> Podemos definir el concepto de *arousal* como la “activación general fisiológica y psicológica del organismo, variable a lo largo de un continuo que va desde el sueño profundo hasta la excitación intensa” (Gould y Krane, 1992, pág. 120).

tres<sup>60</sup>. La primera de las funciones asociadas a la emoción es de naturaleza motivacional<sup>61</sup>. Pues tanto la motivación intrínseca como extrínseca están estrechamente relacionadas con nuestro universo afectivo. Las emociones representan, en virtud de su interrelación con los procesos de motivación, una cierta direccionalidad que puede llegar a llenar de energía la conducta. Así mismo, también cuando la conducta está llena de emoción (estudiar mucho para un examen porque nuestros padres nos dijeron que nos regalarían algo si lo aprobásemos) la misma se realiza con un grado superior de intensidad.

La segunda de las funciones de las emociones está relacionada con su dimensión social<sup>62</sup>. Como hemos dicho, una de las características del proceso emocional es que desencadena ciertas reacciones de expresividad. Esta expresividad da pie a una interacción social mucho más efectiva, dado que a través del lenguaje emotivo es posible saber qué siente otra persona a raíz de los comportamientos que asociamos a las emociones, creando vínculos interpersonales más satisfactorios.

Por último, siguiendo los estudios relativos o derivados de la teoría de la evolución, las emociones poseen una función claramente adaptativa, lo cual implica que éstas ayudan a los diversos

---

<sup>60</sup> Aunque Plutchik (2002) va más allá de esta tricotomía proponiendo siete funciones de nuestra naturaleza emotiva, a saber: *afiliación, reproducción, reintegración, destrucción, protección, rechazo y exploración*.

<sup>61</sup> Por ejemplo, Magda Arnold (1969), “cuya teoría de las emociones posee un marcado carácter motivacional” (Lyons, 1993, pág. 62), y también Plutchik, Izard y LeDoux le ofrecen al componente motivacional un lugar privilegiado en sus teorías.

<sup>62</sup> Carroll Izard (1989) destaca varias funciones sociales como son aquellas relacionadas con la comunicación de los afectos, con la interacción social o con la conducta prosocial.

organismos a acomodarse y a sobrevivir en el medio. Para LeDoux (1999) las emociones poseen esta característica de adaptabilidad al medio, permitiendo el desarrollo de la selección natural. El miedo, por ejemplo, posee una clara función adaptativa, que es la de preservar y proteger nuestra constitución; tal y como la alegría, cuya función adaptativa es claramente social y de supervivencia: la afiliación. De esto se sigue, entendiendo la emoción como un modo de adaptabilidad al entorno, la creencia de que existen una serie de emociones de carácter básico o universales.

La función adaptativa de las emociones nos lleva a pensar en la existencia una serie de emociones básicas compartidas por todos los individuos. Aunque se trata de un tema complejo en el que no deseamos entrar; pues ofrecer una lista completa, definitiva y que represente un consenso científico respecto a cuáles son las dichas emociones humanas básicas o universales, es algo difícil. Por ejemplo, a juicio de Izard (1977) las emociones humanas básicas son el placer, el interés, la tristeza, la sorpresa, el asco, la ira y el miedo; mientras que Ekman & Friesen (1975), señalan el asco, la alegría, la ira, la tristeza, la sorpresa y el miedo.

Una vez analizadas y presentadas las diferencias más significativas entre la motivación, los instintos, la cognición y la emoción debemos ahora realizar un rastreo por todos aquellos modelos o marcos desde donde se intenta ofrecer una explicación teórica sobre las mismas.

### **3.3 DIFERENTES PARADIGMAS DESDE LOS QUE ENTENDER LAS EMOCIONES.**

Con la consolidación de la psicología como ciencia autónoma se analizó y se observó, en primer término, el contenido de la conciencia humana. El paradigma introspectivo, iniciado en los Estados Unidos por Wilhelm Wundt (1998) y posteriormente radicalizado por Edward Titchener (1980), pretendía situarse

únicamente en el análisis de los diversos procesos que acompañaban a la conciencia para descubrir sus interconexiones y sus leyes determinantes, dejando los aspectos afectivos o emocionales a un lado.

Será a partir de la segunda mitad del siglo XIX, sobre todo gracias a que ciertos autores volvieron de nuevo a las investigaciones de William James (1884), cuando los análisis relativos a la naturaleza emotiva del ser humano empezarán a cobrar más relevancia en el ámbito académico y, por consiguiente, proliferarán estudios desde las diversas áreas del conocimiento, sobresaliendo el campo de la psicología, la neurología y la neurofisiología. En relación con esta erupción científica en torno a las emociones, surgida como consecuencia de los estudios realizados por James, Kieth Oatley, en su famoso *Emotions: A Brief History* nos dice que

this question [la de las emociones] was asked by William James, father of American psychology, in 1884. The answer around which this book is based was proposed nearly two and a half millennia ago in Greece and is today widely accepted. It is that emotions are most typically caused by evaluations – psychologists also call them appraisals – of events in relation to what is important to us: our goals, our concerns, our aspirations (Oatley, 2004, pág. 3)<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> Trad.: Esta pregunta fue hecha por William James, padre de la psicología estadounidense, en 1884. La respuesta en torno a la cual se basa este libro fue propuesta hace casi dos milenios y medio en Grecia, y hoy es ampliamente aceptada. Esta es que las emociones son causadas por evaluaciones -los psicólogos también las llaman valoraciones- de eventos en relación con lo que es importante para nosotros: nuestras metas, nuestras preocupaciones, nuestras aspiraciones.

Las emociones, después de la propuesta de James empezaron a cobrar un mayor interés en la psicología de principios de siglo XX, pero con el auge del conductismo y el condicionamiento clásico se las relegó de nuevo a un plano secundario dónde éstas quedaban explicadas a través de procedimientos genuinamente fisiológicos o, si cabe, mecánicos, lo cual implicó que nuestro universo emotivo, difícil de cuantificar, no se convertiría en un objeto de estudio de primera línea para los psicólogos conductivistas<sup>64</sup>.

A pesar de que la psicología se fue desembarazando del dilatado y predominante conductismo para desarrollar un enfoque de carácter cognitivista, como dice Nussbaum, “hace cincuenta años la mayor parte de los psicólogos se burlaba de la idea de que el estudio de la emoción fuera una parte importante de su trabajo” (Nussbaum, 2008, pág. 117). Esto se debe, entre otros factores, a la concepción occidental de nuestro mundo emotivo, que lo entendía cómo antagonico respecto a nuestra parte racional. Con el uso del raciocinio se creía que se poseía un poder omnipotente capaz de controlarlo todo, frente a las emociones o pasiones, que durante mucho tiempo fueron consideradas ciegas e irracionales. Como ya sentenciaba Hume, “nada es más corriente en la filosofía, e incluso en la vida cotidiana, que el que, al hablar del combate entre pasión y razón, se otorgue ventaja a esta última, afirmando que los hombres

---

<sup>64</sup> El conductismo, fundado por Watson (1955) y el condicionamiento clásico de Pávlov (1986) estancaron a una psicología que, por entonces todavía embrionaria, se centró en el estudio de la conducta y nada más que la conducta (Solomon, 2007a, pág. 281), desechando todo aquello que no fuese susceptible de experimentación y medición. De esta forma y con pretensiones de convertir la psicología en la ciencia de la conducta, podemos entender la corriente conductista como “(...) la constatación de la circularidad pragmática entre la conducta condicionada operante y el análisis funcional de la conducta” (Bautista Fuentes, 2011, pág. 145).

son virtuosos únicamente en cuando que se conforman a los dictados de la razón” (Hume, 2005, pág. 413)<sup>65</sup>.

Por lo que, en los primeros años de andanza de la psicología no mostró un gran interés por el estudio de las emociones, pues la investigación cognitiva de entonces “(...) se ha centrado intensamente en establecer la relación entre la naturaleza de la resolución de problemas y el conocimiento que la sustenta” (Resnick & Collins, 1996, pág. 190), dejando a un lado de nuevo nuestra realidad afectiva.

En efecto, tendríamos que esperar hasta los años sesenta cuando el famoso artículo de Singer y Schachter (1962) supusiese un intento por integrar lo emocional en una psicología que por aquel entonces ya se empezaba a delinear desde un paisaje claramente cognitivo. Posteriormente, en la década de los setenta, cuando la psicología cognitiva ya está en pleno auge, se comienza a trabajar con más ímpetu en el fenómeno de las emociones, siendo en los años ochenta cuando tiene lugar un prolífero debate entre quienes, de un lado, mantenían una postura fisiológica en torno a nuestra naturaleza emotiva, representada sobre todo por Robert Zajonc (1984) que incidía en la independencia entre cognición y emociones y, de otro lado, quienes como, Richard Lazarus (1986, 1991, 2000) representante del cognitivismo emocional, intentan vencer la separación histórica entre emociones y razón alegando que sin el elemento cognitivo de la evaluación y la valoración no podría producirse el afecto o la emoción. De esta forma Zajonc como Lazarus, a través de varias publicaciones en la revista *American Psychologist* proponían, sobre el tapiz de la psicología de entonces, un hondo debate que durará hasta nuestros días. Aunque el cognitivismo emocional, como veremos, empezaría a cobrar una

---

<sup>65</sup> Incluso Kant (1777), en su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, elaboraba una correlación entre lo patológico y lo pasional (*pathos*).

relevancia teórica más notoria a raíz de los trabajos de la psicóloga checa Magda Arnold (1969, 1984).

En virtud de las diferentes concepciones o teorías acerca de nuestra dimensión afectiva nos encontramos, en la actualidad, con una serie de paradigmas o modelos desde los cuales se analizan de forma diferente las emociones. A grandes rasgos existen modelos que podemos organizar en dos grandes bloques: por un lado, los modelos cognitivos y, por el otro, aquellos de carácter organicista o fisiológico; o, si queremos entenderlo de otra forma, un paradigma que trata las emociones desde un prisma marcadamente fisiológico y otro desde un carácter psicológico (Pinillos, 1975). Aunque también hay una serie de autores que abrazan teorías que podemos considerar híbridas, donde ambos procesos, el cognitivo y el fisiológico son indispensables para que surja la emoción, tal y como veremos.

Yendo un poco más lejos y trascendiendo la mera dicotomía entre teorías cognitivas y no cognitivas, podemos hablar, en clave actual, de teorías evolutivas que se refieren a las emociones como mecanismos de adaptación y evolución (Darwin, 1998); de tendencias que definen las emociones únicamente en términos fisiológicos o psicofisiológicos (James, 1985); de paradigmas centrados en los aspectos neuronales de la emoción (Cannon, 1929); de perspectivas dinámicas (Freud, 1993); o de modelos conductistas (Watson, 1955; Skinner, 1986; Tolman, 1977; Scott, 1958). Por último, existen teorías que tienen en cuenta la cognición y la evaluación racional, aunque siempre con matices y con más o menos inclusión del aspecto fisiológico. Entre ellas destacan aquellas que provienen de la psicología (Lazarus, 1991, 2000; Ortony, 1996; Mandler, 1982, 1984, 1985) y aquellas otras que se elaboran y se discuten desde la filosofía (Solomon, 2007a, 2007b, 1995, 1993; Lyons, 1993).

Los diversos paradigmas sobre las emociones, entendiendo el concepto de paradigma como un esquema de interpretación básico de la realidad que comprende supuestos teóricos generales, leyes y

técnicas que adopta una comunidad científica concreta (Kuhn, 2006), muestran la existencia de corrientes muy dispares entre sí en lo que respecta al fenómeno de la emoción, desde las cuales se pretende ofrecer una explicación de nuestro universo emotivo ligada a un sistema de creencias o suposiciones, bien sean biológicas, fisiológicas, cognitivas, etc. Como acertadamente matiza Solomon (2007a, pág. 168) “las explicaciones de la emoción casi siempre son, implícitamente, teorías de la emoción”, por lo que dentro de los diversos modelos que presentaremos existen una serie de teorías, más o menos interdependientes entre sí que pretenden ofrecer una explicación holística sobre nuestras emociones. Al respecto, Solomon precisa:

Una teoría de las emociones no es sólo una gran hipótesis o un conjunto de hipótesis psicológicas que nos dicen cómo nos comportamos de hecho. También es o debería ser un modo de comprender las emociones que le reserva un lugar central a nuestro papel como agentes reflexivos y responsables. Esto no supone cuestionar en absoluto el valor o la autoridad de la ciencia en el estudio del comportamiento humano. Pero en la medida en que las ciencias se limiten a ofrecer otra rica fuente de excusas, habremos de ser cautos (Solomon, 2007a, pág. 175).

A continuación, elaboraremos una breve revisión de los paradigmas más significativos en torno al universo afectivo y de sus autores más destacados, agrupándolos en dos grandes bloques: por un lado, los modelos no cognitivistas y por el otro los modelos cognitivistas. Aunque veremos cómo algunos de ellos se mueven entre ambos bloques ya que suponen una hibridación entre teorías cognitivistas y fisiológicas.

### 3.3.1 Modelos no cognitivistas.

Empezaremos hablando de aquellos modelos que consideran que las emociones son, en último término, únicamente una especie de respuesta fisiológica a determinados estímulos. Estos modelos, denominados en ocasiones como teorías de la percepción o de la sensación, les confieren a las emociones un carácter no cognitivista y hacen referencia directa a *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales* (Darwin, 1998)<sup>66</sup>. En esta obra Darwin investigó las emociones a través de un análisis observacional cuyo objeto de estudio eran las manifestaciones de expresividad emocional en el cuerpo y en el rostro; elaborando así un detallado examen comparativo entre los humanos y los animales. Este trabajo inició lo que podemos llamar, de forma más concreta, el *modelo evolutivo*, en el que a día de hoy existen varias versiones como la del propio Robert Plutchik (2002), que presenta una actualización híbrida de la obra de Darwin.

Darwin analizó la expresividad emotiva en animales filogenéticamente próximos al ser humano y también en diversos sujetos humanos como, por ejemplo, personas ciegas de nacimiento que nunca pudieron aprender expresiones emocionales de sus coetáneos. A Darwin, en resumidas cuentas, lo que le interesa, es un enfoque funcional preocupado por el valor de la conducta emocional de animales y humanos (Mayor Martínez & Sos-Peña, 1992, pág.

---

<sup>66</sup> La obra original, *The Expression of the Emotions in Man and Animals* data de 1872, es decir, es posterior a *On the Origin of Species* de 1859; por lo que no es de extrañar que siga la estela de la teoría de la selección natural. Por consiguiente, existe una simetría muy evidente entre *El origen de las especies* y la perspectiva de Darwin sobre las emociones. Hemos de decir, además, que la obra de 1872 —su obra más filosófica— tuvo escasa importancia después de su publicación. Debido esto, sobre todo, a que el estudio de las emociones era todavía reciente y no suscitaba demasiado interés dentro de los diversos grupos académicos.

232) que él mismo enmarca dentro de un contexto que depende y se relaciona con su teoría de la evolución.

Para el naturalista inglés, nuestra respuesta emotiva está condicionada por ciertos patrones que son innatos tanto en los seres humanos como en los animales, existiendo una suerte de programación genética que es determinante a la hora de ofrecer una respuesta emocional. Sería el caso, por ejemplo, de la sonrisa en un niño ciego: gesto que no pudo adquirir a través del aprendizaje. Otro de los ejemplos más ilustrativos y socorridos es el de la expresión que ponemos en la frente para manifestar el asco o ante una situación desagradable: según Darwin, esta expresión, que se materializa en las arrugas en la parte frontal de nuestra cabeza cuando sentimos asco o repulsión, es una respuesta universal programada genéticamente y que todos compartimos más allá de nuestro origen étnico o cultural. Por lo tanto, según esta aseveración, la expresividad emocional es, como indicamos, innata.

En lo que se refiere a la expresividad, que fue precisamente el objeto de estudio de nuestro autor, en la obra que estamos tratando podemos encontrarnos con tres principios que explican la misma cuando se encuentra bajo la influencia de las emociones (Darwin, 1998, p. 59-110). El primer principio es el de los *hábitos asociados*, que se erigen como acciones útiles para satisfacer o aliviar sensaciones o deseos. Por otra parte, el principio de *antítesis* nos revela la existencia de una tendencia involuntaria que hace que se realicen movimientos o acciones contrarios a una sensación o emoción. Por último, el principio de las *acciones provocadas* por el sistema nervioso explica como la excitación intensa de un receptor nervioso desencadena efectos que reconocemos como expresivos.

Es quizás el primero de los principios el más interesante para nosotros. Según el mismo, existe una heredabilidad genética en lo relativo a ciertas expresiones o movimientos. Es decir, nuestros ancestros pudieron efectuar ciertos hábitos de forma totalmente consciente, como por ejemplo temer a algún animal, los cuales pasaron a convertirse en nosotros en forma de hábitos de carácter

reflejo, es decir, programados genéticamente. Esto se explica en tanto que nuestras células nerviosas sensoriales no envían información directamente a la conciencia, sino que se comunican de forma directa con las células motoras.

Por otra parte, Darwin discrimina entre, por un lado, reflejos e instintos, que suponen elementos observables y que son adquiridos por herencia, es decir, que son innatos y que implican continuidad filogenética; y por otro lado los hábitos, que son aprendidos. Esto implica en Darwin un “acercamiento desde el punto de vista cultural que realiza mediante una comparación entre las emociones en su contexto social, con la filogenética de la especie humana y animal y su capacidad cerebral de expresión” (Velásquez Fernández & Helena Rojas Garzón, 2009, pág. 231).

Cuando Darwin analiza las diferentes expresiones en animales como perros, gatos o caballos (Darwin, 1998, págs. 139-166) llega a la conclusión de que las emociones deben implicar el desarrollo tanto filogenético como ontogenético de la especie.

En palabras de Plutchik,

Darwin tried to show that anatomical structures such as fins, wings, hands, and eyes represented successful adaptations of different species to different types of environments. However, Darwin recognized that the process of evolution applied not only to anatomical structures to an animal's mind and expressive behavior as well. He assumed that intelligence, reasoning ability, memory and emotions all had an evolutionary story and that all could be identified at different phylogenetic levels (Plutchik, 1980, pág. 1)<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> Trad.: Darwin trató de mostrar que las estructuras anatómicas como las aletas, las alas, las manos y los ojos representaban adaptaciones exitosas de diferentes especies a diferentes tipos de entornos. Sin embargo, Darwin reconoció que el proceso de evolución se aplica no solo a las estructuras anatómicas de la mente de un animal y a su comportamiento expresivo. Asumió que la inteligencia,

En síntesis, en Darwin la expresividad emocional es un rasgo universal en todos los seres vivos y está determinada por nuestra genética, pues la heredamos de forma filogenética y la desarrollamos de modo ontogenético. Esto implica un mecanismo comunicativo con función adaptativa para sobrevivir. Por lo que existe una correlación directa entre supervivencia, adaptabilidad y emociones<sup>68</sup>. Con otras palabras:

Las expresiones emocionales no sólo preparan al animal para el propósito específico necesario, como sirven también a la expresión y comunicación de sus intenciones. Estos mensajes son captados entre los animales entre si ya que tienen un sentido definido e inequívoco, sirven en la "lucha por la vida" y están a servicio de la "selección natural" (Zusman, 2000, pág. 46).

A modo de conclusión, la perspectiva evolucionista presentada por Darwin es, como ya apuntábamos, parcial, y no aporta una respuesta concisa sobre nuestra dimensión afectiva. Aunque podamos aceptar ciertos elementos de esta, sobre todo la función de adaptabilidad de lo emocional al medio.

---

la capacidad de razonamiento, la memoria y las emociones tenían una historia evolutiva y que todas podían identificarse en diferentes niveles filogenéticos.

<sup>68</sup> Por su parte, Lange se mostrará crítico con Darwin, achacándole dar más importancia a lo histórico que a lo mecanicista y fisiológico (Vygotski, 2004). A esto le debemos sumar que el análisis de Darwin es meramente observacional y por consiguiente parcial, quedando de esta forma las emociones limitadas a su contemplación perceptual. También el filósofo americano John Dewey se mostrará crítico con la postura de Darwin, recriminándole que pensase que la conducta únicamente expresa emociones (Calhoun & Solomon, 1992, pág. 169).

Dejando a Darwin atrás, la teoría conocida como *James-Lange*, se perfila como la principal teoría, a la par de ser la que inicia formalmente la tradición, dentro de la perspectiva psicofisiológica o fisiológica en el estudio de la naturaleza de los sentimientos y las emociones. Una teoría que ha sido rechazada varias veces a lo largo de la historia contemporánea de la psicología, pero que otras tantas veces se ha recuperado.

Tanto el fundador de la psicología funcional, William James, como el psicólogo danés Carl Lange formularon, desde una coordenada temporal idéntica, pero desde un plano espacial diferente, una teoría organicista y fisiológica que emparentaba las emociones a hechos fisiológicos<sup>69</sup>. Es decir, estamos hablando de una teoría de semblante reduccionista que encorseta toda manifestación emocional en un hecho fisiológico y, por consiguiente, observable. Destacaremos la célebre frase de James, citada por Victoria Camps: “no lloramos porque estamos tristes, sino que estamos tristes porque lloramos” (Camps, 2011, pág. 27); es decir, son las alteraciones somáticas las que producen el fenómeno de la emoción.

William James considera que la secuencia de las emociones, como habría sido entendida hasta entonces, era incorrecta, pues él “instead he proposed that bodily changes directly follow a perception of an exciting event and that the feeling of these bodily change *is* the emotion” (Plutchik, 1980, pág. 8), postulando así la siguiente secuencia:  $E \rightarrow R \rightarrow \text{Feedback} \rightarrow \text{Sentimiento}$ . Es decir: percepción de un estímulo, respuesta al mismo y posterior experiencia corporal en relación con esa respuesta (De Houwer &

---

<sup>69</sup> Ambos investigadores ofrecen una definición de nuestra naturaleza emotiva de carácter sensorial, definición que “cae de lleno en la tradición cartesiana” (Calhoun & Solomon, 1992, pág. 140), pues tal y como nos dice Ronald De Sousa (1987, pág. 51), “William James’s theory is surprisingly similar to that of Descartes”.

Hermans, 2010, pág. 10). De ahí que la teoría de James y Lange sea considerada una teoría de la sensación (*feeling*). Dicha experiencia corporal sería una experiencia emocional, y eso es precisamente lo que James llama emoción, la cual se puede apreciar en los cambios relativos a las sensaciones físicas como, por ejemplo, la tensión muscular. James plantea de esta forma un modelo reflejo que implica que la reacción fisiológica es el elemento central para que se produzca la emoción.

La secuencia ordenada de los tres componentes de la emoción que James describía: situación, reacción emocional y experiencia afectiva, implican que en la corteza cerebral se reciben e interpretan estímulos sensoriales que provocan lo que conocemos como emoción. Este recibir e interpretar produce cambios en los órganos viscerales y en los músculos. En lo que respecta a los órganos viscerales, los cambios se producen a través del sistema nervioso autónomo, mientras que los cambios en la musculatura se producen a través del sistema nervioso somático. Por lo tanto, para que una emoción se produzca es necesario que se den esos cambios corporales.<sup>70</sup>

Como escribió el propio James en su célebre artículo<sup>71</sup>:

Nuestra manera natural de pensar sobre esas emociones estándar es que la percepción mental de algún hecho provoca la disposición mental llamada emoción y que este estado mental da lugar a la expresión corporal. Mi tesis, por el contrario, es que los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho desencadenante y que nuestra

---

<sup>70</sup> Aunque James reconoce que cada persona tiene una cierta idiosincrasia personal en su expresividad.

<sup>71</sup> El artículo original *What is an Emotion?* fue publicado en la revista *Mind* en 1884.

sensación de esos cambios según se van produciendo es la emoción. El sentido común nos dice que nos arruinamos, estamos tristes y lloramos; que nos topamos con un oso, nos asustamos y corremos; que un rival nos ofende, nos enfadamos y golpeamos. La hipótesis defendida aquí afirma que este orden de la secuencia es incorrecto, que un estado mental no es inducido inmediatamente por el otro, que las manifestaciones corporales deben interponerse previamente entre ambos y que una exposición más racional es que nos sintamos tristes porque lloramos, enfadados porque golpeamos, asustados porque temblamos, y no que lloramos, golpeamos o temblamos porque, según el caso, estemos tristes, enfadados o asustados. Si los estados corporales no siguieran a la percepción, esta última poseería una conformación totalmente cognitiva, pálida, incolora, carente de calor emocional. Entonces podríamos ver el oso y juzgar que lo mejor es correr, recibir la ofensa y considerar que lo correcto es golpear, pero no podríamos sentirnos realmente asustados o iracundos... (William, 1985, pág. 59).

Al respecto, Sartre matiza,

W. James distingue en la emoción dos grupos de fenómenos: un grupo de fenómenos fisiológicos y otro de fenómenos psicológicos, al que, como él, llamaremos *estado* de conciencia; lo esencial de la tesis de W. James es que el estado de conciencia llamado “alegría, ira, etc.” no es más que la conciencia *de las* manifestaciones fisiológicas, su proyección en la conciencia, por así decirlo (Sartre, 1973, pág. 39).

Pero parece que James no fue capaz de reconocer “la naturaleza disposicional de las emociones” (Wolheim, 2006, pág. 200). Esta teoría ya no es excesivamente interesante para la psicología actual —aunque muchos todavía parten de ella—, debido a que sus principales detractores “se quejan de que la teoría

descuida los aspectos cognoscitivos, conductuales y otros más refinados de la emoción, y que no da razón de las múltiples distinciones sutiles entre emociones similares (...)” (Calhoun & Solomon, 1992, pág. 141). Así mismo, tanto James como Lange no corroboraron sus teorías a través de la experimentación.

Por otro lado, nos encontramos con el paradigma neurofisiológico de las emociones, que está representado, sobre todo, por Walter B. Cannon (1929). Su teoría se consolidó, al principio, como un intento de demostración de consistencia de la teoría de James y posteriormente como un enfrentamiento con ella. La teoría sobre las emociones de Cannon, de corte neurológica suele ser conocida como la teoría *Cannon-Bard*, dado que el profesor de la universidad de Harvard construyó su teoría, condensada en la obra *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage* de 1915 y revisada en 1929, sobre los trabajos de Bard.

Pero el neurólogo norteamericano, a pesar de ser extremadamente crítico con la teoría de James, se muestra reacio a abandonarla de todo. Sus primeros trabajos estuvieron relacionados con la fisiología gastrointestinal, hasta la publicación de su trabajo más importante, el citado anteriormente, en el que concluye que las emociones no pueden ser exclusivamente una percepción de trastornos viscerales (Calhoun & Solomon, 1992, pág. 159). Si bien para James y Lange las emociones estaban estrechamente vinculadas con la estimulación del sistema vasomotor, para Cannon “(...) la emoción es un fenómeno explicable por la intervención de estructuras del sistema nervioso central, concretamente el tálamo” (Grzib, 2002, pág. 321); es decir, las emociones se desarrollan al nivel del tálamo, a donde van los impulsos nerviosos consecuencia de una estimulación o percepción sensorial.

Quizás la crítica más feroz del neurólogo a James fue, según Perna, que “atacó duramente esta teoría planteando que un estímulo portador de emociones pueda provocar simultáneamente alteraciones fisiológicas y la experiencia subjetiva de la emoción” (Perna, 2005, pág. 20). Es decir, cuando se produce una

impulsividad talámica ocurren dos cosas de forma simultánea: la experiencia emocional y las manifestaciones o cambios a nivel somático o corporal. Es así como la secuencia presentada por James quedaría sustituida por la de Cannon, a saber: primero existe una percepción, que va dirigida al hipotálamo, lo cual implica, por un lado, experiencia emocional, lo que llamamos emoción y por otros cambios corporales, como por ejemplo la aceleración del ritmo cardíaco. En palabras del propio Cannon, “the peculiar quality of emotion is added to simple sensation when the thalamic processes are aroused”<sup>72</sup>. En este modelo neurofisiológico las emociones poseen un marcado rol de alerta en lo que respecta a nuestro cuerpo, pues las emociones implican la preparación o activación de nuestro organismo para enfrentarnos a distintos sucesos o situaciones.

Otro de los modelos de carácter no cognitivista es el del conductismo. “La teoría conductista de las emociones, como el conductismo mismo, es producto de aquel tiempo en que la psicología se afanaba por independizarse de la filosofía y trataba de establecerse, por sí misma, como ciencia natural” (Lyons, 1993, pág. 27). Es decir, el conductismo en torno a las emociones estaba profundamente influenciado por la búsqueda de explicaciones de hechos observables. Dado que las emociones eran algo difícil de analizar, el conductismo no les otorgó demasiada importancia. De tal forma “el fracaso de la teoría conductista de las emociones ha provocado, en algunos círculos, una renuncia a cualquier tentativa de explicarla” (Lyons, 1993, pág. 37). Las figuras más representativas del conductismo fueron Watson (1955) y Skinner (1989, 1986). Ambos manifestaban, no de forma muy afortunada y admitiendo las limitaciones al respecto, que las emociones podían

---

<sup>72</sup> *Trad.*: La cualidad particular de la emoción se suma a la sensación simple cuando se despiertan los procesos talámicos. Citado por Plutchik (2002, pág. 18); extraído de la obra de Cannon (1929).

ser explicadas desde una correlación entre fisiología y el entorno, entendido éste como una suerte de estímulos sobre el sujeto.

El modelo de James-Lange, el que más auge tuvo en lo que concierne a las teorías no cognitivistas de la emoción, es seguido, tanto de forma parcial como total, por autores como Robert Zajonc (1984), para quien las emociones son totalmente independientes de la cognición y pueden existir sin ella. Para Zajonc sentimos o percibimos las emociones mucho antes de que éstas sean procesadas, es decir, pensadas. Otro de los autores que defienden el aspecto puramente fisiológico y no cognitivista de las emociones es Nicholas Humphrey (1987, 1995), para quien las emociones son una respuesta a ciertas percepciones que nuestro organismo organiza en dos grupos polarizados: por un lado, en aquellas de carácter ventajoso y por otro lado en aquellas perniciosas o peligrosas para el propio organismo. Es decir, Humphrey considera que las emociones son simplemente una respuesta orgánica frente a los peligros o ventajas del entorno.

De forma menos restrictiva y menos reduccionista el paradigma no cognitivista de las emociones es seguido por Joseph LeDoux (1999), Jesse Prinz (2008), Paul Ekman (1985), para quien las emociones poseen un carácter informativo y comunicativo, William McDougall (1998) y en cierta medida, aunque con matices, Carroll Izard (1977, 1984, 1989, 1991) y Damasio (2001, 2011), que siguen defendiendo la importancia de las reacciones viscerales en lo que respecta a la activación del sistema nervioso central y periférico como condiciones necesarias para generar un estado emocional pero, matizan, también dan cierta importancia a los aspectos cognitivos.

Damasio (2001, 2011), cuando presenta su teoría de las emociones en tanto que *marcadores somáticos*, incide en que las emociones se consolidan como una serie de percepciones de un conjunto de respuestas de tipo neurofisiológico. Las emociones, por consiguiente, son el *cómo* el cuerpo siente dichas respuestas y aparecen cuando nuestro organismo recibe una percepción. Aunque

Damasio sí defenderá que la evaluación y la cognición, juegan un papel importante en ciertas emociones; pero al mismo tiempo existen otras emociones que podemos considerar programadas y que aparecen corporalmente incluso antes de percibir el objeto, como podría ser, a su criterio, el miedo. Es decir, que esas sensaciones llegan antes al cerebro produciéndose así la emoción sin tener que estar ésta mediada por procesos cognitivos<sup>73</sup>.

En definitiva, *grosso modo* las teorías no cognitivistas de las emociones coinciden en contemplarlas como fenómenos de carácter corporal, como una serie de respuestas programadas ante nuestro entorno o los eventos o situaciones que puedan surgir. Desde este espectro de teorías las emociones son los propios cambios corporales y en ellos, sostendrán los autores más reduccionistas, la cognición juega un papel total o parcialmente pasivo dependiendo de cada autor. Así mismo, los elementos culturales y sociales circunstanciales a las emociones no poseen importancia para que la misma ocurra, es decir, en la mayoría de las ocasiones las posturas más radicales y reduccionistas las considerarán únicamente dispositivos de carácter biológico y adaptativo.

### **3.3.2 Modelos cognitivistas.**

Las teorías cognitivas de las emociones, a diferencia de las teorías fisiológicas o de la sensación, sostienen que los cambios o alteraciones fisiológicas no son las que implican lo que llamamos propiamente la emoción, sino que son una parte más de las mismas. Estas teorías no niegan la evidencia material: para que se produzca una emoción necesitamos una base corpórea; pero yendo más allá de esta evidente necesidad fisiológica, una serie de autores insisten

---

<sup>73</sup> Para el autor de *El error de Descartes* (2011) las emociones implican un dualismo cuerpo-cerebro (al modo del cuerpo-alma cartesiano).

tenazmente en que en la emoción participan más elementos, lo que conlleva que han de ser consideradas algo más que respuestas de tipo fisiológico, tal y como hemos visto anteriormente. De esta suerte, los autores del cognitivismo emocional pretenden evidenciar, de una u otra forma y a través de diferentes teorías, la existente y necesaria imbricación entre cognición y emoción y, como resultado final, si las emociones descansan en nuestra cognición, también son socialmente construidas en tanto que nuestra cognición está influenciada por nuestro entorno.

Los procesos cognitivos engloban los pensamientos. En los mismos, en el ser humano elabora un ejercicio de evaluación o enjuiciamiento sobre su propio entorno. Si admitimos, con el cognitivismo emocional, que nuestras emociones están revestidas de inteligencia, por consiguiente, estaremos admitiendo que en las mismas participan actos relacionados con nuestra cognición.

Podemos hablar, a grandes rasgos, desde un paradigma cognitivo —que a su vez se integra en diversas teorías— de la emoción de carácter filosófico y otro, quizás más extendido, de carácter psicológico. En la obra *Cognition & Emotions* (De Houwer & Hermans, 2010) nos encontramos precisamente con un apartado titulado “Philosophical Cognitivism”, en el cual los autores elaboraron una catalogación y una definición de esta clase de cognitivismo de carácter filosófico<sup>74</sup>, aunque también Cheshire Clahoun y Robert C. Solomon hacen una distinción a mi parecer quizás más certera<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> Aunque también nos encontramos con teorías que, dentro del campo de la filosofía, los autores denominan *perceptuales* (Goldie, 2000; Se Sousa, 1987; Clarke, 1986). Estas teorías indican, sobre las emociones, que “need not to be identified with propositional representations but can also be identified with perceptual representations of the stimulus” (De Houwer & Hermans, 2010, pág. 26).

<sup>75</sup> Para los autores, respecto a las emociones existen antecedentes históricos como Aristóteles, Descartes, Spinoza o Hume; influencias desde la psicología,

El cognitivismo emocional fue estudiado, por lo tanto, desde dos vertientes: una psicológica y otra filosófica<sup>76</sup>. En la psicológica nos encontramos con autores como Lazarus (1986, 1991, 2000); Oatley (2004); Nico Frijda (1986); Klaus Scherer (1984); Magda Arnold (1969, 1984) o G. Mandler (1982, 1984, 1985), Singer y Schachter (1962), aunque estos últimos autores, como veremos, no defenderán un cognitivismo puro, sino híbrido. Por otra parte, dentro de la filosofía, nos encontramos con autores como William Lyon (1993); Jon Elster (2001) o Robert Solomon (2007a, 2007b) que consideran, a grandes rasgos, que las emociones y la cognición son facultades que van indisolublemente de la mano.

Una de las primeras psicólogas en pronunciarse respecto al cognitivismo emocional fue Magda Arnold, una psicóloga de origen checo que dedicó buena parte de su vida al estudio de las emociones. Para Arnold, en la emoción se da un aspecto valorativo e intuitivo, de carácter involuntario en la mayoría de las ocasiones, sobre nuestro entorno o sobre los estímulos que percibimos, tanto de

---

Darwin, James, Dewey, Cannon y Schachter y Singer; y Freud; una tradición continental con figuras como Brentano, Scheler, Heidegger y Sartre y aquellos que elaboran un análisis conceptual de la emoción, tales como Gilbert Ryle, Errol Bedford, Anthony Kenny, Irving Thalberg, el propio Solomon y la propia Calhoun (Calhoun & Solomon, 1992). Como fuentes históricas, el propio Lyons considera a Spinoza, admitiendo en un primer momento la dificultad misma que éste presenta, como uno de los primeros autores adheridos al cognitivismo emocional, pues “la reflexión spinoziana en torno a las emociones es claramente cognitiva, si es que hay algo realmente claro en Spinoza” (Lyons, 1993, p. 53); y más adelante nos dice, “con todo, la idea o creencia es para Spinoza esencial, porque las emociones se definen ante todo por la referencia a sus diferentes ideas o creencias acompañantes” (Lyons, 1993, p. 55).

<sup>76</sup> Cabe resaltar la metodología utilizada por las filósofas y filósofos adheridos a un cognitivismo emocional: la mayoría de ellos eligen una emoción concreta para analizar y desde la que directamente deducir resultados. Por ejemplo, William Lyons analiza la culpa y Solomon la ira.

forma directa, es decir, a través de los estímulos que se nos presentan directamente del ambiente, como también a través del recurso de la imaginación. Para esta psicóloga, lo primordial respecto a los procesos afectivos es que en ellos corre pareja una evaluación cognitiva que realizamos sobre el entorno, en que lo catalogamos los elementos constitutivos de la percepción, inconscientemente, a través de dos etiquetas diferente: *bueno* o *malo*. Dichas etiquetas están respaldadas por las creencias subyacentes sobre el objeto de la percepción. Por lo tanto, las emociones son tendencias resultantes de un proceso evaluativo, valorativo e intuitivo que cataloga los objetos percibidos como buenos o malos. En síntesis, para la psicóloga, primero percibimos, luego elaboramos una valoración o evaluación (*appraisal*) y eso, precisamente, nos conducirá a lo que llamamos emoción. Por consiguiente, la emoción es el resultado de la percepción (base fisiológica) y de la valoración o *appraisal* (base cognitiva).

En torno a la perspectiva cognitiva de las emociones, cobran especial atención los trabajos de Stanley Schachter y Jerome Singer (Schachter & Singer, 1962). Ambos psicólogos estadounidenses se convirtieron en unos de los primeros, junto a Arnold, en defender una teoría cognitiva de las emociones. Su teoría se conoce como bifactorial, la cual sostiene que para que se produzca una emoción es necesario un etiquetado verbal, es decir, construir un significado respecto a lo que acontece. Para ambos autores las emociones representan una suerte de respuesta evaluativa, en primer término, es decir, cognitiva, y en un segundo término representan también una manifestación o una respuesta de tipo corporal. Nussbaum precisamente defenderá su versión del cognitivismo emocional desde la asunción de ciertos criterios presentes en estos autores. Pues, para ellos, los factores cognitivos poseen una gran importancia en tanto que provocan la experiencia emocional, lo cual denominan un cambio fisiológico. Por ejemplo, sé que las armas son peligrosas. Veo a alguien con un arma y siento

miedo, es decir, se produce un cambio fisiológico a raíz de una percepción cognitiva, en este caso de un aprendizaje.

Por su parte William Lyons (1993), propone lo que él mismo denomina una teoría *causal-evaluativa de las emociones*. En ella se considera que toda creencia es una predisposición (1993, pág. 76), es decir, entiende las emociones como evaluaciones, pues éstas “(...) presuponen juicios, correctos o incorrectos, precipitados o producto de un concienzuda reflexión, irracionales o racionales, acerca de las propiedades pertenecientes a algo” (1993, p. 97). Estos juicios, por lo tanto, continúa diciendo, no tienen por qué ser correctos ni tienen por qué “(...) reproducirse con cada ocurrencia de dicha emoción” (1993, p. 99).

Para Solomon el objetivo de las emociones es estratégico: mantener o maximizar nuestra autoestima (Solomon, 2007a, pág. 251) y defiende su racionalidad en la medida en que “fomentan nuestro bienestar colectivo y personal (...)” (Solomon, 2007a, pág. 252). En este sentido no ataca a las posturas evolucionistas, ni siquiera a las fisiológicas, en tanto en cuanto él cree que pueden ser explicadas desde esas vertientes, pero no sería una explicación integral y definitiva, pues como él mismo recalca, “(...) la fisiología, por bien diseñada y evolucionada que esté, no posee intencionalidad ni inteligencia (ni tampoco sabiduría en sentido literal” (Solomon, 2007a, pág. 222) y más adelante, en la misma página, nos dice que “las emociones podrían describirse en detalle como mecanismo neurológicos, pero esto no equivale a negar que cumplan en nuestra vida propósitos y funciones que no pueden describirse mecánicamente”. Para Solomon, nuestras emociones, son universales<sup>77</sup> y están, ante todo, intrínsecamente relacionadas

---

<sup>77</sup> El experimento de Paul Ekman (1985), que consistía en mostrar fotografías a diversos sujetos en las que aparecía gente expresando varias emociones y observar las correspondencias entre expresión facial y emociones en los sujetos partícipes, es uno de los mayores hitos al respecto. La expresividad facial, en virtud de su idoneidad en tanto en cuanto es un objeto medible por medio de la

con un tipo de juicio cognitivo que opera o que hace de soporte a la propia emoción. Con sus palabras:

Así pues, mi tesis es que la inteligencia emocional, en uno de sus significados más prominentes, requiere que las emociones estén constituidas o estructuradas mediante juicios, y que estos juicios puedan ser sorprendentemente precisos a fin de que podamos establecer un número asombroso de sutiles distinciones, amén de las distinciones más bien burdas entre “familias de emociones”. La

---

observación científica, se ha convertido en un indicador en lo relativo al estudio de la posible universalidad de las emociones. La cara, más allá de los atributos que ésta posee de por sí (puede ser una cara con características propias y enmarcada en ciertos cánones de belleza, por ejemplo), es una fuente de expresividad muy importante, dando lugar a multimensajes que nos proporcionan las características de la misma (sexo o edad, por ejemplo), diversos estándares (cara inteligente, por ejemplo) y expresividad de las emociones, a través de signos estáticos, artificiales, lentos y rápidos (Grzib, 2002, págs. 285-290). El psicólogo norteamericano propuso que emociones universales fundamentales como la alegría, la tristeza, la rabia, el asco o la sorpresa y el miedo no se aprenden, sino que están inscritas en nuestra naturaleza animal. En otro trabajo, realizado en conjunto con Friesen (Ekman & Friesen, 1975), y motivado por el anterior trabajo de Hjärtsjö relacionado con la musculatura facial, se presentó un estudio relativo acerca de la expresión facial en el que se apreciaba un sistema de medición que registra una amplia gama de expresiones faciales. Posteriormente, en el año 1982, ambos autores presentarán un nuevo trabajo, *Felt, false and miserable smiles* (Ekman & Friesen, 1982), donde expondrán las diversas unidades de acción que implican nuestra expresión facial. Todos estos trabajos pretenden, en última instancia, ofrecer consistencia teórica a la idea de que existen emociones de carácter universal. A esto le debemos de sumar que en nuestra vida diaria son muchas las circunstancias similares con las que tenemos que lidiar: por ejemplo, la pérdida de un ser querido. Más allá de lo complejo que resulta demostrar la universalidad de las emociones, lo cierto es que de lo que sí estamos seguros es de que heredamos la capacidad de tener una emoción (Solomon, 2007a).

comprensión de las emociones implica, pues, la comprensión de los juicios que las estructuran, y las diferencias pueden ser muy finas y delicadas (Solomon, 2007a, pág. 285).

Es esta relación íntima con los juicios valorativos, es decir, con la facultad cognitiva, la que insta al autor a incluir las emociones dentro de la deliberación o la ética, pues “las emociones no sólo poseen relevancia ética porque acaecen en situaciones éticamente cargadas, sino también porque están constituidas por juicios cargados de valor de medio a medio” (Solomon, 2007a, pág. 295). Es decir, para Solomon las emociones no son simple valoraciones o evaluaciones, sino que, yendo un paso más allá de los autores cognitivistas pertenecientes a la psicología, considera que las emociones son en sí mismas juicios de carácter normativo y moral.

Por su parte, Lazarus (2000) defiende, con ciertos motivos de carácter fisiológico implícitos en su teoría, que el pensamiento es una pre-condición que posibilita la emoción, dado que para él la emoción es una suerte de valoración tanto consciente como inconsciente que estima, desde polos opuestos, situaciones tanto favorables como no; siendo la propia emoción el resultado de un proceso de evaluación cognitiva. Esta evaluación, entendida como valoración implica una mediación entre, por un lado, el sujeto que experimenta la emoción y la situación que provoca la misma.

Otro importante autor cognitivista es De Sousa (1987), que entiende las emociones en tanto que juicios valorativos de tipo subjetivo. Así mismo establece una dicotomía entre emociones de tipo racional, que son precisamente aquellas que están en estrecha vinculación con nuestra cognición y otras de tipo irracional, en las que no participaría nuestra actividad cognoscitiva. Por su parte, Frijda (1986) ofrecerá una teoría de las emociones en la que las mismas se presentan como respuestas subjetivas y valorativas de tipo placentero o doloroso frente a determinadas situaciones que, a su criterio, deben ser significativas para el sujeto que siente la emoción. En esta misma línea Oatley (2004) sostendrá que las emociones de carácter complejo, las que De Sousa (1987)

denominaría racionales, implican una valoración positiva o negativa de un acontecimiento concreto; es decir, que las emociones valoran y evalúan lo que es positivo o negativo para nuestro organismo, produciendo un efecto psicossomático diferente en virtud del resultado de nuestra valoración.

En síntesis, la corriente del cognitivismo emocional, a pesar de las diferencias entre autores, recalca que las emociones se fundamentan o se relacionan de forma directa con dos importantes aspectos cognitivos: las creencias y la valoración, y se relacionan, a posteriori, con aspectos de carácter normativo, algo que no sucede con los modelos no cognitivos, que simplemente se centran en los aspectos descriptivos. Nussbaum, como veremos a continuación, seguirá estas premisas a la hora de presentar su propio modelo sobre nuestra naturaleza emotiva.

### **3.4 EL MODELO COGNITIVO Y EVALUATIVO DE MARTHA NUSSBAUM.**

Una vez observados los diferentes modelos que intentan ofrecer una explicación convincente sobre nuestra dimensión emocional, nos centraremos ahora en la propuesta que presenta Nussbaum (1997a, 2006a, 2008) y que se enmarca, *grosso modo*, en las líneas generales planteadas por los autores pertenecientes al cognitivismo emocional.

La autora parte de la siguiente aseveración: “Así pues, las emociones no son simples e impensadas descargas de energía: se centran en lo externo, en el mundo, y valoran objetos y hechos de ese mundo. Normalmente muestran nuestra vulnerabilidad animal, nuestra dependencia y nuestra vinculación con cosas que están fuera de nosotros y que no controlamos por completo” (Nussbaum, 2019, pág. 46).

El modelo que plantea se le conoce, en virtud de sus principales características, como el *modelo cognitivo-evaluativo de las emociones* o *modelo eudaimonista de las emociones*. Nussbaum, como veremos, se adscribirá a una concepción *pura* del cognitivismo emocional; es decir, para ella las emociones son procesos cognitivos en sí mismos; algo que incluso desde dentro del cognitivismo emocional, como vimos, no siempre se ha defendido, en tanto que varios autores se desmarcan de este cognitivismo puro o reduccionista para elaborar una síntesis entre cognición y fisiología. Pero ella defenderá, al igual que Solomon (1993), Arnold (1969, 1984), Lazarus (1986, 1991, 2000) y Frijda (1986) que las emociones son, en sí mismas, dispositivos de carácter cognitivo. Pero Nussbaum, además de sustentarse en las investigaciones de estos autores, incorporará en el análisis de las emociones la filosofía antigua, en concreto las aportaciones Aristóteles y los estoicos.

En su obra *Los paisajes del pensamiento* (Nussbaum, 2008) podemos observar una explicación detallada y desarrollada del modelo teórico con el que nuestra autora trabaja y encontrarnos con lo que la filósofa llama un *neoaristotelismo* y un *neostoicismo* en lo relativo a una cosmovisión sobre nuestro universo afectivo, tanto en una dimensión descriptiva o analítica como normativa.

Toma de Marcel Proust una metáfora muy ilustrativa respecto a nuestras emociones, denominándolas “levantamientos geológicos del pensamiento”<sup>78</sup>, lo que da lugar al título original de la obra en lengua inglesa, *Upheavals of Thought*. Con el uso de dicha metáfora quiere poner de relieve que nuestras emociones no son fuerzas o energías que corren en paralelo a nuestra racionalidad, sino que están íntimamente emparentadas con la misma, es decir, que participan o se sustentan en procesos de carácter cognitivo; lo que, a fin de cuentas, convierte a las emociones en dispositivos altamente

---

<sup>78</sup> Nos encontramos con esta definición metafórica sobre las emociones en la obra de Marcel Proust *En busca del tiempo perdido*.

cognitivos. Las emociones están llenas de inteligencia, son “fenómenos de gran riqueza cognitiva” (Nussbaum, 2008, pág. 118). Las emociones son, arguye, eventos cognitivos; aunque obviamente debe admitir la base biológica de las emociones, pero la considera insuficiente para que las mismas se produzcan; tal y como plantea también, por ejemplo, Magda Arnold.

Ahora bien, “uno de los puntos débiles de estas teorías es que no acaba de quedar claro qué es exactamente lo que debemos entender por “cogniciones” (¿proposiciones lingüísticas?, ¿juicios con forma no lingüística?, ¿algún tipo de transmisión de información?)” (Gil, 2016, pág. 192). Nussbaum (2008, pág. 45), en *Paisajes del pensamiento*, ofrece una idea muy concisa de lo que ella entiende por cognición. Nos dice que mediante el concepto de cognición “(...) no quiero expresar nada más que la relativa percepción y el procesamiento de información”. Y continúa: “no deseo sugerir la presencia de cálculo elaborado o cómputo, ni siquiera de autoconciencia reflexiva”. Por otro lado, el modelo es también evaluativo en tanto que el pensamiento sobre el objeto de la emoción implica que le otorguemos más o menos relevancia al mismo. Es decir, evaluamos el mundo desde el repertorio de nuestras emociones que se relacionan con la relevancia que el objeto posee en tanto que nosotros se la atribuimos.

Asegura Nussbaum, en primer lugar, que las emociones tienen una direccionalidad, es decir, van encaminadas hacia un objeto concreto y, por consiguiente, la emoción se convierte en un *modo* de percibir el objeto. Tal y como las entiende también Solomon, las emociones nos implican con el mundo, nos hacen participar de él a través de un acto de valoración y enjuiciamiento. Esta es una relación autorreferencial con el objeto que percibimos y que valoramos, en tanto en cuanto el objeto se consolida como tal en la interpretación que nosotros le ofrecemos.

En segundo lugar, las emociones están estrechamente vinculadas con las creencias de carácter evaluativo: primero, porque “las emociones responden a diversas creencias de un modo tal que

no podrían existir sin ellas” (Nussbaum, 1997a, pág. 94); segundo, porque la creencia es una parte constitutiva de la emoción; tercero, que las creencias son suficientes para la emoción y cuarto, que las emociones son en sí mismas un tipo de creencia o de juicio.

En último lugar, liga las emociones con los conceptos de evaluación y el eudaimonismo. El eudemonismo emocional significa que nuestras emociones nos vinculan con objetos que valoramos mediante juicios y sobre los cuales descansa la consecución de nuestros proyectos vitales, es decir, que son importantes para nuestras vidas. En este sentido las emociones son juicios evaluativos, actitudes proposicionales que nos interconectan con lo que valoramos, con nuestros valores, subjetivos, con lo que nosotros mismos consideramos que es una buena vida.

En definitiva, las emociones son:

- 1) Fisiológicas en tanto que: están en nuestro cuerpo.
- 2) Cognitivas, en tanto que:
  - a) Son acerca de algo.
  - b) Ese objeto es intencional.
  - c) Nuestra relación con el objeto está mediada por creencias aprendidas.
  - d) El objeto posee un elemento que hace que lo contemplemos como valor, es decir, las emociones son juicios evaluativos o eudaimonistas en tanto que están relacionadas con nuestro florecimiento y planes personales.

A continuación, realizaremos un análisis de los aspectos más significativos del cognitivismo emocional de Nussbaum; a saber: la intencionalidad, las creencias y la valoración y la evaluación.

### 3.4.1 Intencionalidad y emociones.

Según la filósofa, que sigue muy de cerca en *Paisajes del pensamiento* (Nussbaum, 2008) a otros autores de la corriente del cognitivismo emocional como Solomon (1993, 1995, 2007b, 2007b) y Calhoun (1992), no podemos entender las emociones si obviamos la intencionalidad constitutiva de las mismas; es decir, las emociones, a criterio de estos pensadores, se relacionan con objetos, personas, hechos o situaciones externos de una forma totalmente intencional. Hecho que, por otra parte, establece la demarcación entre las mismas y los apetitos, que se caracterizan, a criterio de estos pensadores, por no poseer un objeto hacia el que dirigirse. Para que se produzca una emoción, ésta debe tener siempre un objeto, aunque sea vago, al que *dirigirse*, bien sea una cosa, persona, hecho o situación o incluso recuerdo. Las emociones, por lo tanto, son siempre *acerca de algo*, de un objeto que posee un carácter *intencional* (Nussbaum, 2008, pág. 49).

Se le debe a Anthony Kenny (1963), con su trabajo *Emotion and Will*, la recuperación de la concepción de intencionalidad de Brentano, introduciéndola en la propia naturaleza de las emociones. La filosofía y la psicología de Franz Brentano nos brindan una concepción de la intencionalidad que la define como un *dirigirse a*. El filósofo alemán discrimina entre fenómenos físicos y mentales, centrandó su interés en estos últimos. En todo fenómeno mental hay una intención, un objeto sobre el que están dirigidos, una proyección referencial a la que él mismo denominó intencionalidad; es decir, el objeto no es simplemente una entidad física, sino que es un objeto intencional, un objeto *para mí*. “Para Brentano, el concepto de “intencionalidad” tiene una doble vertiente: por un lado, la dirección de la mente hacia un objeto; y, por otro, la representación mental” (García Elskamp, 1986, pág. 151). Es precisamente esta direccionalidad hacia el objeto la que constituye una parte fundamental de la relación entre sujeto, objeto y reacción emocional según Nussbaum.

Nuestra autora destacará que en la actualidad se ha producido lo que ella denomina un resurgimiento de la intencionalidad; encabezado por autores como Lazarus, Ortony, Oatley y Seligman. Para estos pensadores, las emociones no se producen únicamente en el interior del sujeto, a modo de solipsismo, sino que necesitan de una referencia exterior *causante* de las mismas. Podemos colegir entonces, siguiendo estos planteamientos, que las emociones tienen una referencia exterior o, en palabras de nuestra autora, son *acerca de* algo, de un objeto externo que, por muy vago que éste sea, implica o propicia el que podamos sentir la emoción. Es decir, en términos de Nussbaum (2008), las emociones nos *vinculan* a algo.

La autora coincide, en el sentido que aquí estamos planteando sobre la relación entre intencionalidad y emociones, con las afirmaciones estoicas. Pues si aceptamos, con los estoicos, que los juicios son asentamientos *sobre* algo, estamos refiriéndonos entonces al concepto de intencionalidad. Ese objeto de carácter intencional “figura en la emoción tal y como es percibido o interpretado por la persona que lo experimenta” (Nussbaum, 2008, pág. 49); a saber: lo observamos “a través de nuestra propia ventana” (Nussbaum, 2008, pág. 50), mediante nuestra estructura fisiológica y cognitiva que nos insta a verlo de una forma y no de otra. Las emociones tienen por consiguiente sus referencias en el mundo, y éstas pueden ser de naturaleza muy diferente: pueden ser acontecimientos, personas u objetos que poseen una significancia total o parcial para nosotros. Pero también pueden ser referencias no reales, como por ejemplo recuerdos; lo cuales para Nussbaum no son eventos de carácter abstracto. Podemos sentir aflicción por ejemplo frente al recuerdo de un ser querido muerto. En este caso, ese recuerdo es aquello a lo que va dirigido la emoción, su objeto intencional. Así mismo, nos podemos encontrar con ciertas emociones que surgen debido a nuestra capacidad de imaginar o de pensar el futuro. En este caso podríamos poner el ejemplo de quienes padecen hipocondría, que consiste precisamente en imaginar la enfermedad y sentir miedo, angustia o aflicción frente a

la idea o a la posibilidad de esta. El objeto de nuestras emociones quedaría, pues, a expensas de nuestra capacidad imaginativa que nos vincularía con un hecho o situación posible.

Una vez que el objeto intencional, por ejemplo, algo que nos de miedo, desaparece de nuestro entorno, esa emoción que sentimos quedará únicamente registrada en nuestra fisiología, como en un ritmo cardíaco acelerado, sudor o palpitaciones. Pero ya no *sentiremos* la emoción de miedo, en tanto en cuanto el objeto ha desaparecido. En palabras de la filósofa, “la propia identidad de mi temor en tanto temor depende de que tenga objeto: elimínese ese objeto y éste se convertirá en mero temblor o pálpito del corazón” (Nussbaum, 2008, pág. 49).

Cabe resaltar tres aspectos cardinales respecto a los objetos hacia los cuales se dirige la emoción, y que podemos sintetizar partiendo de las consideraciones que plantea Nussbaum (2008):

1. El objeto al que se dirige la emoción no provoca en todos los individuos las mismas reacciones emocionales y esto se debe, como veremos, a las diversas creencias o juicios que forman parte de la relación entre el sujeto y sus emociones. Pues “las emociones siempre tienen un objeto intencional, aunque se trate de un objeto vago, al cual investimos de valor y lo rodeamos de creencias” (Pinedo Cantillo & Yañez Canal, 2017, pág. 55). Y Elster, en esta misma línea argumentativa afirma que “las emociones, lo mismo que los deseos y las creencias, son intencionales: son sobre algo” (Elster, 2001, pág. 42).
2. A través de alteraciones de carácter cognitivo se puede modificar la propia constitución del objeto intencional y, por consiguiente, la intencionalidad que el mismo ejerce en nosotros: por ejemplo, hoy podemos querer a una persona y en el transcurso de varios años ya no. El objeto, en este caso la persona, sigue siendo el mismo,

pero la forma de verlo, y por lo tanto la emoción resultante, es del todo diferente. La corriente temporal y la modificación de nuestras creencias o valores modifica también la forma en cómo percibimos al propio objeto.

3. Existe una diferencia gradual y significativa en lo tocante a la *intensidad* de la propia intencionalidad, y por inferencia de la emoción, hacia un determinado objeto o persona en virtud de la importancia que nosotros mismos le otorguemos a dicho objeto, persona o situación. Por ejemplo, algunos de nosotros podremos sentir miedo frente a X animal porque en el pasado tuvimos una mala experiencia con él, mientras que otras personas, que no transitaron por la misma experiencia emocional, no sentirán miedo alguno frente a él. Para Nussbaum, la intensidad respecto a nuestra intencionalidad sobre el objeto está relacionada e involucrada con nuestras creencias, con los juicios evaluativos que realicemos, con nuestra experiencia, así como también con nuestro esquema de proyectos vitales; es decir, con nuestro florecimiento.

En definitiva, con el recurso de la intencionalidad, tanto Nussbaum como los autores del cognitivismo emocional, intentan demostrar la referencialidad de nuestro universo emotivo al mundo, a su externalización; es decir, constatar que las emociones están en consonancia con objetos externos mediante una compleja relación mediatizada por una serie de creencias, juicios o valoraciones propios de la vida experiencial del sujeto.

### **3.4.2 Creencias y emociones.**

Nussbaum (2008, 1997a) planta cara a un argumento, muy extendido en la historia del pensamiento occidental, que afirma

taxativamente que las emociones son *fuerzas ciegas e incontroladas* que, en última instancia están fundamentadas en procesos que nada tienen que ver con la racionalidad ni la cognición. Tildar las emociones de ciegas y catalogarlas como simples fuerzas irracionales es para ella un error que, a su criterio, ya fue superado hace tiempo y que hoy día se puede desmitificar con facilidad, tanto desde la psicología como desde la neurología contemporánea.

Según este argumento, nuestra parte emotiva dista y se diferencia significativamente de nuestra capacidad de raciocinio y, en última instancia, no está mediatizada o relacionada con nuestra cognición. No es de extrañar pues que, desde el terreno normativo, si admitiésemos la premisa fundamental de esta argumentación, deberíamos aceptar también que las emociones deberían de estar, como dice nuestra autora, desestimadas de la vida del ciudadano deliberante pues, desde este punto de vista “no encarnan mediación ni juicio, y no responden a los argumentos de la razón” (Nussbaum, 1997a, pág. 88). Así mismo, si aceptásemos la irracionalidad de las emociones, éstas escaparían también del ámbito de lo educativo, dado que su consistencia irracional no les permitiría modificarse, corregirse o educarse.

La autora parte, para ir en contra de dicha tesis, de Adam Smith (2007), al considerar que las emociones son diferentes a los impulsos o de los apetitos corporales, los cuales son mucho más básicos en virtud de que en ellos no existe un componente cognitivo como en las emociones. Pero quizás el punto flaco de los argumentos que tachan las emociones de fuerzas ciegas e irracionales es aquel que pasa por alto la importancia de las creencias<sup>79</sup> arraigadas en el sujeto sobre el objeto, hecho o persona sobre la que siente emoción; creencias que implican una forma de

---

<sup>79</sup> Según Nussbaum (2008, pág. 57) filósofos como Aristóteles, Crisipo, Cicerón, Séneca, Spinoza, Hume, Descartes o Smith ya relacionaban las emociones con las creencias.

valorar o enjuiciar y que suponen el *a priori* de ciertas emociones. Decimos *ciertas* emociones y no todas porque Nussbaum reconoce que hay un cierto tipo de emociones como la *sorpres*a o el *asombro* que no tienen por qué descansar sobre ningún tipo de creencia. A mi juicio, aunque Nussbaum no les confiere demasiada importancia a estas emociones que no se fundamentan en creencias, las mismas restan cierta consistencia teórica al cognitvismo emocional *puro* de la filósofa, demostrando que quizás sí podamos hablar de un cierto tipo o de una cierta taxonomía de emociones que no son en sí mismas un proceso cognitivo y que, por lo tanto, deberíamos discriminar entre una serie de emociones neutrales en lo que respecta a nuestras creencias y otras que no lo son. Sea como sea, la filósofa defenderá que aquellas emociones que juegan un rol significativo en las sociedades como la compasión, la repugnancia o el miedo sí están estructuradas a modo de procesos cognitivos que descansan sobre ciertas ideas o creencias. Es más, considera que las creencias son una condición tanto necesaria como suficiente para que se produzca la emoción. Siguiendo esta vez a Aristóteles afirma que “las creencias son bases esenciales para la emoción” (Nussbaum, 2006a, pág. 41).

Si partimos de un caso que se centre en la emoción de la compasión, podemos afirmar que no sentimos esta emoción ante todas las personas que están, por ejemplo, en la cárcel; pues para sentir dicha emoción, como veremos más adelante, debemos poseer un conocimiento, una intuición cognitiva o una creencia sobre la gravedad de la situación por la que está transitando dicha persona. Es decir, nuestra compasión surgirá o no, afirma Nussbaum, en virtud de si creemos que esa persona ha sido encarcelada merecida o inmerecidamente. Sobre este ejemplo, por lo tanto, podemos observar a una misma persona en una situación de penuria y desazón en la cárcel. Si sabemos o creemos que es un asesino en serie no sentiremos compasión por él; de lo contrario, si tenemos la creencia, sea cierta o no, de que ese individuo está en la cárcel y sufriendo por haber robado dinero para alimentar a su familia, entonces sí

podremos desarrollar el sentimiento de la compasión. Frente a un mismo objeto, en este caso la persona encarcelada, podremos sentir compasión, o no, en virtud de aquellas creencias que participan en el andamiaje de dicha emoción o, dicho de otro modo, en aquellas creencias que, a juicio de Nussbaum, permitirán el que sintamos compasión o no.

Es interesante, en este abordaje de la relación entre creencia y emoción, involucrarnos en la cuestión de la razonabilidad. Para Nussbaum “la cuestión de la razonabilidad es independiente de la cuestión de verdad: la razonabilidad atañe a cuestiones de evidencia y confiabilidad, de un modo que la verdad no” (Nussbaum, 2006a, pág. 40). Es decir, a una creencia, aunque falsa, le podemos atribuir criterios de razonabilidad. Volvamos a poner un ejemplo que lo ilustre: podemos sentir miedo al ver un perro si tenemos una creencia de que esa raza de perros es peligrosa. En este sentido la creencia dotará de razonabilidad el hecho de que sintamos miedo al pasar por delante de ese perro y el que no lo sintamos al pasar por delante de otro perro que creemos que pertenece a una raza inofensiva. Pero en ambos casos nuestras creencias pueden estar equivocadas o no ser verdaderas, a pesar de estar revestidas de racionalidad: puede que el primer perro que consideramos que pertenece a una raza peligrosa no lo sea y el segundo perro sí. El miedo se originará sobre la creencia —razonable— de que el primer perro es peligroso, independientemente de la verdad de la misma; de si realmente lo es o no.

Al hilo de lo que estamos argumentando, la interrelación creencia-emoción, es interesante traer a colación el trabajo de Albert Ellis (2008). Para el psicoterapeuta estadounidense no son los hechos en sí mismo o las situaciones en sí de la vida diaria las que causan malestar —las que por ejemplo podrían producir una emoción de miedo—, sino la *interpretación* que los seres humanos hacemos de las mismas a través de un ejercicio de evaluación en el que hay implícitas ciertas creencias tanto conscientes como inconscientes. Las emociones se derivarían de los sucesos, sí, pero

siempre mediatizadas por nuestras interpretaciones sobre los mismos. Es así como los conocidos *pensamientos distorsionados* que plantea el psicoterapeuta implican que el sujeto no valore la situación de una forma adecuada, produciéndose angustia, miedo, malestar o incluso severas patologías mentales frente a hechos o situaciones que realmente no lo tienen. La conocida como *Terapia Racional Emotiva* (TRE) de Ellis se basa en la siguiente secuencia lógica: Acontecimiento A ▶ interpretación por parte del sujeto de dicho acontecimiento basándose en creencias, y ▶ consecuencias emocionales y conductuales. En esta misma línea destaca la investigación de Martin Seligman publicada en su obra *Indefensión: en la depresión, el desarrollo y la muerte* (Seligman, 1981), de cuya conclusión nos dice Nussbaum lo siguiente:

Su tesis es que una creencia en la propia incapacidad produce una emoción depresiva en animales tan diversos como los seres humanos, los perros y las ratas; que esta emoción depresiva es cognitiva y comporta complejas estimaciones evaluativas (...) (Nussbaum, 2008, pág. 126).

En síntesis, para Nussbaum las emociones se relacionan con creencias en los siguientes sentidos:

- a) Las creencias son necesarias para las emociones.
- b) Las creencias son necesarias y suficientes para las emociones.
- c) Las creencias son parte constitutivas de las emociones.
- d) Las emociones son una creencia o juicio.

Las creencias, por lo tanto, estructuran y motivan nuestras emociones y provienen tanto de una fuente cultural, política, social, etc., como experiencial del propio sujeto y mediatizan e influyen la relación objeto-sujeto. Dichas creencias poseen la característica, al ser algo que hemos aprehendido, de ser potencialmente ubicuas y contingentes. Si la creencia cambia o se ve alterada cambiará

nuestro juicio valorativo y, por consiguiente, cambiará nuestra emoción; como en el caso del miedo que podríamos sentir ante el perro anteriormente expuesto.

Por consiguiente, emociones como la repugnancia que muchas veces está asociada a sentimientos de carácter racista, no son irracionales, sino que están fundamentadas en creencias adquiridas por diferentes vías desde la más temprana infancia. Como por ejemplo a través del ambiente familiar, las amistades, etc. Algo que le lleva a afirmar a Nussbaum que las creencias forman parte de nuestra historia y que son aprendidas por medios sociales y por nuestro entorno, influenciando así a nuestras emociones. Este significativo hecho manifiesta o pone de relieve la variabilidad social y cultural en torno a nuestros repertorios emocionales:

Las emociones pueden desestabilizar una comunidad y fragmentarla, o bien pueden ayudar a que cooperemos mejor y a que pongamos mayor ahínco en conseguir la justicia. Las emociones no vienen predeterminadas de forma innata, sino que se van moldeando de innumerables maneras mediante los contextos y las normas sociales. Eso es una buena noticia, pues significa que disponemos de un margen considerable para modelar las emociones de nuestra propia cultura política (Nussbaum, 2019, pág. 35).

Una cultura, con sus entresijos, prácticas y normas puede crear un repertorio emocional diferente al de otras, lo que implicará una variación emocional entre miembros de distintos grupos separados entre sí, dando paso así a una variabilidad que depende de una buena serie de factores como nuestras creencias, las normas sociales o nuestras prácticas.

Esta idea en la que se basa Nussbaum, la de que las emociones dependen de la variabilidad cultural y social, también fortalece o justifica la necesidad de un modelo de ciudadanía inclusivo respecto a nuestro repertorio emocional, en tanto que en nuestras sociedades plurales y multiculturales conviven personas con diferentes visiones

de la vida, con diferentes prácticas sociales, normas, experiencias o creencias metafísicas o religiosas; lo que acredita la necesidad de una ciudadanía sensibilizada y con capacidad comprensiva frente a las diversas variaciones emocionales de los integrantes una sociedad. Nussbaum en *Narrative Emotions: Beketts Genealogy* (1988b, pág. 226) afirma que existe en la formación de la emoción un componente *narrativo externo*<sup>80</sup>, es decir, la sociedad y la cultura. Pero no aprehendemos nuestras emociones o, por decirlo de otra forma, no le damos forma a las mismas por medio de proposiciones a cerca del mundo, sino por medio de historias y a través de diversas experiencias que originan y van mudando nuestras emociones y el cómo las sentimos.

### 3.4.3 Evaluación y eudaimonía.

Nussbaum (2008) afirma que las emociones son juicios de valor y de evaluación. Pero lo son de un tipo especial: son juicios de carácter eudaimonista. Si bien el concepto de *appraisal* popularizado por Arnold (1969) desde la psicología ya presuponía una suerte de actividad evaluativa por parte de nuestras emociones, ahora Nussbaum, con la recuperación del eudaimonismo aristotélico, ampliará y dará de más rigor filosófico el concepto psicológico de *appraisal* con la pretensión de desvelar el valor normativo y público de nuestras emociones; pues si afirmamos que las emociones son eudaimonistas esto supone admitir que están relacionadas con nuestro florecimiento, con la pregunta aristotélica de cómo debemos vivir una buena vida y, en definitiva, con nuestros

---

<sup>80</sup> A la par del *componente externo*, también existe un componente narrativo de carácter *interno*. Y en este componente juega un papel significativo la memoria, algo que Nussbaum correlaciona con la infancia y con las primeras manifestaciones emocionales del ser humano.

planes o proyectos existenciales y vitales. “La noción de evaluación eudaimonista hace de la teoría de Nussbaum una propuesta más completa que otras, porque esta noción vincula la cognición a un entramado de percepciones, evaluaciones e ideas acerca de lo bueno y conveniente para el sujeto” (Battaglino, 2017, pág. 25).

Los estoicos griegos “afirmaban que todas las emociones involucran una alta evaluación de aspectos del mundo que no controlamos plenamente, y sostenían que tales evaluaciones siempre son equivocadas y, por tanto, que las emociones son normativamente irracionales en conjunto” (Nussbaum, 2006a, pág. 24). Para los estoicos, al relacionar directamente las emociones con eventos no controlados, éstas pasan a ser normativamente irracionales<sup>81</sup>. Nussbaum, que segura que para estos pensadores las

---

<sup>81</sup> La creencia acerca de un objeto o situación y la valoración de este a través de las emociones implica lo que los estoicos llamaban el asentimiento a una apariencia. Los estoicos planteaban que un juicio “consiste en el asentimiento a una apariencia” (Nussbaum, 2008, pág. 59), el cual estaba ligado a una creencia sobre la apariencia; la cual puede ser aceptada, rechazada o bien suspendida temporalmente sin que el sujeto se comprometa con ella. El asentimiento (*synkatathesis*) respecto a las emociones supone que éstas sean una consecuencia de una adhesión a una mera opinión. Este asentimiento afirma que en un primer lugar un sujeto está frente a un objeto que crea impresión sobre él y posteriormente el sujeto se compromete con la impresión a través de un juicio de valor que es el desencadenante de la pasión. Nussbaum tomará elementos tanto de los estoicos como de Aristóteles. La tradición estoica consideraba a las emociones, entendidas éstas como pasiones, desde un planteamiento dualista que las distinguía de la razón. De esta forma lo pasional suponían para los estoicos un padecimiento, una forma de *pathos* que implicaba la pasividad del sujeto, es decir, un algo que afecta al yo. Es decir, las pasiones son para los estoicos sufrimiento, padecimiento y que trae tensión y por consiguiente un malestar que desde un plano normativo habría que superar. Como sabemos, en el momento normativo los estoicos propondrán la ataraxia. De esta forma, la ataraxia no pretende únicamente la supresión del dolor, sino que pretende ser una medicina del alma (Cicerón, 2005) superando así placer y dolor. La *ataraxia* implica la imperturbabilidad del alma y la *apathia* indiferencia frente al dolor y al placer.

emociones eran “energías irreflexivas” (Nussbaum, 2008, pág. 47), acepta la concepción estoica de carácter descriptivo acerca de las emociones: son juicios evaluativos; no obstante, no da por válida las conclusiones o las derivaciones normativas que incitan a pensar que dichos juicios falsean nuestra imagen del mundo y que, por consiguiente, deben de ser evitados, sobre todo con miras a la reflexión ética y moral o a un modo particular de vida. Lo que sí acepta la filósofa es, como dijimos, que las emociones tienen una facultad evaluativa que relaciona lo externo con nuestros propios objetivos o metas. Así afirma: “la aflicción es idéntica a la aceptación de una proposición a la vez evaluadora y eudaimonista, esto es, concerniente a uno o más de los objetivos y fines importantes de la persona” (Nussbaum, 2008, pág. 64). La aflicción nos mostrará, siguiendo su hilo argumentativo, la condición de vulnerabilidad del otro, pudiendo de esta forma nosotros mismos reconocernos —aspecto más cognitivo— y participar —aspecto más normativo— en la aflicción de los demás.

La autora está de acuerdo, como apuntamos, en la afirmación estoica de que las emociones son juicios de valor, lo cual implica ya una dimensión cognitiva de las emociones. Pero si bien los estoicos consideraban esta particularidad de nuestra naturaleza afectiva un *engaño* a la razón, la posición de la filósofa americana será contraria.

Los estoicos griegos tenían este punto de vista. Afirmaban que todas las emociones involucran una alta evaluación de aspectos del mundo que no controlamos plenamente, y pensaban que tales evaluaciones siempre son equivocadas, y por lo tanto, que las emociones son normativamente irracionales de juicio (Nussbaum, 2006a, pág. 24).

Las emociones representan para Nussbaum una “estimación evaluativa del mundo” (Nussbaum, 2008, pág. 152)<sup>82</sup>, son como un dispositivo de medición y evaluación del medio que contempla el objeto revestido de importancia y valor (Nussbaum, 2008, pág. 52). Mas no se trata de una estimación o de una valoración o evaluación objetiva o desinteresada sobre el entorno, sino que nuestras emociones “contemplan su objeto como investido de valor o importancia” (Nussbaum, 2008, pág. 52); o sea, las emociones *comprometen* al sujeto con su entorno, pero siempre desde un esquema en el que participan las circunstancias de este, así como también los objetivos que éste tenga en la vida. “La evaluación sería una suerte de articulación entre un evento del mundo y el agente” (Gil, 2016, pág. 194).

Lo cual conlleva que valoramos la realidad que nos rodea desde un esquema de todo aquello que supone o presupone nuestro bienestar; es decir, hay una evidente referencia al yo y a todos aquellos objetos que se tornan importantes para él. De esta forma, el valor que le otorguemos a los objetos externos se despliega en función de nuestras metas, relacionándose en última instancia con nuestra concepción de lo que es para nosotros una buena vida. De ello se deriva, precisamente, que las emociones actuarán con mayor o menor intensidad conforme a aquello a lo que el agente le asigna un mayor o menor valor intrínseco. Y como el eudemonismo o el florecer de cada sujeto es diferente, esto supondrá que sus emociones y su experimentación también lo sean.

La clase de juicios que intervienen en esa relación con el objeto son, tal y como los denomina Nussbaum manifestando así su neoaristotelismo, de tipo *eudaimonista*, porque este juicio indica

---

<sup>82</sup> Aunque en muchas ocasiones, esta estimación evaluativa o valorativa de la realidad no se hace de forma totalmente consciente, Nussbaum (2008, pág. 153) nos dice: “a veces la emoción no llega a la conciencia porque forma parte de la rutina”.

que las emociones posibilitan ver el mundo desde el punto de vista de nuestros objetivos y proyectos (Pinedo Cantillo & Yañez Canal, 2017, pág. 55). Nussbaum destaca dos juicios diferentes que se pueden dar en las emociones, el *juicio de fondo* y el de *situación*. El primero de ellos hace referencia a un repertorio de juicios que a su criterio compartimos todos: como el miedo a morir o a padecer alguna enfermedad. Serían juicios emocionales que nos acompañarían a lo largo de toda nuestra vida sin sufrir modificaciones sustanciales o significativas. Los segundos tienen que ver con nuestra compleja red de “creencias y expectativas” (Nussbaum, 2008, pág. 99); es decir, con nuestros propios esquemas de fines y al mismo tiempo con nuestra propia experiencia vital. Un juicio de situación no sería ya la angustia o el miedo a la muerte en sí; sino la propia muerte de un ser querido, algo que afecta a mi proyecto de vida.

Esta forma eudaimonista de caracterizar nuestras emociones podría suponer, *a priori*, una apelación al egoísmo, dado que la intensidad de nuestras emociones se incrementaría o disminuiría en virtud de la importancia que el objeto tuviese para nosotros; pero Nussbaum lo soluciona, sin dedicarle mucho tiempo al asunto, de la siguiente forma: “en una teoría eudaimonista, las acciones, relaciones y personas incluidas en ella no son valoradas simplemente debido a la relación instrumental que puedan guardar con la satisfacción del agente” (Nussbaum, 2008, pág. 54). De esta forma, la diferencia de intensidad emocional se explica, como dijimos, a través de la importancia del objeto percibido por las emociones y los esquemas y proyectos del sujeto; y de esta afirmación se deriva que debemos considerar que las emociones no son imparciales, sino que poseen un carácter localizado.

La circunscripción de las emociones al eudaimonismo viene a evidenciar, en definitiva, que evaluamos los objetos externos desde lo que para nosotros significa el buen vivir, y desde esa coyuntura los evaluamos como positivos o negativos. Por lo tanto, las emociones son “una respuesta inteligente a la percepción de valor”

(Nussbaum, 2008, pág. 263) frente a lo que le otorgamos un valor bien de carácter positivo, neutral o negativo. Un ejemplo de esto es el de Nussbaum sobre la muerte de su madre. Para ella, su madre tenía un valor intrínseco por derecho propio, pero, además, era “su madre”, es decir, estaba implicada en sus planes de vida, en su proyecto de florecimiento; por lo que la emoción resultante, el dolor, es mucho más intensa que la emoción que podría surgir por la muerte de otro ser humano que no tuviese implicaciones en su florecer. La experiencia emocional está condicionada, por consiguiente, según Nussbaum, por la referencia al yo y por los propios apegos y valores y planes vitales.

Por lo tanto, las emociones, desde su caracterización evaluativa y eudaimonista, nos dan una idea sobre la importancia real del objeto, al mismo tiempo en que representan el “compromiso de la persona con el objeto en tanto que es parte de su esquema de fines” (Nussbaum, 2008, pág. 55). Aunque hemos de puntualizar que hay ciertas emociones, como señalamos anteriormente, que, al no estar relacionadas con procesos cognitivos, como el caso del asombro, no suponen ningún tipo de enjuiciamiento ni son, mucho menos, de carácter eudaimónico. Este sigue siendo otro punto de inflexión en la teoría cognitivista de Nussbaum que desde mi punto de vista nos debe instar a segmentar emociones en clases más o menos cognitivistas; es decir, que podríamos hablar de ciertas emociones en las que participa más nuestra cognición y otras en las que su incidencia es menor o incluso nula.

## CAPÍTULO 4

# LAS EMOCIONES PÚBLICAS

### 4.1 EMOCIONES ANTIDEMOCRÁTICAS Y DEMOCRÁTICAS.

En virtud de los principios básicos que se infieren del cognitivismo emocional de Nussbaum y siguiendo los planteamientos que presentamos en el primer Bloque, que insisten en la interconexión entre nuestras emociones y nuestra inteligencia práctica; a continuación, realizaremos un examen de aquellas emociones que, a su criterio, participan activamente en nuestra deliberación moral o, por decirlo de otro modo, aquellas emociones que intervienen en nuestra vida pública. Porque las emociones de *carácter público* que analizaremos en este capítulo poseen un rol significativo en nuestras relaciones cotidianas en tanto que, como atestigua nuestra autora, “todas las sociedades están llenas de emociones (...)” (Nussbaum, 2014, pág. 13); por lo que las “las emociones conforman el paisaje de nuestra vida mental y social” (Nussbaum, 2008, pág. 21). Esta afirmación incide, en última instancia, en que un buen modelo de ciudadanía debe reconocer que nuestra parte emocional es una base importante de la misma; que hay emociones de fondo en toda sociedad y que, para crear una cultura política de solidaridad y justicia —y sobre esta afirmación descansan las ambiciones de Nussbaum—, es necesario fomentar un cierto tipo de emociones y suprimir o redirigir otro tipo. La filósofa examinará, desde un amplio estudio empírico en el que nunca pierde la perspectiva filosófica, qué emociones son útiles para la vida pública y cuáles no; cuáles deben ser corregidas por medio de la educación y cuáles deberían ser promocionadas a cargo del mismo medio y también desde las instituciones políticas y sociales.

Analizaremos, tanto desde el plano descriptivo como normativo, aquellas emociones públicamente positivas como la

compasión y aquellas otras de carácter negativo, tales como la repugnancia, el miedo o la vergüenza.

Para comprender el papel de las emociones en la conformación de la ciudadanía por parte de Nussbaum no sólo nos debemos remitir a *Paisajes del pensamiento* (Nussbaum, 2008), obra en la que la filósofa elabora un estudio más analítico y descriptivo de nuestros afectos; sino que tenemos que complementarla con otras lecturas como *Justicia poética* (Nussbaum, 1997a), *El conocimiento del amor* (Nussbaum, 2005), *El ocultamiento de lo humano* (Nussbaum, 2006a), *Emociones políticas* (Nussbaum, 2014) o *La ira y el perdón* (2018) y *La monarquía del miedo* (Nussbaum, 2019) para entender no sólo la caracterización analítica de nuestras emociones, que Nussbaum aborda como hemos podido comprobar desde un fuerte cognitivismo emocional, sino también su significación moral, política o normativa. En definitiva, su papel dentro de la formación de la justicia social de Nussbaum y de la ciudadanía sensible que estamos planteando.

#### **4.1.1 Emociones antidemocráticas: repugnancia, vergüenza, miedo e ira.**

Nussbaum lleva a cabo, sobre todo en *El ocultamiento de lo humano* (2006a), *La ira y el perdón* (2018) y *La monarquía del miedo* (2019) un documentado y detallado análisis, desde una perspectiva no sólo filosófica sino también desde el prisma de la jurisprudencia estadounidense, la psicología o el psicoanálisis, sobre aquellas emociones perjudiciales, en varios sentidos, para la vida comunitaria; emociones que se podrían considerar *antidemocráticas* (Nussbaum, 2006a).

Se trata de emociones de carácter público que Nussbaum (2006a) considera *problemáticas*, y no sólo en lo relativo a su complejidad interna y estructural, que también, sino de cara al rol

de estas en la deliberación moral pública y a la consecución de la justicia. Podríamos decir que las conclusiones de su análisis sobre estas emociones socialmente tóxicas legitiman a incorporarlas dentro del marco de la justicia social y de la política, entendiendo que dichas emociones producen consecuencias negativas en el ámbito del razonamiento moral; dado que en ocasiones, emociones que juegan un importante rol público como el miedo (*fear*), la ira (*anger*), la vergüenza (*shame*) o la repugnancia (*disgust*) poseen un papel determinante en lo que respecta a las injusticias sociales, como veremos.

Las emociones socialmente perjudiciales que Nussbaum analiza e interpreta a la luz, sobre todo, del sistema y del marco jurídico estadounidense, son la repugnancia<sup>83</sup> y la vergüenza y, de forma derivada, aquellas emociones como la ira o el miedo, que en ocasiones se deducen de las mismas. Para la filósofa, estas emociones carecen, en lo relativo a su funcionalidad social, por un lado, de valor instrumental para la deliberación moral y, por el otro, son en sí mismas susceptibles de duda; es decir: no deberíamos de confiar en ellas a la hora de realizar valoraciones o juicios morales. Pues, como a toda emoción, tanto a la repugnancia como a la vergüenza, al miedo o a la ira las debemos evaluar e *investigar* con el fin de llegar a un conocimiento fundamentado sobre ellas que nos permita emitir o construir un juicio acertado en lo relativo a la fiabilidad de estas.

---

<sup>83</sup> En nuestra investigación utilizaremos el término de repugnancia, pero también podríamos usar su sinónimo, el asco.

#### 4.1.1.1 La repugnancia.

Empezaremos abordando la repugnancia. Esta emoción es, al igual que otras emociones, una manera de ponderar el mundo, una forma desde la que observamos y valoramos la realidad, constreñida, como se sigue de los postulados más básicos del cognitivismo emocional de Nussbaum, a ciertas creencias e ideas sobre el objeto, la persona o el animal sobre el que sentimos dicha emoción.

La repugnancia o el asco poseen, por un lado, una marcada base fisiológica y, por el otro, un importante elemento de carácter cognitivo que implica una suerte de aprendizaje y creencias culturales y sociales arraigadas en el sujeto perceptor que mediatizan la relación entre el mismo y el objeto de la emoción. Tal y como afirman los estudios realizados por el profesor de la Universidad de Pensilvania Paul Rozin (2008) y a los que Nussbaum acude asiduamente, la repugnancia lleva implícita un componente cognitivo relacionado con la creencia de que ciertos objetos, personas o animales están *contaminados*. Por lo tanto, podemos abordar la emoción de la repugnancia indagando por un lado en su estructura fisiológica y por el otro en su carácter cultural o social; tal y como veremos a continuación.

Por una parte, como sostiene Nussbaum, no podemos ni debemos negar los beneficios evolutivos de la repugnancia, pues, como demostró Darwin, la especie humana ha sobrevivido a los diversos infortunios del medio a través de una serie de mecanismos que lo protegieron frente a determinados peligros. La repugnancia y el asco son precisamente uno de esos dispositivos psicofisiológicos que auxiliaron y favorecieron nuestra supervivencia, o por lo menos que contribuyeron a ello. Ciertos alimentos que seguramente estarían en mal estado y nos matarían, no lo hicieron gracias a la emoción de la repugnancia, lo cual implica, a nivel fisiológico, que ciertos objetos se presenten como aversivos o contrarios al gusto (Darwin, 1998), lo que da pie a un rechazo directo de ellos. Estos

objetos que suscitan repugnancia los reconocemos gracias a nuestros sentidos sensoriales que nos aportan información sobre los mismos. Lo habitual, frente a los objetos que consideramos repugnantes es que manifestemos dicha emoción por medio de la expresividad emocional y de reacciones de carácter corporal y alteraciones motoras; como podrían ser la náusea o el vómito. Un ejemplo de un objeto repugnante causante de náusea, y que al mismo tiempo evidencia la base o la estructura fisiológica de dicha emoción, son los alimentos en estado de putrefacción, que alteran nuestra fisiología una vez que los percibimos a través de nuestros sentidos. Así mismo, ese objeto hacia el cual va dirigida nuestra emoción puede causarnos repugnancia sin que ésta se derive, en un primer momento, de un contacto sensorial directo con el objeto. Podemos sentir repugnancia a través tanto de la memoria como del recurso de la imaginación; bien sea recordando objetos que nos han causado repugnancia o bien sea imaginándolos.

Más allá de las reacciones fisiológicas básicas respecto a objetos que desencadenan la repugnancia en nosotros, debemos hablar de la dimensión cognitiva de esta emoción. Dichos objetos causantes de repugnancia no son observados desde una posición desinteresada; es decir, no se nos presentan sin más, sino que hay un proceso cognitivo por nuestra parte que ejerce mediación entre nosotros y el objeto. De esta forma observamos esos objetos desde una cosmovisión integrada por creencias y aprendizajes desde la que le atribuimos características singulares como por ejemplo la de la contaminación, tal y como sostiene el psicólogo americano anteriormente citado Paul Rozin.

Para Nussbaum, siguiendo los planteamientos de Rozin, la repugnancia supone que observamos a los objetos como contaminantes en tanto en cuanto “son recordatorios de nuestra mortalidad y de nuestra vulnerabilidad animal” (Nussbaum 2006a, pág.114). Aquí nos encontramos con dos conceptos nucleares: vulnerabilidad y animalidad.

Respecto al primero, la repugnancia nos recuerda nuestra condición de mortales, nuestra existencia efímera. Es el caso, por ejemplo, de cuando contemplamos un cadáver en estado de descomposición. En este sentido estamos sintiendo una emoción que lleva implícita, a criterio de Nussbaum, una negación inconsciente ante un hecho fisiológico y natural como es la muerte. Por otro lado, la repugnancia nos remite a nuestra animalidad en tanto que sentimos repulsión por hechos o situaciones que suprimimos de nuestra cotidianidad a través de una serie de prácticas sociales y culturales que funcionan a modo de velo o negación en lo que respecta a nuestra propia constitución genuinamente animal. Un ejemplo relativo a la repugnancia sentida hacia nuestra animalidad sería el contacto con las heces o el mal olor corporal. En este punto Nussbaum sigue las directrices propuestas por el psicoanalista Andras Angyal, para quien la repugnancia y el asco representan “una reacción específica hacia desechos del cuerpo humano o animal” (Angyal 1941, pág. 395) y también otras investigaciones (Rozin, *et al*, 2008) que inciden en la interconexión entre el asco o la repugnancia y nuestra animalidad oculta y vetada a través de las prácticas sociales y culturales.

Nussbaum admite sin recelos la base fisiológica de la repugnancia, pero yendo más allá de la misma, alega que dicha emoción no sólo está relacionada con el hecho evolutivo de la protección frente al medio ni con nuestras repuestas fisiológicas automáticas; ni siquiera con una supuesta aversión respecto a nuestra animalidad y a nuestra vulnerabilidad, sino también con un motivo de carácter social y de aprendizaje social que posee, a la postre, consecuencias fatídicas en lo que concierne a la interrelación entre seres humanos. Es decir, la repugnancia juega un importante rol en lo que respecta a la interacción social con los demás individuos. Pues la emoción de la repugnancia supone un acto complejo de valor y evaluación que descansa en ciertas creencias que nosotros mismo nos hemos conformado tanto pasiva como activamente y que implican una valoración del objeto atendiendo no

sólo al objeto en sí como tal, lo que se podría considerar una versión aséptica del mismo, sino a su historia y a su naturaleza, sesgada por nuestras creencias o ideas sobre el mismo. Y esto no lo hacemos únicamente, a juicio de Nussbaum, sobre los objetos, sino también sobre los demás individuos o grupos de individuos.

De esto se deriva que de la repugnancia surjan patrones sociales denominados por Nussbaum (2006a, pág. 297) *proyectivos*, es decir, que tienen consecuencias sociales tales como la creación de prejuicios de carácter racista o discriminatorios que suponen, en última instancia, lo que Arleen (2010, pág. 29) denomina un *pensamiento jerarquizante*. Esto significa que la repugnancia posee un rol social fundamental: crear divisiones sociales en las que ciertos grupos o personas se consideran superiores en tanto en cuanto sienten asco o repugnancia hacia otros grupos que consideran inferiores. La repugnancia, desde un plano social, requiere la generación de ciertas ideas y valores sobre los demás, dando pie a la subordinación de los grupos y a una humillación de estos, lo que implica tanto la exclusión como la segregación, así como también el nacimiento del odio hacia los demás. Existe pues una retórica del asco (Nussbaum, 2019, pág. 142). El ejemplo de Nussbaum es la *retórica del asco* que sienten en India hacia los musulmanes al considerar que desprenden mal olor. Algo diferente a la *retórica del miedo* que sienten los estadounidenses hacia los musulmanes: no sienten asco hacia ellos, sino simplemente miedo (Nussbaum, 2019, pág. 143).

Un buen ejemplo de ello, que Nussbaum trae a colación, es el trato que se le proporcionó a los judíos por parte de los nazis. Los nazis intentaron extirpar la *humanidad* de los judíos en los campos de exterminio promocionando una imagen de ellos que los definía como meros animales desprovistos de dignidad, lo que implicó que a ojos de los alemanes el pueblo judío fuese visto no desde un posicionamiento moral *normal*, como pares, sino desde la distancia, desde la extrañeza. Esto fue el resultado de lo que Nussbaum llama *ingeniería social* (Nussbaum, 2006a, pág. 133): los nazis,

sutilmente, crearon en la sociedad el estereotipo del judío *cerdo*, del judío *diferente* y desprovisto de las cualidades humanas en las que comúnmente nos movemos y que suponen, a fin de cuentas, un ocultamiento de nuestro lado más animal en pro de unos atributos que se consideran humanos y que juegan el rol de establecer una dicotomía entre el reino animal y el nuestro. Esta *ingeniería social* se realizó por medio de ciertas creencias instauradas en la coyuntura psicosocial que dieron paso a una modificación de las emociones de la ciudadanía, surgiendo de esta forma repugnancia y asco hacia a los judíos, lo que con el tiempo se convertiría en odio, disgregación y exterminio. Este caso es extremadamente ilustrativo en tanto que permite observar de forma nítida la correlación entre el sentimiento de repugnancia y el sentimiento o la emoción moral resultante; es decir, la propaganda antisemita gestada por los nazis patentiza que la emoción de la repugnancia juega un rol fundamental en el momento de la deliberación ética y moral. Así, podríamos decir que 1) poseemos la emoción de repugnancia fundamentada en creencias (falsas o verdaderas) sobre la cual 2) deliberamos y actuamos. Con esta idea, una vez más, Nussbaum intenta demostrar la delgada línea que separa el razonamiento moral de nuestro sistema emocional.

De este modo, y siguiendo este ejemplo, la repugnancia evidenciará su elemento antagónico: la *pureza*. La pureza representa lo opuesto a lo contaminado, y pasa a incorporarse en los imaginarios sociales y culturales por medio de la transmisión cultural; algo que la filósofa llama, precisamente, la *fantasía de la pureza* (Nussbaum, 2006a, pág. 129), lo que supone, desde un prisma social y político, que, a ciertas personas o grupos sociales, al contemplarlos como desprovistos de esta pureza artificial, se les considere indignos e inferiores. Al respecto, es interesante el análisis que hace Nussbaum sobre la repugnancia y su relación con el comportamiento misógino (Nussbaum, 2006a) y también el estudio, casi freudiano, que realiza sobre la repugnancia que sienten los hombres estadounidenses respecto a la homosexualidad entre varones pero no entre mujeres; pues tal y como puntualiza (2008,

pág. 390) “las mujeres homosexuales pueden ser objetos de temor, de indignación moral o de preocupación generalizada, pero son objetos de asco en menos ocasiones”, y concluye que los hombres heterosexuales sienten repugnancia ante los hombres gay debido a que los imaginan asociados a cualidades como la de contaminación o infección. También podríamos incluir a las mujeres o los negros dentro de los grupos que históricamente provocaron repugnancia al grupo dominante: hombre blanco y heterosexual.

De esta forma nos encontraríamos, por un lado, con la pureza, representada por un grupo social dominante y, de forma opuesta, con lo contaminante, que se manifiesta como lo diferente y lo inferior. De este uso social de la repugnancia aprendida y mediatizada por creencias y valores se deriva 1) la exclusión social y 2) una meta-cosmovisión del propio grupo excluido sobre sí mismo en que se autoconviene de su condición de inferioridad y de contaminados. Según Nussbaum,

Necesitamos de un grupo de humanos contra los que erigir nuestras fronteras, y estos representarán la línea fronteriza entre lo verdaderamente humano y lo adyacentemente animal. Si se interponen estos cuasi-animales entre nosotros y nuestra animalidad, entonces estaremos a un paso más allá de ser nosotros mismos animales y mortales (Nussbaum, 2008, pág. 387).

Las conclusiones a las que llega la profesora de Chicago son que la repugnancia en la deliberación y en el razonamiento público es una mala guía, una mala consejera, por estar atada a formas mágicas de pensamiento irracional, porque es maleable socialmente y puede ser fácilmente utilizada para atacar a individuos o a grupos de individuos y, finalmente, porque no nos orienta bien respecto al verdadero peligro, creando de esta forma peligros de carácter irracional y fantástico. Es así como la repugnancia conduce, en última instancia, a escalas elevadas de odio entre la población, lo que implica división y enfrentamiento entre los diversos miembros

de una sociedad. Así mismo, la repugnancia altera nuestro comportamiento y nuestra deliberación moral, al presentarse como portada de creencias falsas o de estereotipos socialmente asimilados.

#### 4.1.1.2 La vergüenza.

Por su parte la vergüenza<sup>84</sup>, que Nussbaum (2006a) considera que es de tipo universal, a saber, que está presente en todas las manifestaciones culturales, se relaciona en muchas ocasiones con la repugnancia, dado que puede ser una derivación o consecuencia de esta. Pero esta experiencia emocional también puede desplegarse de forma paralela o aislada a la repugnancia, tal y como veremos.

La vergüenza es abordada por Nussbaum ya desde sus primeras manifestaciones en la infancia. A esa *primera* vergüenza la denomina “vergüenza primitiva” (Nussbaum, 2006a, pág. 210). A pesar de que no vamos a profundizar ni a pararnos en la génesis infanto-juvenil de esta emoción, debemos recalcar que, para realizar dicho análisis de la vergüenza en los primeros años de vida del ser humano, tendrá en consideración las investigaciones de Freud, las del pediatra y psiquiatra americano Donald Winnicott o las del psiquiatra y psicoanalista Otto Kernberg. A partir de estas investigaciones elaborará una génesis de la vergüenza desde nuestra constitución de infantes hasta la vida adulta. Este tipo de vergüenza primitiva posee (2006a) un carácter predominantemente personal; es decir, se relaciona con circunstancias propias del sujeto. Esta tipología de la vergüenza se gesta en los primeros años de vida y se verá condicionada por nuestra educación y por nuestra cultura. Es

---

<sup>84</sup> En un examen histórico de esta emoción podemos comprobar cómo la misma ya estaba presente en la *Retórica* de Aristóteles a través del término *aischýné*.

decir, el ambiente sociocultural en el que nazcamos limita y define en buena medida aquello por lo que debemos y no debemos sentir vergüenza.

Nussbaum destaca ciertos elementos positivos, en general, de la emoción de la vergüenza en su forma primitiva. El más evidente es aquel que relaciona la vergüenza con la consecución, persecución o motivación respecto a ciertos logros en varios ámbitos de la vida; pues la vergüenza, a su criterio, puede impulsar la creatividad de las personas, así como presionarlas para que se esfuercen más y sean capaces de alcanzar ciertos logros sociales. Como, por ejemplo, la superación de un examen con el motivo de fondo del temor a la vergüenza de no superarlo. En este sentido, la vergüenza tendría una función motivacional. Pero, por otro lado, la vergüenza primitiva también posee un lado *oscuro*: el hacernos sentir inferiores al no poder alcanzar los estándares de la sociedad. “Para decirlo de modo muy general, la vergüenza, tal como la entenderé aquí, es una emoción dolorosa que responde a una sensación de no poder alcanzar cierto estado ideal” (Nussbaum, 2006a, pág. 218). Sin detenernos más en esta vergüenza primitiva, concluir que según la filósofa esta vergüenza gestada en la infancia tendrá serias consecuencias para el adulto y en sus interrelaciones sociales<sup>85</sup> y en la interrelación con su propio yo.

A diferencia de esta clase de vergüenza primitiva, Nussbaum (2006a) plantea lo que ella misma denominará *vergüenza*

---

<sup>85</sup> Al respecto, el ejemplo que propone Nussbaum es revelador. El paciente B, estudiante de medicina, ya adulto, siente vergüenza por muchas cosas relacionadas con su vida cotidiana. Un análisis pormenorizado de su pasado evidencia la extrema exigencia por parte de su figura materna en asuntos relacionados con el éxito académico, algo que derivó en una vergüenza de carácter patológico en el sujeto adulto.

*proyactiva*, un tipo de vergüenza que los individuos o los grupos sociales proyectan hacia otros. Incluye la vergüenza proyectiva en la taxonomía de las emociones socialmente tóxicas y la relacionará con otros aspectos afectivos como por ejemplo el de humillación<sup>86</sup>, culpa, depresión o ira, al mismo tiempo en que le confiere, tal y como hizo con la repugnancia, un alto grado de actividad cognitiva; pues la vergüenza supone autorreflexión y autoevaluación (Mercadillo, R., Díaz, J., Barrios, F., 2007). Se trata de una vergüenza que no tiene como objeto el propio sujeto, sino lo externo, al otro; frecuentemente, asegura Nussbaum, al diferente. Y se trata de una emoción muy relacionada con nuestra capacidad cognitiva, pues “demanda ciertos pensamientos” (Nussbaum, 2006a, pág. 218) en tanto que en la misma participan complejas operaciones cognitivas como las propias creencias. Por lo que es una emoción altamente modulable socialmente y construida socialmente; una vergüenza que entra de lleno en el discurso público porque afecta a los demás, se proyecta en ellos y crea escisiones. Nussbaum analiza como los grupos sociales que son estigmatizados, y que comúnmente son llamados *minorías*, sienten vergüenza, es decir, una emoción dolorosa, que supone, en último término, una cierta conformidad con la estadística, es decir, con lo cuantitativo, con lo socialmente común. Por otro lado, esta vergüenza que proyectamos muestra para Nussbaum nuestra incapacidad a la hora de afrontar determinadas situaciones como las enfermedades. Es, así mismo, el caso del suicidio y de la vergüenza de hablar de él que puede producir problemas sociales.

Las sociedades elaboran una impresión directa de la vergüenza sobre sus ciudadanos mientras que, y de forma paradójica, a través del derecho también se los protege (Nussbaum,

---

<sup>86</sup> Al respecto véase el interesante trabajo *Making Enemies: Humiliation and International Conflict* (Lindner, 2006), que analiza el rol de la humillación desde un plano político, social y cultural.

2006a, pág. 260). Aunque en ciertas ocasiones la propia jurisprudencia puede contribuir al estigma de la vergüenza, como podemos leer en *El ocultamiento de lo humano*, a través de ciertos mecanismos discriminatorios. De ahí que Nussbaum considere que el derecho debe tener muy en consideración esta emoción a la hora de dictaminar sentencias o de elaborar enjuiciamientos. La vergüenza crea una escisión social que imprime opresión en determinados grupos, que ven perdido el sentido de sus vidas tanto a nivel personal como colectivo, desarrollando de esta forma emociones como la de la culpa que impiden su florecimiento o el desarrollo de sus capacidades. De esto se deriva que dichos grupos desarrollan un complejo de inferioridad al sentirse indignos y no merecedores de pertenecer a la comunidad. De esta forma la vergüenza puede llevar a la idea de culpa, la cual llevará a la idea de venganza y luego a la de castigo.

La vergüenza conlleva entonces una división, una jerarquía entre diversos grupos sociales, afectando de forma profunda a las creencias y los sentimientos de ambos grupos, el dominante y el dominado. La dominación de los grupos que se autoconsideran puros y ejercen una violencia simbólica hacia las minorías implica una supresión de la dignidad y al mismo tiempo imprime también la sensación ilusoria no sólo de vergüenza por ser de una determinada manera (ser inmigrante) sino también de culpa por serlo. El grupo dominante, por lo tanto, marcará lo que se considera *normal*. Incluso un grupo que se considere puro imprimirá la vergüenza y creará barreras con personas de su propio grupo, como transexuales u homosexuales. De esta forma, los grupos estigmatizados quedarán a un lado de la normalidad, y la empatía hacia ellos quedará menguada, imposibilitando de esta forma reconocer su valor, su dolor o sus preocupaciones.

### 4.1.1.3 El miedo.

El miedo, al igual que la repugnancia también posee un marcado cariz evolutivo y adaptativo, pues gracias a él la especie humana —y no humana— se ha protegido frente a innumerables catástrofes, preservando así nuestras vidas. El miedo cumple una función claramente de protección, heredera de nuestra historia animal. A pesar de que no nos encontramos en las mismas circunstancias adversas que nuestros ancestros, en las que el miedo jugaba un rol decisivo a la hora de proteger su vida, actualmente el miedo también comporta un importante papel respecto a nuestra protección. Por poner un ejemplo, el miedo que muchas personas sienten respecto a sufrir un accidente de tráfico las lleva a no ir a una velocidad excesiva y, por lo tanto, a disminuir los riesgos de un accidente.

Pero el miedo, igualmente, también tiene su cara negativa en el ámbito político. El análisis de Nussbaum sobre esta emoción empieza en la obra *The new religious intolerance: overcoming the politics of fear in an anxious age* (2012c) y se complementa, de forma mucho más extensiva, con su *La monarquía del miedo* de 2019. Ambas obras resaltan el aspecto negativo de esta emoción. Por un lado, en la primera de ellas, Nussbaum insiste en el papel del miedo respecto a las diferentes religiones o modos de vivir y, en la segunda de las obras, la autora realiza un análisis más complejo y sistemático del miedo, indagando en lo que llama la “política del miedo” (Nussbaum, 2019, pág. 50). Una idea que descansa en la afirmación de que “el miedo no solo es primitivo, sino también asocial” (Nussbaum, 2019, pág. 50). Es decir, el miedo no solo es útil respecto a protegernos, sino que es también un elemento negativo en la sociedad.

Desde el plano político y social, el miedo posee una dimensión muy significativa. Nussbaum asegura que puede llevarnos a culpabilizar tanto a personas como a determinados grupos sociales de nuestros males. Dentro de la propia racionalidad práctica, “(...)

el miedo tiende con demasiada frecuencia a bloquear la deliberación racional” (Nussbaum, 2019, pág. 23), lo que implica que actuemos seguidos por esta emoción, la cual se transforma, en la mayoría de las ocasiones, en odio, venganza o ira. Es decir, en emociones tóxicas que amenazan el funcionamiento democrático.

Este miedo que actúa en la sociedad se aprende socialmente y, frente —y desde él—actuamos. El miedo fragmenta la idea de comunidad al mismo tiempo en que se puede convertir en un dispositivo de control social, como estableció Foucault. Nussbaum (2019) nos habla, en este sentido, de lo que podríamos llamar una *dialéctica del miedo* en la actualidad. Cabe resaltar que, recientemente en una entrevista a un diario, manifestó que desde la elección de Trump decidió investigar con más profundidad tanto la ira como el miedo. El ejemplo que propone (2019) es, precisamente, que Donald Trump ganase las elecciones estadounidenses en el año 2016. La retórica de Trump frente a los inmigrantes pretendía generar miedo a la población estadounidense frente a los mismos. Lo mismo ocurre con el *Brexit*, al que también critica en la mencionada obra por su retórica beligerante. A esto lo denomina Nussbaum (2019, pág. 68), precisamente, “la retórica del miedo”. Esta retórica incendiaria cuya finalidad es la construcción de prejuicios y muros frente al otro. El miedo es una emoción también socialmente tóxica en el sentido de que impide una deliberación racional libre de prejuicios, a la par de que cuando tememos algo nos precipitamos en nuestras conclusiones (Nussbaum, 2019, pág. 20)<sup>87</sup> y en nuestra forma de elaborar juicios éticos, lo cual da pie a una actuación moral guiada por un motivo de fondo erróneo.

El aprendizaje del miedo viene dado por medio de ciertos prejuicios y sesgos cognitivos. Nussbaum plantea el fenómeno que los psicólogos, en la actualidad, denominan como “cascada”

---

<sup>87</sup> La autora aseguró que despreciando o menospreciando a los demás nos sentimos más poderosos (Nussbaum, 2019, pág. 113).

relacionándolo con la emoción que estamos tratando. Este fenómeno incide en que “las personas responden al comportamiento de otras personas sumándose rápidamente a ellas” (Nussbaum, 2019, pág. 73). Un ejemplo relativo al fenómeno de la cascada es el caso del odio hacia los musulmanes y de cómo los medios de comunicación pueden incrementarlo en una retórica repetitiva que lo incita y lo multiplica.

Por lo tanto, el miedo, a grandes rasgos, “bloquea la deliberación racional” (Nussbaum, 2019, pág. 23) porque ese mismo miedo está relacionado, como las demás emociones, con nuestro florecimiento y nuestro bienestar dado que “implica que pensemos en una amenaza inminente a nuestro propio bienestar (Nussbaum, 2019, pág. 68) y sobre esta premisa actuemos. En resumidas cuentas, tanto la vergüenza como la repugnancia o el miedo –y las diferentes manifestaciones que del mismo se puedan desprender– patentizan la existencia de emociones políticas o públicas de carácter negativo o altamente prejudicial, y además, el análisis de Nussbaum sobre las mismas evidencia la interrelación entre cognición y emoción; pues pudimos comprobar como detrás de emociones como la vergüenza o la repugnancia se esconden una serie de aprendizajes o creencias, de tipo tanto subjetivo como objetivo, es decir, aprendidas social y culturalmente, que median o deforman nuestra relación con el entorno. Dichas emociones se consolidan como un dispositivo político y social tanto de dominación como de opresión, que da lugar a una serie de demarcaciones y jerarquizaciones sociales; es decir, funcionan como elementos que proyectan y segregan la sociedad entre excluidos e incluidos por medio de recursos como la humillación o la estigmatización. Extirpando de esta forma la dignidad originaria e infranqueable que la filósofa otorga a todos los individuos por igual en su proyecto de justicia social.

#### 4.1.1.4 La ira.

Nussbaum le dedica a la ira un breve espacio en sus trabajos sobre las emociones normativas como en *El ocultamiento de lo humano* (2006a) o en *Emociones políticas* (2014). Mas, no será hasta el año 2016, con su obra *Anger & Forgiveness. Resentment, generosity and Justice*, cuando profundice y le ofrezca a la ira (*anger*) un destacado lugar en su análisis de las emociones normativas; indagando en dicha emoción desde el punto de vista del cognitivismo emocional, del político y el de la jurisprudencia estadounidense, entre otros.

La ira, afirma Nussbaum al comienzo de su investigación, tiene dos *caras* diferentes:

La ira tiene una reputación doble. Por un lado, se la considera una parte valiosa de la vida moral, fundamental para las relaciones humanas, tanto éticas como políticas (...). Por otro lado, la idea de que la ira representa una amenaza primordial para las interacciones humanas decentes recorre la tradición filosófica occidental, incluidos el pensamiento político de la época de Esquilo, Sócrates y Platón, los estoicos griegos y romanos, los filósofos del siglo XVIII Joseph Butler y Adam Smith, y muchos otros cuyas contribuciones son más recientes (Nussbaum, 2018, págs. 35-36).

Debemos comenzar por admitir que, como todas las emociones anteriormente analizadas, la ira posee una estructura compleja; debido a que “(...) tiene un contenido cognitivo/intencional que incluye estimaciones o valoraciones de tipos diversos” (Nussbaum, 2018, pág. 38).

Empezaremos hablando del aspecto *positivo* de la ira, o lo que Nussbaum denominará *ira transicional*. Una emoción estrechamente relacionada con las injusticias que “(...) necesita pensamiento causal y cierto entendimiento de lo correcto y lo incorrecto” (Nussbaum, 2018, pág. 41). La ira, en su dimensión

*transicional*, ofrece protección a la dignidad intrínseca de todos los individuos y se convierte en una buena aliada a la hora de reconocer o evidenciar las diversas injusticias que se puedan producir. En este sentido, subraya Nussbaum (2010, págs. 23-24):

1. La ira es necesaria para proteger la dignidad y el respeto por uno mismo.
2. La ira frente a las faltas es esencial para tomar al malhechor seriamente.
3. La ira es una parte esencial del combate contra la injusticia.

De esto se derivan tres *papeles* valiosos de la ira:

Primero, se ve como un indicador valioso de lo que los oprimidos reconocen el mal que se ha cometido en su contra. También parece una motivación necesaria para que protesten y luchen contra la injusticia y para que le comuniquen al mundo la naturaleza de sus reclamos. Por último, la ira parece, de modo muy simple, estar justificada: la indignación ante injusticias terribles está bien y, por consiguiente, la ira expresa algo verdadero (Nussbaum, 2018, pág. 328).

Es decir, la ira, en este sentido, tiene valor o utilidad instrumental en tanto que predispone para la búsqueda de la justicia y el reconocimiento de las injusticia. Esta *ira transicional* será considerada por ella como una especie de ira justificada en tanto que es reaccionaria en lo que respecta a las injusticias. Pero la ira no posee únicamente este aspecto *positivo*; sino que también es, en palabras de nuestra autora, “(...) un veneno para la política democrática y sus efectos son más nocivos si cabe cuando está alimentada por un miedo subyacente y una sensación de impotencia creciente” (Nussbaum, 2019, pág. 94). Es decir, la ira tiene efectos *negativos* en las relaciones sociales y en la propia comunidad política.

Los errores en los que cae este tipo de ira son los siguientes: 1) nos deja llevar por una mala orientación, 2) nos hace pensar en nuestro *estatus* e 3) incita a devolver el golpe.

En el primero de los sentidos, la ira puede basarse en aspectos *narcisistas* basados en nuestro propio ego o en *pensamientos mágicos* que distorsionan la realidad alterándola, tergiversándola o exagerándola. Así mismo, la ira, como el resto de las emociones también es cultural y socialmente aprendida. Por ejemplo, en el caso los hombres y las mujeres:

(...) se suele instar a los chicos en los Estados Unidos a mostrar ira y no se les critica cuando lo hacen, mientras que a las niñas se las enseña compasión y empatía (...) Estas normas de género, que vinculan la ira con el poder y la autoridad, la no ira femenina con la debilidad y la dependencia, hacen que muchas mujeres piensen que necesitan educarse en relación con la ira para corregir el desequilibrio y asumir su completa igualdad como agentes (Nussbaum, 2018, pág. 81).

La ira, como *daño de estatus* (Nussbaum, 2018, pág. 46) se sustenta en la idea de que debemos defendernos cuando amenazan a nuestro *yo*, o, desde la visión eudaimonista de las emociones, cuando amenazan a aquello que estimamos como valioso. En este sentido la ira funcionará como un ejercicio de degradación del malhechor con el fin de recuperar o de recomponer nuestro ego; ego que, por otra parte, la propia ira evidencia como vulnerable. Pero, concluye Nussbaum, “infligir dolor sobre el infractor no elimina ni aborda de modo constructivo el daño de la víctima” (Nussbaum, 2018, pág. 38).

Por otro lado, la ira buscará la retribución o, lo que Nussbaum (2018) considera la *ruta del playback*. Esto significa que, la emoción de la ira enfatiza en la necesidad de que el malhechor, o el criminal en su caso, debe recibir el mismo mal o sufrir el mismo castigo que cometió.

Para Nussbaum, esta ira política y socialmente nociva, inspirándose en la *Retórica* de Aristóteles, se relaciona, a grandes rasgos, con (2018, pág. 40):

1. Desprecio o ultraje
2. De uno mismo o de personas cercanas a uno
3. Llevado a cabo de un modo injusto o inapropiado
4. Acompañado de dolor
5. Que despierta un deseo de retribución.

La ira es por lo tanto una emoción compleja que necesita educarse; una emoción necesaria para evidenciar las diversas injusticias pero que al mismo tiempo ha de ser corregida si nos lleva a determinados errores como los anteriormente mencionados que socaban nuestra convivencia y fracturan nuestras relaciones.

Para finalizar, el interesantísimo análisis *Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales* (Bustos Martínez, De Santiago Ortega, Martínez Miró, & Rengifo Hidalgo, 2019) a mi parecer evidencia la persistencia tanto del odio como de la ira en nuestras sociedades actuales. No podemos desligar la ciudadanía de este siglo de las redes sociales, y herramientas como Twitter o Facebook son un ejemplo de ello. El trabajo anteriormente mencionado analizó de forma concisa el contenido de odio en los mensajes y en las diferentes redes sociales mostrando la gran prevalencia de estas emociones en Internet. Este podría resultar un tema de gran interés para abordar en investigaciones paralelas a esta tesis; para entrever el cómo se configuran las emociones, y con especial atención la ira y el odio, en las redes sociales y su efecto e incidencia en la formación de la ciudadanía.

#### 4.1.2 Emociones democráticas: *la compasión.*

La cara opuesta a las emociones socialmente peligrosas o antidemocráticas como el miedo, la repugnancia, la ira o la vergüenza es la compasión; emoción, tal y como hemos afirmado a lo largo de la investigación, indispensable para la construcción de una ciudadanía de carácter sensible.

El término compasión (*compassion*), que proviene del griego *sympathia* (συμπάθεια), expresa, según el filósofo estagirita, la propia vulnerabilidad humana, idea sobre la que Nussbaum trabajará a lo largo del análisis de esta emoción. Aristóteles, en la *Retórica* (1385b, 15), nos dice sobre la compasión que

sea, pues, la compasión un cierto pesar por la aparición de un mal destructivo y penoso en quien no lo merece, que también cabría esperar que lo padeciera uno mismo o alguno de nuestros allegados, y ello además cuando se muestra próximo; porque es claro que el que está a punto de sentir compasión necesariamente ha de estar en la situación de creer que él mismo o alguno de sus allegados van a sufrir un mal y un mal como el que se ha dicho en la definición, o semejante, o muy parecido.

A la hora de elaborar un análisis detallado sobre esta emoción, realizado mayoritaria y sistemáticamente en la segunda parte de *Paisajes del pensamiento*, la filósofa seguirá los planteamientos de Aristóteles en todo momento; hecho que la llevará a considerar la compasión como una *emoción moral* altamente compleja y estrechamente vinculada con nuestros procesos cognitivos y morales. Para Nussbaum la compasión, refutando a quienes no la consideran oportuna para la deliberación moral en virtud de su supuesta imparcialidad en lo tocante a la conformación de juicios morales, es sin duda la emoción pública y ética por antonomasia a raíz de sus cualidades respecto a una convivencia humana efectiva en términos políticos y morales. Es así

como incidirá en que dicha emoción ha de ser incorporada en las políticas públicas y en el diseño de instituciones sociales, así como también en las estructuras económicas de todos los países.

En su estudio de la compasión, Nussbaum, en un primer momento, trata de diferenciar el concepto de otros que en ocasiones se utilizan de forma errónea como sinónimos. Es el caso de la *piedad*, que la concibe como una suerte de superioridad moral del que la siente sobre quien la padece; la *simpatía*, posee un grado de intensidad mucho menor que la compasión; la *misericordia*, la cual implica una “(...) tendencia a mostrar indulgencia en la selección de los castigos (...)” (Nussbaum, 2008, pág., 407) y es una “actitud altiva y paternal” (Nussbaum, 2008, pág. 408). Por último, está la *empatía*, sobre la que la filósofa profundiza más en un intento por demostrar las diferencias entre ambas.

La empatía (*empathy*) no es una condición suficiente y en ocasiones ni necesaria, para que se produzca la compasión según Nussbaum; pues la primera implica que podemos elaborar una valoración de los demás sin necesidad de hacer una evaluación de su experiencia. Es decir, la empatía “implica una representación participativa de la situación del que sufre, pero siempre se combina con la conciencia de que uno mismo no es quien sufre” (Nussbaum, 2008, pág. 367). Y al hilo de lo mencionado, subraya: “la empatía no es más que una reconstrucción imaginativa de la experiencia de otra persona, ya sea que la experiencia sea triste o feliz, placentera, dolorosa o indiferente, y ya sea que el sujeto que imagine piense que la situación de la otra persona es buena, mala o ni una ni la otra” (Nussbaum, 2008, pág. 340).

Así mismo, otra diferencia significativa es que la emoción de la compasión está vinculada con el dolor, mientras que la empatía no solo se activa en lo que respecta a situaciones dolorosas, sino que también puede producirse a raíz de aquellas otras como la alegría. Nussbaum (2008, pág. 373) pone un ejemplo a mi criterio muy esclarecedor: podemos encontrarnos con un torturador que utiliza su propia empatía con fines sádicos, disfrutando y gozando del

sufrimiento de la víctima, sin necesidad alguna de compadecerse de él. A pesar de este distanciamiento entre el binomio empatía-compasión no estamos ante un tajante desligamiento entre ambas, pues la primera resulta “psicológicamente importante como guía” (Nussbaum, 2008, pág. 370), dado que permite orientar nuestra atención ante una persona y su dolor. Es así como Nussbaum establece una dicotomía estable entre compasión y empatía: la primera es una emoción que se basa en procesos cognitivos, mientras que la segunda es, en su esencia, un simple proceso cognitivo que en ocasiones acompaña a la compasión, pero que, en definitiva, ambos son totalmente independientes.

A continuación, vamos a presentar tres rasgos de carácter aristotélico desde los que abordar el fenómeno de la compasión. Nussbaum sigue la *Retórica* de Aristóteles cuando reconoce que la compasión es una emoción universal<sup>88</sup> que va dirigida hacia personas que sufren y sobre las que valoramos su sufrimiento otorgándole al mismo un elevado y significativo grado de gravedad. Es decir, podemos encontrar, siguiendo a nuestra autora, la emoción de la compasión en todas las ramificaciones y manifestaciones sociales y en todas las expresiones culturales. Pues Nussbaum (2008, pág. 346) plantea que hay ciertas circunstancias o hechos universales que reclaman la compasión, como “la muerte, las agresiones corporales y los maltratos, la vejez, la enfermedad, la falta de alimentos o amigos (...)”. Existen ciertas situaciones que transgreden nuestras limitaciones locales y culturales y que implican una serie de situaciones que, de forma universal, todas y

---

<sup>88</sup> En lo tocante a esta afirmación, que no deja de ser controvertida debido en parte a la falta de estudios precisos y empíricos sobre la misma, Nussbaum tendrá en consideración el estudio de Candace Clark (1998), titulado *Misery and Company: Sympathy in Everyday Life* para articular y defender el carácter universal de la compasión, la cual, según dicho estudio, aparece registrada en todas las culturas existentes.

todos, frente a ellas, sentiremos dicha emoción. El análisis de Clark (1998), referido a la población estadounidense actual, evidencia o imprime consistencia sobre esta idea aristotélica al analizar las sociedades y observar que en el presente existen una serie de lo que el autor denomina *trances* que comúnmente evaluamos como trágicos la mayoría de las personas. Siguiendo de nuevo al estagirita, Nussbaum sostiene que para que se dé dicha emoción, nosotros mismos debemos considerar o creer que quienes sufren están padeciendo un sufrimiento inmerecido (*anaxios*); es decir, que no hicieron nada para merecer el dolor o la circunstancia en la que están. Por último, la compasión implica una creencia respecto a que nosotros mismos podemos estar en el lugar de quien sufre; es decir: que sus posibilidades son similares a las mías, que yo mismo puedo verme, aunque de forma proyectada, en las circunstancias de la persona por quien siento compasión.

Ahora veremos con más detalle estos tres componentes cognitivos aristotélicos de la compasión o, si se quiere, estos tres requisitos cognitivos de dicha emoción de forma más concisa, y presentaremos las mejoras y actualizaciones que aporta Nussbaum; sobre todo a través de la incorporación de un elemento cognitivo más, lo que denomina el *juicio eudaimonista* de la compasión.

Para sentir esta emoción, como dijimos, se precisan tres componentes cognitivos a los que Nussbaum califica como *juicios*, es decir, se necesitan ciertas facultades cognitivas que activen o motiven la emoción. El primero de ellos es *el juicio de la gravedad o de la magnitud*. Según el mismo, para que la compasión se produzca es necesario que el sujeto que siente compasión evalúe la situación de quien padece y considere que dicha circunstancia es grave. Esta evaluación, que puede ser errónea en ocasiones debido a ciertas creencias que sesgan la realidad, está relacionada con el prisma circunstancial y vivencial desde el cual el espectador analiza los hechos y las circunstancias. Cabe resaltar la vinculación que observa Nussbaum entre este juicio de la gravedad y el florecimiento humano. Al poseer una concepción sobre nuestros

planes vitales y al estar posicionados en una circunstancia no podremos observar el sufrimiento ajeno de forma desinteresada, necesitamos otorgarle al mismo una suerte de magnitud y significación que desencadene en nosotros dicha emoción. El ejemplo que pone Nussbaum (2008, pág. 350) es a mi parecer muy ilustrativo: para un intérprete musical que toque un instrumento de viento una herida en los labios es algo grave, mientras que para nosotros no. Si conocemos a una persona y nos dice que tiene una herida en los labios no vamos a sentir compasión por él o ella debido a que es algo trivial; pero si obtenemos más información y llegamos a saber que él o ella es un músico profesional y que a raíz de esa herida quizás no pueda ensayar durante los días anteriores a un importante concierto, sí sentiremos compasión; porque comprenderemos que ese hecho influye, de forma importante, en los planes o en el florecimiento de una persona. En esta línea, otro ejemplo del juicio de la gravedad es uno de carácter personal que me sucedió en un viaje en autobús a Oporto. Una chica, sentada detrás de mí, me preguntó a mitad de camino, al ver que yo hablaba español, que si le daría tiempo a coger un vuelo a las 14.00h. El autobús llegaba a Oporto a las 13:30h, por lo que le dije que iba a ir muy justa, pero que al llegar a la estación de autobuses le ayudaría a buscar la parada de taxis para que la llevaran hasta al aeropuerto, dado que ella no entendía bien el portugués. Durante el resto del viaje pensé que aquella chica era un poco desorganizada, y que debía haber cogido un bus anterior y preocuparse más por los horarios. Al bajar del autobús la chica me confesó que su padre había muerto, y que había cogido el primer autobús que había visto para poder coger en Oporto un avión hacia la isla de Madeira, lugar donde había fallecido su padre. En ese momento mi percepción y mis emociones sobre ella se vieron alteradas, dando paso a la emoción de la compasión; es decir: al observar la gravedad de los hechos se corrigió mi creencia sobre que la chica era desorganizada, lo cual no suscitó en mí compasión alguna, al no poseer los datos necesarios o, en términos de Nussbaum, al no haberse producido en

mí el juicio de la gravedad necesario para que dicha emoción se produjese. Por lo que, el juicio de la gravedad o la magnitud está muy relacionado 1) con nuestras circunstancias vitales y existenciales, 2) con nuestros propios proyectos de vida y de florecimiento humano y 3) con nuestras creencias, conocimientos, aprendizajes sociales o ideas sobre la persona, el hecho o las circunstancias de la compasión, es decir, con nuestras estructuras cognitivas.

El segundo de los juicios vinculados a la compasión es lo que denomina el *juicio de lo inmerecido*. En este juicio se trata de ver al otro, al que sufre un padecimiento, como un ser que no tiene culpa de mismo, que no participó en la causa de su propio dolor; es decir, la compasión se produce cuando el agente que sufre es considerado una víctima del azar, como quien padece una enfermedad, algo que suele escapar a la voluntad de cada individuo y que responde a la propia estructura trágica de la vida (a no ser que se produzca por su propia voluntad, como por ejemplo ser consumidor de tabaco a sabiendas de lo perjudicial que es para su salud). No es lo mismo el sentimiento que nos generará una persona que tuvo un accidente de tráfico por causa de un conductor ebrio que un político corrupto que entra en la cárcel por haber robado dinero público. La circunstancia de este último será considerada por la filósofa como el *fallo del agente*, es decir, cuando el propio sujeto que sufre lo hace como consecuencia de su voluntad y de su comportamiento. En este último caso no sentiremos compasión por él. Este juicio está estrechamente vinculado con la noción de la justicia y la injusticia que cada individuo haya conformado tanto de forma subjetiva como a través del aprendizaje social, pues este juicio implica que la compasión “requiere establecer una noción de responsabilidad y culpa” (Nussbaum, 2008, pág. 354) que sirva como criba para discriminar a la hora de formar juicios sobre lo justo o lo correcto. Cabe destacar que Cannon (2005), muy crítica con la concepción de la compasión por parte de Nussbaum, destaca que no es necesario que el individuo sea responsable de su situación para que sintamos

compasión por él. A su juicio, y coincido plenamente con ella, podemos sentir la emoción de la compasión por personas que, por ejemplo, sean víctimas de sus propios errores. Por poner un ejemplo: una persona decide arriesgarse a practicar un deporte de riesgo y tiene un accidente. A pesar de que dicha persona es en cierta medida responsable de lo ocurrido —desde mi parecer—, esto no implica que no aflore la compasión en mí al ver a dicha persona en, por ejemplo, la cama de un hospital. Considero, con Cannon, que quizás este es uno de los juicios más problemáticos que presenta Nussbaum respecto a la compasión, pues parece no ser un requisito del todo necesario para desplegar nuestra compasión.

Sea como fuese, el juicio de lo innmercido nos ofrece una imagen del ser humano como un ser vulnerable, al igual que el juicio que veremos a continuación, el de las *posibilidades parecidas*. Ambos juicios nos muestran nuestra condición de agentes contingentes frente al mundo y a los diversos sucesos trágicos cuando observamos que el sufrimiento del otro nos podría ocurrir a nosotros mismos. La compasión, por lo tanto, muestra nuestra vulnerabilidad o nuestra posible vulnerabilidad y nos advierte de la probabilidad de poder estar en el mismo lugar en el que está el sujeto por el que sentimos compasión.

El tercero de los juicios es el de las *posibilidades parecidas*. Dicho juicio se relaciona con la necesidad por parte de quien siente la compasión de ver posibilidades similares en quien sufre algún dolor; es decir, que al ver a esa persona puede verse a él mismo como proyectado en dicha situación, que algún día podría estar en la misma. Vivimos en círculos sociales y solemos movernos dentro de los mismos sociabilizándonos con personas semejantes. Como nos dice Nussbaum, nos vemos como iguales en tanto en cuanto “la sociedad [nos] ha marcado como iguales” (Nussbaum, 2008, pág. 356). De esto se deriva que en Occidente se dé una mayor repercusión mediática a un atentado en Europa que a otro en algunos de los países de Oriente. Y es así como sentimos un grado mayor de compasión por un acto terrorista perpetrado en Madrid

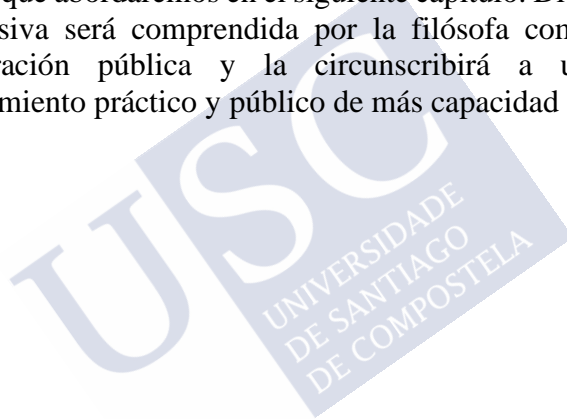
que por uno cometido en Tokio, a pesar de no conocer a la gente ni de Madrid ni de Tokio que han sufrido el atentado.

Finalmente, Nussbaum añade, de forma muy original, un juicio más a los de Aristóteles: el *juicio eudaimonista*. Según la filósofa, en la compasión valoramos a esa persona como un sujeto que participa en nuestro proyecto vital; es decir, en nuestro florecer humano. Sentimos un mayor grado de compasión o una mayor intensidad emocional por aquellas personas que resultan importantes respecto a nuestras metas o a nuestras vidas, como podría ser el caso de un familiar o un ser querido. El dolor por el que transitan estas personas afecta de forma directa en nuestro propio florecer, y eso activa nuestra compasión. Pero, matiza e insiste Nussbaum, en este juicio no vemos solo a la persona respecto a nuestros esquemas, sino también como un fin en sí mismo. Personalmente considero que podemos sentir compasión, quizás en un grado superior y desde una mayor intensidad, por aquellas personas que Nussbaum agrupa dentro del círculo de quienes son importantes para nosotros o en lo tocante a nuestros planes o proyectos vitales. Pero también considero que podemos sentir compasión por personas totalmente desconocidas que no participan ni participarán en mis planes vitales ni en mi proyecto de florecimiento. Es decir, que la intensidad en la emoción de la compasión se justifica en virtud del parentesco o de la cercanía con la persona que sufre un determinado mal; pero que, a fin de cuentas, esta emoción no sólo se restringe a ellas, sino que también la podemos sentir por personas totalmente alejadas de nosotras.

A tenor de todo lo descrito hasta aquí parece quedar claro la potencialidad normativa y política de la compasión y como la misma no puede ser relegada de nuestra inteligencia práctica, pues la compasión es un dispositivo capaz de ejercer justicia y protección a todos quienes, por diversas causas, se sienten vulnerables. De esta forma podremos reconocer el sufrimiento de muchas personas en nuestra sociedad, como los grupos minoritarios o las personas más frágiles. Nussbaum cree que la incorporación de la compasión en

los esquemas sociales, a través sobre todo de la educación implicará más justicia social en tanto en cuanto los individuos serán más sensibles respecto a las circunstancias de los demás. La compasión debería estar presente, en consecuencia, en las leyes institucionales y en el código penal; y no sólo eso, sino que, a raíz de su condición de universalidad, se debería promover, precisamente, una compasión transfronteriza que nos permita comprender al otro en todas sus dimensiones, reconocer su dolor y, por consiguiente, actuar.

Derivado del análisis de la compasión llegamos a lo que Nussbaum denomina la *imaginación compasiva*, en tanto que virtud moral, que abordaremos en el siguiente capítulo. Dicha imaginación compasiva será comprendida por la filósofa como elemento de deliberación pública y la circunscribirá a un modelo de razonamiento práctico y público de más capacidad inclusiva.





## CAPITULO 5

# IMAGINACIÓN NARRATIVA Y LITERATURA

### 5.1 LA IMAGINACIÓN Y LA INTELIGENCIA PRÁCTICA.

Si las emociones son un dispositivo que nos vincula con el mundo y está presente a la hora de elaborar una evaluación sobre el mismo, la imaginación es también para Nussbaum otro instrumento a través del cual nos relacionamos y actuamos en la vida pública; porque la imaginación, y más concretamente lo que la autora denominará la *imaginación narrativa*, y así lo podemos comprobar en una lectura pormenorizada de su obra *Justicia poética* (Nussbaum, 199a), desempeña un lugar relevante en lo que respecta al análisis moral y a la vida pública. Y aún podríamos decir más: si las emociones poseen una marcada estructura narrativa, tal y como hemos planteado en el Capítulo 3, la imaginación se consolidará en los trabajos de Nussbaum como un mecanismo que nos permitirá comprender la narratividad y la historicidad propias de las mismas. Es decir, la imaginación permitirá que los ciudadanos puedan, a través del uso de su facultad imaginativa, *experimentar* la situación por la que están transitando los demás ciudadanos; bien sean situaciones dolorosas o placenteras. Por ejemplo: podremos imaginar la alegría que siente una persona que ha superado un examen y al mismo tiempo podremos imaginar el dolor por el que está pasando una persona cuando pierde a un ser querido. Aunque, como veremos, de la misma forma en que necesitamos estimular nuestros afectos, la imaginación también precisa desarrollarse, cultivarse o expandirse o, si queremos decirlo de otra forma, la imaginación precisa educarse para poder formar parte de nuestra inteligencia práctica.

Ahora bien, establecer una relación satisfactoria entre ética, moral e imaginación es una tarea compleja; en parte porque la ética parece haber estado siempre ligada a preceptos, procesos formalistas, grandes sistemas y anexionada, en última instancia, a la facultad de una racionalidad pura que ha excluido nuestras emociones y nuestra imaginación. Algo que podemos corroborar desde Platón hasta Rawls, pasando por un Spinoza que, si bien reconocía el valor de la imaginación y de los sentimientos seguía considerando que la ética debía estar supeditada a la razón, hasta llegar a Descartes, entre otros muchos. Victoria Camps (1991) elabora precisamente en *La imaginación ética*, una revisión-crítica de estos grandes sistemas éticos, dialogando con figuras clave como Kant, Hare, Habermas, Rawls o Horkheimer; entre otros, para defender, en última instancia, que la imaginación debe poseer un lugar destacado en nuestra inteligencia práctica y que, por consiguiente, dicha facultad imaginativa debería estar incardinada dentro de nuestro razonamiento ético y moral.

¿Es lícito y, en última instancia *responsable*, incorporar y confiar en nuestra facultad imaginativa en lo tocante a la ética, terreno que parece haber estado cultivado por una profunda identificación entre lo bueno, lo justo, lo moral y la razón?

A mi juicio, al igual que para Nussbaum y Camps, la imaginación es una parte fundamental de la ética, pues dicha facultad es capaz de relacionarnos moralmente con los demás sujetos para así comprender su sufrimiento, su dolor, su alegría, su desdicha... y actuar conforme a esa *percepción moral* que necesita de la imaginación para formarse del todo. Es decir, para sentir compasión y actuar conforme a dicha emoción, debo poder imaginarme el trance o la situación por la que está pasando la persona. Si no soy capaz de establecer un ejercicio de imaginación difícilmente podré comprender, en toda su manifestación, dicha situación y, por consiguiente, mis actos o mi comportamiento se efectuarán parcialmente o de forma incompleta. Por lo que esta carencia también se relacionará con la justicia social en tanto que la

imaginación permitirá, a juicio de Nussbaum, percibir las injusticias.

La carencia a la hora de poder imaginar la situación de los otros y participar en su alteridad nos limitaría como seres humanos. Si pensamos la ética —y la política—únicamente desde un sistema rígido, sistemático y trascendental, estaríamos actuando, a mi juicio, como meros autómatas morales que pueden ejecutar actos de forma ética sin ser por ello sujetos morales. Con esto quiero decir que podemos actuar guiados por preceptos morales como los kantianos de una forma automática que, finalmente, nos deshumanizaría.

Debemos empezar por admitir que la imaginación, como estructura cognitiva que es, tiene mucho más potencial que aquel que la reduce únicamente a la creación, más concretamente a la creación artística o estética, a la que solemos asimilar la facultad imaginativa. La imaginación, en su caracterización moral o ética, a criterio de Nussbaum, permite comprender, percibir, valorar, evaluar, ensanchar nuestra capacidad de deliberación moral y, por consiguiente, influenciará nuestros actos. La imaginación, al hilo de este sentido ético-político que estamos planteando, a juicio de Johnson (1993) nos permite discernir entre lo que es o no moralmente en una determinada situación. Johnson (1993) en su obra *Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics* critica precisamente los sistemas éticos y sus reglas absolutas, categóricas y universales que menoscabaron el papel de la imaginación, la cual, el autor considera que es la única que nos permite ser moralmente sensibles. Pues, en última instancia, la imaginación, afirma, está vinculada con la capacidad empática.

Cuando Nussbaum insiste en la necesidad social y política de desarrollar una imaginación pública capaz de guiar nuestra deliberación se está refiriendo a la necesidad de ser capaces de usar nuestra *proyección imaginativa* sobre y frente a cuestiones de carácter ético, político o social, otorgándole de esta forma a la imaginación un importante componente ético y moral y relacionándola con la posibilidad de percibir las injusticias. Dicha

imaginación está estrechamente vinculada con las emociones, aunque sea un dispositivo independiente de ella; pues Nussbaum hace que las mismas se retroalimenten la una de la otra y se complementen. En el caso anteriormente mencionado, la imaginación y la compasión se necesitan mutuamente, pues: ¿cómo *sentir* el sufrimiento ajeno si soy incapaz de imaginármelo? ¿cómo sentir compasión si soy incapaz de ponerme o imaginarme la situación del otro?

Para Nussbaum la imaginación (*imagination*) juega por lo tanto un rol fundamental en la deliberación pública; aunque, tal y como ella misma sostiene, dicha imaginación no es del todo completa, en relación con cuestiones éticas o morales, sino que debe ser complementada con estudios filosóficos o psicológicos sistemáticos y explícitos sobre ética y moral. En este sentido, la imaginación, en todas sus vertientes, se convertirá para ella en un dispositivo de activación respecto a nuestras emociones y también funcionará a modo de un elemento crucial a la hora de realizar determinadas evaluaciones; por lo que, a su juicio, nuestra facultad imaginativa deberá incardinarse dentro de los modelos de racionalidad pública, jugando por lo tanto la imaginación un rol significativo dentro del modelo de racionalización y deliberación pública que presentamos en el Capítulo 2. De esta forma, podríamos denominar a esta clase de imaginación como una imaginación cívica que nos permitirá comprender al otro en todas sus manifestaciones. Aunque Nussbaum prefiere denominarla *imaginación compasiva*, en tanto que una imaginación bien desarrollada nos llevará fomentar la emoción de la compasión; es decir, la imaginación dota de fuerza, racionalidad y consistencia nuestra compasión. Por poner otro ejemplo: puedo ver como una persona sufre y recordar el cómo yo estuve en una situación similar y sentir compasión hacia esa persona en virtud del *juicio de las posibilidades parecidas* que tratamos en el anterior capítulo. Ese *recordar* es entendido por Nussbaum como un *imaginar*. Y dicha capacidad imaginativa es susceptible de ser educada y desarrollada.

En definitiva, podemos decir, si realizamos un análisis por sus obras como *Justicia poética*, que, a criterio de nuestra autora, la imaginación:

- 1) Nos insta a pensar en cómo sería estar en lugar del otro.
- 2) Nos permite adoptar el punto de vista externo y pensar en cómo piensan ellos.
- 3) Nos permite actuar.
- 4) Representa o pone ante nosotros diversas posibilidades.
- 5) Evalúa.

Pero la imaginación, y más aun lo que Nussbaum denominará *imaginación narrativa*, como nuestras emociones, también necesita ser cultivada, educada o desarrollada. Y Nussbaum encontrará en el recurso de la literatura y la narratividad el instrumento idóneo para que tal educación imaginativa se produzca, tal y como veremos a continuación.

## 5.2 LA DIMENSIÓN NARRATIVA DE LA IMAGINACIÓN: LA LITERATURA.

Históricamente, en torno a la cuestión de la literatura, Platón consideraba que el discurso filosófico era superior a aquellos otros de carácter literario<sup>89</sup>. Lo era porque poseía un *contenido* y una *forma* únicas para alcanzar la verdad; en contraposición a la mera creencia o *doxa* (δόξα). “A partir de Platón, se establece, se instituye

---

<sup>89</sup> Podemos ir a los libros II y III de la *República* para comprobar cómo para el fundador de la Academia la literatura conlleva una serie de peligros que deben evitarse. Aunque también son interesantes los apuntes que hace Iris Murdoch respecto a la relación que ella misma aborda entre Platón y literatura en *El Fuego y el sol: por qué Platón desterró a los artistas* (Murdoch, 1982).

una diferencia jerárquica entre la filosofía y la literatura, entre la lógica del concepto y la retórica del relato, entre el discurso verdadero y el discurso meramente verosímil” (Campillo, 1992, pág. 35).

Por su parte, tal y como entiende Aristóteles el arte literario, éste se centra en *lo posible*, en lo que puede suceder tanto a los demás como a nosotros mismos, en una especie de *paideia* capaz de evidenciar la condición azarosa del ser humano. De ahí que, por ejemplo, la tragedia<sup>90</sup> se convierta para el discípulo de Patón en una especie de capacitación para la deliberación moral; pues “la tragedia griega muestra a personas buenas arrastradas a la ruina como resultado de acontecimientos que no está en su mano dominar” (Nussbaum, 1995a, pág. 53).

Lo literario, por consiguiente, es para Aristóteles, dentro de su concepción de una inteligencia moral circunscrita a cuestiones de carácter *práctico* y no teórico o científico, un aprendizaje ético en tanto que el espectador es capaz no sólo de vislumbrar la propia contingencia y el azar de los infortunios, sino que también tiene la posibilidad de desarrollar sus emociones y capacitarse para la deliberación en virtud de que se puede ver reflejado en los personajes: puede imaginarse a sí mismo en esa situación gracias a la catarsis<sup>91</sup>, desde el distanciamiento, desde la posición de un

---

<sup>90</sup> El drama trágico en la Grecia clásica era una especie de educación moral, más allá del elemento estético que albergaba la misma. Pues las tragedias, podemos concluir, tienen capacidad para instruir (Agra Romero, 2016, pág. 19). Precisamente sobre la tragedia, nos dice Bisquerra lo siguiente: “es una profundización moral a través de la emoción” (Bisquerra, 2011, pág. 20).

<sup>91</sup> La catarsis (*kátharsis*) era comprendida por Aristóteles como elemento de purificación, y usada por los poetas trágicos.

*espectador juicioso y desinteresado*, tal y como planteó Adam Smith (2007). Y desde este posicionamiento, el espectador profundizará moralmente sobre ciertos hechos o situaciones. Se trata, en última instancia, de una aprehensión de lo moral respecto a nuestra propia experiencia que se desarrolla gracias a la creación de un conocimiento ético derivado de un estar en constante relación con la vida de los personajes y de las circunstancias en las que los mismos están inscritos.

Esta concepción de la literatura como lo que *podría suceder* está estrechamente vinculada a la noción de *phrónesis* (Φρόνησις) por parte del pensador e íntimamente relacionada con la actividad práctica *praktikè* (πρακτικη). Aristóteles distinguía entre el conocimiento científico (*episteme*), el práctico<sup>92</sup> (*praxis*) y el técnico (*tecné*). La deliberación moral y política está relacionada para Aristóteles con el saber práctico, lo cual se aleja sustancialmente de la concepción científica y absolutista de la política a cargo de Platón, elaborando de esta forma una concepción sobre la deliberación moral y política alejada de la ciencia<sup>93</sup>. La respuesta a la pregunta por la buena vida o la cuestión del cómo vivir una vida digna y valiosa no puede descansar en el saber científico: no existen fórmulas matemáticas ni una aritmética de la

---

<sup>92</sup> Dentro del saber práctico nos encontramos con la *poieses* (ποίησις), aquel relativo a la creación.

<sup>93</sup> Podemos poner un ejemplo de esta inclusión de la eticidad, la moralidad y la política dentro del espectro de lo práctico. Por ejemplo, en la *Ética eudemia* Aristóteles (2002) recalca que la aspiración del ser humano no es *conocer* la justicia, sino *ser* justo. Otro ejemplo aparece en la *Ética a Nicómaco* (1179b): “Entonces, con respecto a la virtud no basta con conocerla, sino que hemos de procurar tenerla y practicarla, o intentar llegar a ser buenos de alguna otra manera”.

buena existencia ni de la vida virtuosa. Esta reflexión es, según Aristóteles, eminentemente de carácter práctico. Y es en este punto donde la literatura, siguiendo los planteamientos de Aristóteles, nos ofrece una guía, una orientación respecto a la buena vida, a nuestras aspiraciones y a nuestras necesidades; nos ofrece, en definitiva, un *sentido* en tanto que en sí misma la narratividad, a través de los relatos, ya expresa de por sí una vida, una forma de observar y comprender la realidad. La poesía y la literatura no son para él una mera *mímesis*, una reproducción, sino que la mimética implica en sí misma una creación en la que hay verdad. Esta concepción de la deliberación humana estará para Aristóteles relacionada con la imaginación, en tanto que esta última nos permitirá ensanchar nuestra capacidad de discernimiento sobre asuntos de carácter político o ético.

Dentro del contexto de las virtudes intelectuales, tanto el arte (*téchne*) como la sabiduría (*sophia*) se diferencian de la *phrónesis* en que ésta última se caracteriza por ser una tendencia (*hexis*) guiada por la razón experiencial que nos permite discernir o deliberar sobre todo aquello que podría ser de otra manera, es decir, cuestiones relativas a la acción humana. Por su parte, la *téchne* está relacionada con una *hexis* en la que hay claramente un *telos*, que es el de *hacer* objetos; mientras que la *sophia*, virtud (*areté*) por excelencia, es una condición natural del ser humano que nos dispone a querer conocer, pues tal y como inaugura su *Metafísica* (985a), “todos los hombres desean por naturaleza saber”. Es precisamente la conexión de la virtud de la *phrónesis* con la práctica deliberativa la que hará a Aristóteles preocuparse por nuestra imaginación.

En virtud del planteamiento teórico aristotélico sobre el alma (*ψυχή*), podemos recordar que ésta consta de una parte vegetativa, sensitiva e intelectual. La parte sensitiva o sensible (*aisthetike*) del alma, compartida con el resto de los animales no humanos, permite captar lo externo a través de los sentidos, es decir, permite elaborar una aprehensión de los objetos y de sus cualidades. Esta parte sensitiva del alma es para el filósofo griego la antesala o el

preámbulo de la imaginación; pues esta última, entendida como una facultad (*dunamis*), a modo de *phantasia* (φαντασία)<sup>94</sup>, implica un poder volver al exterior, al objeto externo, desde el interior. Aristóteles (2003) trata la *phantasia* en *Acerca del alma*<sup>95</sup>, atribuyéndole a la misma un rol muy significativo en virtud de su potencialidad para la deliberación moral. La palabra imaginación, en este sentido, se relacionaba etimológicamente con aparecer (φαίνεσθαι), lo que a su vez nos lleva a relacionarla también con la imagen, es decir, la imaginación supone un traer de nuevo la imagen, algo que lleva al filósofo a vincular en última instancia la imaginación con la memoria (μνήμη).

La *phantasia* permitirá entonces el movimiento del animal, pero en el ser humano, en particular, también está relacionada con la inteligencia (*nous*), con el saber práctico, en tanto en cuanto predispone al hombre a la deliberación para la acción. Aristóteles entenderá la imaginación en los animales no humanos como una imaginación de carácter sensitivo, mientras que en los humanos será considerada una imaginación *deliberativa*, una imaginación que incita al movimiento de la acción, del razonamiento práctico. La diferencia estriba en que en el ser humano la imaginación juega un papel determinante a diferencia de lo que ocurre en los animales, a saber: elabora las posibilidades de deliberación sobre la elección y el comportamiento. Nussbaum retomará este nexo entre deliberación e imaginación, defendiéndose de quienes atacan a la misma por estar atada al azar y no a procesos de cuantificación<sup>96</sup>.

---

<sup>94</sup> El término proviene de *phantasma*, aparición, imagen que se da.

<sup>95</sup> En *Metafísica*, por ejemplo, Aristóteles la relaciona con la memoria (μνήμη).

<sup>96</sup> Los rivales de la imaginación narrativa presentan objeciones a la misma como que la imaginación literaria es poco política y subvierte el pensamiento

Nussbaum parte de la idea aristotélica anteriormente mencionada: es la sabiduría práctica, o la inteligencia práctica la que se debe ocupar de lo político y lo ético, y no la ciencia (*episteme*) como en Platón. En virtud de su concepción del liberalismo político y de la importancia que le otorga a la libertad individual, Nussbaum considerará crucial la multiplicidad de las diferentes posibilidades respecto a lo que el ser humano entiende o desea como una buena vida. Y como la ciencia es incapaz de ofrecernos las directrices para alcanzar dicha vida o dichas vidas, necesitamos de la inteligencia práctica, la cual se desarrolla, siguiendo a la profesora americana, a través de un conocimiento amplio de las experiencias de los otros, contrastándolas con las nuestras y promoviendo así nuestra imaginación y nuestras emociones, necesarias para deliberar moralmente a falta de una aritmética científica. Y en la misma línea, el rechazo de valores absolutos objetivos como los de Platón, implicará, según nuestra filósofa, que no existe un *florecer* humano, una eudaimonía humana, sino múltiples.

Los estudios acerca de la imaginación en Aristóteles son múltiples. Algunos, más en concreto, ponen el acento sobre la relación entre esta facultad y la memoria o los deseos, pero con lo que nos queremos quedar es con la interpretación que hace de la *phantasia* del filósofo griego: considera que dicha imaginación implica un *poder ver algo como de otra forma*. Esto es de suma importancia en tanto en cuanto la imaginación como sustrato ético y de la deliberación pública, implicará, a la luz de esta interpretación de la imaginación aristotélica, un *poder comprender* o poder saber cómo se siente otro ajeno a mí. La imaginación, entendida desde la visión y su interpretación de la imaginación en Aristóteles, presentada sobre todo en *Aristotle's De Motu Animalium*

---

social científico, es irracional en su compromiso con las emociones y difiere de la imparcialidad y la universalidad de la ley (Nussbaum, 1997a).

(Nussbaum, 1976), permitirá que podamos elaborar un traslado de las experiencias particulares a otras de carácter universal.

A la hora de exponer tanto las particularidades como las ventajas de dicha imaginación pública, compasiva, política o cívica, la filósofa, de forma muy original, echará mano de la literatura. Pues la literatura, nos dice, será capaz de activar una *imaginación narrativa* que en última instancia nos ayudará a desplegar y dar forma a nuestra *imaginación pública*. Aunque Nussbaum advierte, y no en pocas ocasiones, que “el énfasis en la imaginación literaria no está destinado a desplazar la teoría moral y política ni a reemplazar los razonamientos morales” (Nussbaum, 1997a, pág. 37), sino a complementarlos.

Como hemos visto en el Capítulo 2, la crítica al pensamiento utilitarista y al cálculo racional de la ética, lo político y la moral lleva a la autora a solicitar que nuestra constitución afectiva esté más presente en la deliberación moral pública, en tanto en cuanto las emociones son un elemento de percepción de valor y están relacionadas con las motivaciones del sujeto a la hora de actuar. Precisamente una educación emocional efectiva repercutirá en nuestra imaginación y a la inversa. Para la autora la narratividad es precisamente una herramienta capaz de desarrollar nuestra imaginación<sup>97</sup>, promocionando valores de interés público. La narratividad, en su forma literaria, en resumidas cuentas, es buena guía para la praxis pública, dado que es capaz de producir y reproducir los mecanismos necesarios para la captación de valores o emociones. Recordemos que para Nussbaum los valores son entidades subjetivas que dan lugar a una pluralidad axiológica y las emociones son un dispositivo de recepción y expresión de valores.

---

<sup>97</sup> Por su parte, nos dice Adela Cortina que “en esto de la ética, como en tantas otras cosas, conviene imaginar cómo podrían ocurrir los acontecimientos a los que nos referimos antes de dar una respuesta. Es decir, hacer algo parecido a ética-ficción” (Cortina, 1999, pág. 54).

De esta forma, Nussbaum va a defender que la literatura desarrolla una imaginación narrativa capaz de activar nuestra compasión en el terreno público. De ahí su insistencia por incorporarla a la política, denominándola una imaginación pública o compasiva; que sería el resultado del desarrollo de una imaginación narrativa basada en el recurso de la literatura.

La filósofa expondrá lo que denomina un *equilibrio perceptivo* (Nussbaum, 1997a) que implica tanto el concepto aristotélico de *phantasia* como la propia filosofía práctica de Aristóteles. Dicho equilibrio se basa en una indagación del propio yo y de sus facultades para posteriormente poder elaborar un trasvase de lo particular a lo universal. La literatura contribuye a conseguir ese equilibrio, dado que la ficción ofrece buenas posibilidades deliberativas a raíz de la formación de nuestra imaginación. El equilibrio perceptivo es el resultado de la suma tanto de las diversas creencias que el lector posea, así como también del cúmulo de pensamientos o intuiciones de este respecto a asuntos de carácter ético o político, más los resultados *a posteriori* de su lectura. Es decir, las deliberaciones o reflexiones éticas que se deriven del mismo, con la pretensión final de que el lector, mediante un proceso de deliberación propio sea capaz de llegar a alcanzar ciertas verdades no relativas de carácter ético. Esto, como podemos comprobar, está en sintonía con las tesis antirelativistas de Nussbaum y con su pretensión de alcanzar un conocimiento ético universal. Para ello el lector elaborará, en un primer momento, un ejercicio de reflexión sobre la propia lectura, para posteriormente modificar, corregir o ajustar sus propias concepciones morales, lo que lo llevará a la asunción de ciertas verdades éticas universales.

En resumen, la imaginación narrativa implica en Nussbaum interpretar el relato de otra persona, entender sus deseos y racionalidad; y con ello expandimos las fronteras del juicio, las fronteras más inmediatas de nuestro yo. Así la imaginación se expresa como la “capacidad para dotar a una forma percibida de una

significación rica y compleja” (Nussbaum, 1997a, pág. 74) trasladándola al ámbito de lo público.

### **5.3 LA LITERATURA COMO MORAL PROYECTADA.**

Para comprender la importancia de la literatura dentro del proyecto filosófico de Nussbaum y todo lo que implicaría de cara a la construcción de la ciudadanía debemos, en un primer momento, examinar la relación que nuestra autora propone entre filosofía y la literatura para posteriormente adentrarnos en la función educativa y moral de la literatura; y más concretamente de la novela. Para ello debemos recalcar, desde un primer momento, que la literatura es para la filósofa, a grandes rasgos, un dispositivo de carácter ético y moral; es decir, tal y como ya consideró Dietman Mieth (1991), la literatura representa una *ética narrativa*. Aunque bien sabido es que “entre filosofía y literatura siempre ha habido una relación abierta pero enigmática, y sus vínculos han estado determinados durante muchos siglos por la discusión y la exclusión recíprocas” (Castro Santiago, 2004, pág. 492). La literatura, y más concretamente la novela, encierra en sí misma una moral proyectada cuyo contenido es similar a la filosofía, aunque la forma difiera.

Pero debemos recalcar, antes de proseguir, que para Nussbaum la literatura poseerá un marcado valor instrumental y de operatividad social; algo que podemos observar en tanto que reduce el análisis literario a la narrativa y a ésta la encorseta al modelo realista decimonónico. Así mismo, también dejará a un lado la literatura oral y la poesía; formas también de expresividad emocional. Por lo que la revisión que plantea respecto a la literatura tiene restricciones, y solo se basa en aquellos aspectos que ella estima como valiosos; como por ejemplo cuando elabora una criba, bastante conservadora, sobre qué novelas son éticamente relevantes y cuáles no.

### 5.3.1 Filosofía y literatura.

Podríamos empezar el presente apartado con la siguiente cuestión: ¿qué tiene la literatura de filosofía? La obra de Ernesto Sábato *El túnel* representa las obsesiones y la sombría y oscilante marcha entre racionalidad y locura que llevaron a su protagonista, Juan Pablo Castel a cometer el asesinato de María Iribarne. El escritor argentino hace partícipe al lector de las decisiones, inquietudes y empeños del protagonista hasta que finalmente consuma el asesinato de la mujer a la que obsesivamente ama. A través de una lectura de la obra de José Saramago, *Ensayo sobre la ceguera*, podemos adentrarnos en un panorama hipotético y devastador y sobre cómo sería nuestro comportamiento frente a un hecho amargo como el que podría ser una epidemia mundial de ceguera. Saramago elabora un ensayo de ficción y novelesco relatando, desde el propio conocimiento de la psique comunitaria y desde el actuar humano particular, el qué ocurriría en una situación como la descrita, alentando al lector a comprender, desde una ficción extrema, hechos que quizás nos pasan desapercibidos en la cotidianidad. La obra de Gabriel García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada*, nos obliga a explorar el universo de los infortunios y del destino, evidenciando una injusticia de carácter ordinaria, eventual, azarosa y engullendo al lector en una trama que, incluso desvelada desde el principio, lo engancha a través del misterio y la sorpresa. Y por su parte tanto *1984*, de George Orwell como *Un mundo feliz* de Aldous Huxley nos presentan un mundo distópico que nos obliga a repensar nuestro propio presente.

¿Acaso todas estas obras no tienen en común una exploración de la psique humana, tanto en su dimensión individual como colectiva? ¿A caso no podríamos decir de ellas que poseen un rico sustrato de carácter filosófico, ético, político y moral? Como afirma Kurt Spang, “la obra literaria se presenta al lector como un mundo posible, como una existencia realizable; es una circunstancia vivencial significativa, identificable, imitable o condicionante”

(Spang, 1988); por lo que la literatura, podemos colegir, trata cuestiones presentes en la filosofía ya desde su inicio. De ahí que, y ahora siguiendo el planteamiento de Nussbaum, podamos decir que en el peculiar discurso novelesco de la ficción hay un sustrato filosófico, ético, moral y existencial, un *decir* diferente a la exhibición teórica filosófica, que es más sistemática, lineal, objetiva y frecuentemente impersonal. Pues la literatura, en última instancia, pretende dar voz, convirtiéndose en un dispositivo de expresión por parte del ser humano. Filosofía y literatura, nos dice Antonio Campillo (1992, pág. 33), nacen como oposición al mito (μῦθος), como discursos escritos y firmados, fechados en un determinado tiempo y lugar. Y, en esta misma línea, “(...) afirma [Nussbaum] que existen ciertas concepciones que no encuentran su adecuada expresión en la forma de la prosa filosófica convencional, y que necesitan vehicularse mediante otras vías, las cuales exploran y expresan de modos diferentes las virtudes, los vicios, las pasiones, la imaginación, y que pueden constituir intenciones igualmente válidas de acercamiento a la verdad” (Di Tullo, 2013, pág. 113).

A pesar de las evidentes diferencias entre el hacer filosófico y literario, no deberíamos elaborar, a criterio de Nussbaum, una dicotomía totalizante y rupturista entre ambas, sino que sería necesario observar qué tiene la filosofía de literatura y la literatura de filosofía. La primera cuestión es más sencilla, ya que la filosofía escasamente se presenta a modo de ficción o de narratividad novelesca. Contrariamente, la filosofía se suele construir como un saber teórico que precisamente discurre, reflexiona o trata una problemática a través de la elaboración de tratados, estudios o ensayos; sobre todo, éstos últimos desde el trabajo de Michel de Montaigne *Ensayos*. Aunque en ocasiones ciertos pensadores tomaron prestada de la literatura el elemento de la ficción para trasvasar sus planteamientos teóricos a un plano narrativo. Un ejemplo contemporáneo de esto podrían ser las obras de narratividad literaria de carácter existencialista como *El extranjero* de Camus, *La Náusea* de Sartre o *Niebla* de Unamuno, que ejemplifican el

valor filosófico de la ficción, en virtud del trasvase de la teoría filosófica a la narratividad por medio de la creación literaria, tomando elementos de su corpus filosófico en la ensayística. Por otra parte, la segunda cuestión, sobre qué tiene la literatura de filosófica es más compleja de tratar.

Existen ciertos asuntos, cuestiones o temas epistemológicos que no tendrían sentido alguno dentro de la ficción, sino que precisan, forzosamente, del soporte ensayístico para su transmisión; es por ejemplo el caso de los tratados sobre lógica, epistemología o filosofía de la ciencia. Pero hay otros temas, como los de carácter ético, moral, político o estético que pueden plantearse con un estilo y una estructuración que difiere del ensayo teórico, en ocasiones demasiado aséptico. Como sostiene Victoria Camps, “el género filosófico es austero, lineal, seco y críptico, se aferra a una racionalidad que nos deja vacíos ante preguntas cuyas respuestas no pueden ser enteramente razonadas” (Camps, 2011, pág. 308).

Nussbaum concuerda con Camps cuando alega que la filosofía posee un “estilo plano y falta de asombro” (Nussbaum, 2005, pág. 26). En este sentido se le reprocha a la filosofía, a pesar de lo controvertido que puede resultar dicha afirmación, una incapacidad para activar las emociones humanas, para observar, comprender y exponer lo que sucede en el mundo. Podríamos encontrarnos con un libro teórico y bien documentado sobre las emociones que no suscite en el lector emoción alguna, mientras que en la literatura nos encontraríamos con elementos que provocan emoción sin ahondar teórica y explícitamente sobre la misma.

Pero en ningún momento Nussbaum menosprecia ni la actividad filosófica ni su transmisión en forma de tratados o ensayos. Simplemente la filósofa norteamericana cree que la literatura, en toda la diversidad de sus formas, elabora una labor complementaria a la filosofía; es decir, utiliza una forma que diverge de la filosófica, pero que no por eso es menos importante que esta ni posee una menor complejidad filosófica. Podríamos decir, por consiguiente, que la filosofía es capaz de elaborar una

sistematización, una jerarquización, organización y presentación de contenidos, como podría ser un tratado sobre las emociones o sobre la moral, mientras que la literatura expresa dicha sistematización de una forma *proyectada* (Nussbaum, 1997a). De esto se sigue que en la deliberación moral no sólo las emociones o la imaginación, siempre y cuando pasen por un proceso de racionalización, jueguen un importante rol, sino que se precisa, además, de la crítica y el análisis; a saber, de los sistemas éticos y políticos.

Es interesante, en este punto, mencionar a Richard Rorty (1995, 1998, 2001, 2005). El filósofo estadounidense, desde un fuerte pragmatismo, destaca, a través de lo que denomina *giro narrativo* la inclinación actual por la narrativa en detrimento de lo teórico. Rorty parte de la imposibilidad de alcanzar las verdades que anhela la filosofía<sup>98</sup>. Desde este punto de vista no podríamos hablar de un saber total, en todas sus vertientes, ni de verdades éticas o políticas finales. La ausencia del fundamento de la verdad implica entonces que Rorty vea en la literatura un elemento funcional de educación moral para la democracia, desprestigiando cualquier concepción científicista de la política y la ética. Por su parte, Nussbaum no admitirá la muerte de la filosofía ni prescindirá de una ética teórica, analítica y explícita, sino que la entenderá de forma complementaria a la literatura. No se planteará una utopía ético-política de carácter literario como hace Rorty, sino que ella intenta crear un panorama en que filosofía y literatura convivan y se complementen. Es más, afirma que la “forma literaria no se puede separar del contenido filosófico, sino que es, por sí misma, parte de

---

<sup>98</sup> Sería interesante tener en cuenta en debate surgido en los años 70 en España a cargo de Gustavo Bueno (1970) y Manuel Sacristán (1984). Se trata de una discusión sobre la pertinencia de la filosofía en los estudios superiores, que derivó también en una controversia no sólo sobre el papel de la filosofía en la sociedad y en la cultura en general, sino también sobre la propia constitución del saber filosófico.

ese contenido; una parte esencial, pues, de la búsqueda y de la exposición de verdad” (Nussbaum, 2005, pág. 25).

Nussbaum ve en el método narrativo, que comparten las humanidades en general y ciertas prácticas artísticas como la literatura, una especie de filosofía o de educación ética, moral y política. Pero es concretamente la literatura, como ya se ha apuntado, y todavía de forma más concreta la novela realista, la que posee, a la luz de sus peculiaridades, la capacidad de convertirse en un tratado narrado de ética o de política y de educar al lector en asuntos morales. Es decir, que la literatura posee no sólo un valor estético, sino también instrumental, útil<sup>99</sup>.

A pesar de que la literatura sea considerada en muchas ocasiones únicamente desde el punto de vista de las teorías hedonistas del valor literario, sin ahondar en la complejidad de esta en relación con su contenido ético y filosófico, la misma es, según Nussbaum, educativa y filosóficamente ventajosa. Pero la mayoría de las veces se la relega a un ámbito impráctico, implicando una ruptura con la teoría jurídica, política, económica, social, etc. De esta forma no se está observando el valor de la literatura ni su aplicabilidad social. Al respecto, nos dice Nussbaum (1997a, pág. 27) sobre la literatura y la imaginación literaria en la vida pública y su función: “que sirva para guiar a los jueces en sus juicios, a los legisladores en su labor legislativa, a los políticos cuando midan la calidad de vida de gentes cercanas y lejanas”. De tal forma, entre

---

<sup>99</sup> Al respecto, de la original obra de Nuccio Ordine, *La utilidad de lo inútil*, podemos extraer un significativo fragmento al respecto: “En el universo del utilitarismo, en efecto, un martillo vale más que una sinfonía, un cuchillo más que una poesía, una llave inglesa más que un cuadro: porque es fácil hacerse cargo de la eficacia de un utensilio mientras que resulta cada vez más difícil entender para qué pueden servir la música, la literatura o el arte” (Ordine, 2013).

filosofía y literatura existe una interferencia constante, pudiendo ser la filosofía una fuente de inspiración para la ficción y viceversa.

### 5.3.2 La novela.

Nussbaum defiende que hay contenido filosófico en la forma literaria; y más precisamente en la novela. Y que determinadas verdades solo pueden expresarse por la narración (Nussbaum, 2005, pág. 28). Parte de la premisa de que la literatura ofrece ciertas intuiciones que guiarán nuestros razonamientos morales y ayudarán a formar juicios en la deliberación pública. La novela, por ejemplo, “pide a sus lectores que observen esto y no aquello, que actúen de tales maneras y no de otras. Los induce a adoptar ciertas actitudes en vez de otras, con la mente y el corazón” (Nussbaum, 1997a, pág. 26). La imaginación que se desencadena de la potencialidad de la literatura permite *representar* al otro, lo externo y diferente a nosotros, y ensanchar de esta forma nuestra forma de valorar y comprender.

Las lecturas desarrollan aptitudes morales y ofrecen intuiciones capaces de contribuir a la construcción de una teoría moral y política adecuada. Al ser agentes capaces de percibir, a través del ejercicio de la lectura, esa percepción desarrollará nuestra imaginación, y al ser la novela parcial, representando una verdad subjetiva y no sólo una historia, desarrolla emociones a través de las cuales, como hemos estado diciendo a lo largo de esta investigación, funcionan como elementos posibilitadores de la percepción de los valores. “La literatura –subraya– expresa, en sus estructuras y formas de decir, un sentido de la vida que es incompatible con la visión del mundo encarnada en los textos de economía política, y modela la imaginación y los deseos de una manera que subvierte las normas racionales de dicha ciencia” (Nussbaum, 1997, p. 25). La narrativa en este caso organiza nuestra experiencia moral y la

ensancha, identifica qué tenemos en común y nos hace ver las injusticias.

Con esto está ofreciendo un panorama de lo literario que va más allá de lo que ella misma denomina un “hedonismo del valor literario” (Nussbaum, 1997a, pág. 26) que encorseta la literatura a la mera satisfacción intrascendental para anejarla a una idea de operatividad social poseedora de un valor ético y político, en contra de aquellas tendencias o teorías que constriñen lo literario a la privacidad y a la individualidad y que no dan valor público a la narratividad ni a la ficción, como es el caso del movimiento *Law and Economics* que vimos en anteriores capítulos. Pero dicho esto, debemos advertir que no pasa por alto el valor estético de la obra literaria, como el de cualquier otra obra artística, sino que reconoce también en la misma una suerte de experiencia estética capaz de abstraer al ser humano. Pero no vamos a profundizar en la significación estética de la literatura o las novelas, sino que nos centraremos en un análisis de los aspectos más importantes que destaca de la literatura respecto a su importancia para el desarrollo tanto de nuestra imaginación como de nuestros afectos.

En *Justicia Poética* (1997a) expone, durante varias páginas, el caso de Gradgrind, protagonista de *Tiempos difíciles*, obra de Charles Dickens datada de 1854. Si bien para Platón el arte poético asemejaba una distracción, para el señor Dickens, la literatura sería algo a lo que temer, pues, como bien nos dice, “la literatura y la imaginación literaria son subversivas” (Nussbaum, 1997a, pág. 26).

La novela cobra una importancia rectora en lo relativo al desarrollo de nuestra imaginación moral o pública. Debemos recalcar que las novelas ideales para Nussbaum son aquellas pertenecientes al realismo. La característica más notoria de este género es que narran la cotidianidad y expresan una forma de comprender asuntos de carácter cultural, político y social. La autora se referirá, en la mayoría de las ocasiones, a las novelas realistas angloamericanas. Quizás esto sea una limitación por parte de Nussbaum. Si bien en sus trabajos de la primera etapa se centraba

en la literatura clásica, en la segunda parte echará mano de obras literarias consideradas clásicas; algo que creo que es una limitación por parte de Nussbaum dado que deja a un lado, quizás desde un punto de vista demasiado elitista, otras obras que podrían contribuir al desarrollo de esa emoción. Sea como fuese, la novela es para Nussbaum un instrumento capaz de constituir y fomentar valores.

La novela se diferencia de otros escritos como tratados, biografías o ensayos, en que la primera posee la particularidad de centrarse en *lo posible*, en lo que puede suceder. En términos de Aristóteles, aunque él no se refería directamente a la novela en sí por ser esta posterior a él<sup>100</sup>, la novela puede convertirse en una buena guía para nuestra capacidad de deliberación. Así mismo, la novela es éticamente útil porque está expandida social y culturalmente, “porque la novela es –nos dice Nussbaum– desde mi punto de vista, una forma viva y, de hecho, sigue siendo la forma predilecta de ficción, moralmente seria y, sin embargo, popularmente atractiva, de las culturas europeas y americanas” (Nussbaum, 1995b, pág. 45). Así, la novela:

Adopta como su tema, podríamos decir, la interacción entre aspiraciones generales humanas y formas particulares de vida social que o bien permiten o bien impiden esas aspiraciones, y que las conforman poderosamente en el proceso. Las novelas (al menos las novelas realistas como las que voy a considerar) presentan formas persistentes de necesidad y deseo humanos, tal y como ocurren en situaciones sociales concretas. Estas situaciones frecuentemente, de hecho, usualmente, difieren en gran medida de las del lector. Las novelas que reconocen este hecho se dirigen y elaboran hacia un lector implícito, que comparte con los personajes ciertas esperanzas, miedos y preocupaciones generales humanas y

---

<sup>100</sup> El género novelesco apareció en la primera mitad del siglo XIX.

que, debido a ello, es capaz de formar lazos de identificación y compasión con los personajes, pero que, al mismo tiempo, está situado específicamente en un plano diferente y necesita ser informado acerca de la situación concreta de los personajes (Nussbaum, 1995b, pág. 46).

En la novela Nussbaum asegura que se desvelen situaciones, hechos o grandes verdades que tratan temas complejos del ser humano que únicamente pueden verse desde una estructura narrativa. Como vemos, sigue a Aristóteles en esta concepción de que la literatura de ficción escapa del enclave científico. Al respecto, también R. Barthes (1991) insiste en que los afectos no pueden estar bajo el dominio ni de la historia ni de la ciencia; sino que se escapan de esos ámbitos epistemológicos. Barthes está en contra de un cientificismo de las emociones en la literatura (Rábade Villar, 2016). Porque en la novela hay sentimientos y la novela, la ficción y por medio de su característico lenguaje figurativo, produce sentimientos y emociones<sup>101</sup>.

En la novela movilizamos nuestros afectos, los vigorizamos, los hacemos partícipes de la historia. De esta forma, si nuestros afectos participan en la deliberación moral, tal y como hemos venido sosteniendo hasta ahora, la comprensión narrativa es riqueza e interpretación moral. Porque la novela es un relato, un relato que comienza en un determinado punto, pero que tiene su pasado y su futuro. En la trama novelesca hay referencias a nuestra moralidad, hay un fomento de estas, porque las experiencias quedan circunscritas al discurso moral, y dichas experiencias son contrapuestas con las mías.

Nussbaum (2005), siguiendo las consideraciones de Henry James, argumenta que en la novela hay una *moral proyectada*; es

---

<sup>101</sup> Esta circunstancia es la que Scruton (1983) denominará la *paradoja de la ficción*: desarrollamos sentimientos y emociones frente a cosas que no existen.

decir, no se trata de un conjunto ético y normativo presentado sistemáticamente como en los tratados éticos; pues, a su criterio “una explicación del razonamiento humano basada sólo en textos abstractos como los propios de la filosofía moral probablemente resultará demasiado simple para ofrecernos el tiempo de comprensión de nosotros mismos que necesitamos” (Nussbaum, 2008, pág. 23).

La particular moral intrínseca de la novela es descubierta por el lector de forma especial: a través de la vida de los personajes, de las tramas y de la concatenación de sucesos. Y en la aprensión de dicha moral se dan sucesos psicológicos de motivación como la sorpresa o el misterio. Hay ciertas particularidades que Nussbaum explicita del género novelesco. En primer lugar, la novela implica que el lector se ponga en la situación de otro, a través de lo cual podrá sentir diversas experiencias y desarrollar, de esta forma, tanto su imaginación como ampliar, desarrollar o incluso corregir sus emociones. Por otra parte, la novela presenta al lector un mundo en que los personajes sufren, aman, quieren, desarrollan su potencial, presentan sus necesidades, y el lector, a través de la lectura, se convierte en un agente perceptivo capaz de involucrarse. Así mismo, la novela tiene que poder ofrecer al lector fantasía, asombro que funcionen como elementos de motivación. Nussbaum hace por lo tanto un uso extraliterario de la novela, centrándose como vemos en las novelas realistas, dado que son las que más vigencia poseen a la hora de manifestar o evidenciar diversos problemas de justicia.

Respecto a las novelas, Nussbaum concede una privilegiada importancia al estilo, el cual implica una indagación o una metodología de búsqueda de exposición de la verdad. De esta forma, siguiendo los planteamiento de James (2000), admite la conexión orgánica entre forma y contenido, y admitirá al mismo tiempo que hay verdades humanas que únicamente se pueden expresar en “las formas características del artista narrativo” (2005, pág. 28), porque el texto literario no sólo *presenta*, como podría presentar un tratado científico, sino que *representa*, y lo hace desde unas funciones

declarativas y expresivas. “La propia estructura de la novela forja una determinada concepción de lo que importa” (Nussbaum, 2005, pág. 65). Este hecho de *representar* es sumamente importante, porque representa otras vidas, otras circunstancias diferentes que el lector aprehende, que hace suyas e incorpora a su forma de deliberar, ensanchando el mismo mediante la imaginación. También, por otro lado, la estructura temporal y el devenir de los hechos se torna sumamente valioso respecto a la deliberación, pues a través de dicho devenir temporal se muestran no sólo las aspiraciones humanas comunes y las circunstancias concretas de los personajes, sino la condición de vulnerabilidad de los mismos, la estructura episódica y narrativa de los acontecimientos, de lo cual el lector puede percibir que su propia vida, como la de los personajes, también posee esa estructura narrativa y contingente.

La novela nos permite, a través de las diversas tramas e historias, sentir experiencias o vivencias de terceros y contemplar, a través de las narrativas del *otro*, vidas y situaciones ajenas que, no solo enriquecen en varios sentidos la nuestra propia, sino que también implican, en última instancia, una valoración moral de la vida de los demás, contribuyendo de esta forma, la literatura, al ensanchamiento de nuestra capacidad de discernir pública y moralmente. “La novela nos muestra claramente, y nos recomienda, una visión social fundamental: que el pensamiento, la imaginación e incluso el deseo se ven afectados en gran medida por las circunstancias materiales de la vida” (Nussbaum, 2005, pág. 366). La novela, por lo tanto, supone una contribución pública: nos ofrece un sentido normativo de la vida porque nos relaciona con diferentes modelos de posibilidad y porque nos presenta cuestiones éticas y morales que necesitan de reflexión. Coteja vidas y concepciones. A través de recursos como la intriga, que juegan un rol fundamental direccionando nuestra imaginación, el lector se enfrenta a una obra que lo envuelve, que lo invita a seguir leyendo e indagando. Es más:

La novela construye un paradigma y un estilo de razonamiento ético que es específico al contexto sin ser relativista, en el que obtenemos recetas concretas y potencialmente universales al presenciar una idea general de la realización humana en una situación concreta, a la que se nos invita a entrar mediante la imaginación. Es una forma valiosa de razonamiento público, tanto desde una perspectiva intracultural como desde una intercultural. (Nussbaum, 1997, p. 33).

La novela a través de su narratividad es capaz de evidenciar un *ethos*, un sentido moral que se conjuga en plural. Pero siempre hay como trasfondo una idea moral, una dirección. La novela transporta al lector a un nuevo contexto en el que éste debe confrontarse a una situación o a una vida incapaz de imaginar en su cotidianidad. Es el caso, por ejemplo, de imaginar las aspiraciones de niños pobres de África, sobre las que en Occidente no tenemos conciencia. Por este motivo, la literatura es capaz de ofrecernos un relato en el que participamos en los conflictos, problemas y dilemas de la otredad. Nuestros esquemas quedarán reorganizados al igual que nuestras propias experiencias y emociones. Desarrollaremos unas emociones que, como dijimos, no se podrían desarrollar en nuestra vida normal. Alterando ideas y creencias nos posiciona en un eje moral desde el que valoramos. La novela, a modo de una hermenéutica, deconstruye y construye al mismo tiempo y moldea nuestra personalidad.

Al respecto (Nussbaum, 2005, págs. 83-97) presenta una serie de rasgos sobre el sentido de la vida en las novelas, algo que ya hemos visto el Capítulo 1 en relación con la crítica al modelo de racionalidad utilitarista. En primer lugar, Nussbaum destaca la inconmensurabilidad de lo valioso. Con ello nos dice que, en las novelas, por medio de los personajes y su constitución y las particularidades de su personalidad se nos muestra aquello que es valioso para las personas. Seguidamente presenta la omnipresencia de compromisos y apegos en conflicto. Es decir, la trama de la

novela y las particularidades y relaciones entre sus personajes escenifican tanto los conflictos como los apegos en una trama de conflictividad. Tercero, las percepciones y la particularidad por la apreciación de aquellos aspectos relevantes y nuevos que se le presentan al lector. Esto implicará también que se tome en relevancia a cada individuo particularmente. El cuarto punto está relacionado con el valor ético de las emociones, dado que la racionalidad práctica es, siguiendo a Aristóteles, incompleta sin nuestras emociones para la sabiduría práctica. Esto quiere decir que la novela es capaz de desarrollar las emociones. Aunque debemos matizar que Nussbaum, como vimos, no les confiere a las emociones la condición de ser portadoras de verdad, las emociones no son, en sus propias palabras, “auto-garantizadoras” de la verdad, sino que pueden ser falsas como también pueden ser irracionales.

En definitiva, Nussbaum incorpora la novela y su proyección moral al ámbito de la ética y le ofrece un cariz pedagógico, usándolas como instrumento de expansión de la imaginación. En virtud de esto la novela tiene un importante lugar en la vida pública permitiendo una vida imaginada y mostrando la fragilidad y vulnerabilidad de los demás y la nuestra propia.

### **5.3.2 El lector: un agente *perceptivo*.**

El lector se convierte para Nussbaum en un agente que participa de la vida textual y narrativa; es decir, se transforma, por medio del ejercicio de la lectura, en un agente activo y participativo y, en cierta medida, comprometido con los personajes y sus tramas. El lector no es un ser aséptico o pasivo frente a la trama novelesca o a las circunstancias de los personajes, sino que se compromete significativamente con los personajes y con las diversas situaciones por las que los mismos transitan a lo largo de la ficción.

De esta forma podremos sintetizar los planteamientos de nuestra autora, aduciendo que se produce un desglosamiento tridimensional del lector (Nussbaum, 1997a):

- 1) Por una parte, aquel es *afectado* e impresionado por la trama y los diversos sucesos ficticios;
- 2) por otra parte, es un sujeto que *percibe*, desde una distancia *cómoda* y *desinteresada*, los hechos y situaciones. Y finalmente,
- 3) el lector se convertirá en un juez que *juzga* y que comprende los valores de la novela. El lector será considerado como un agente de percepción, tanto de dilemas morales como del valor.

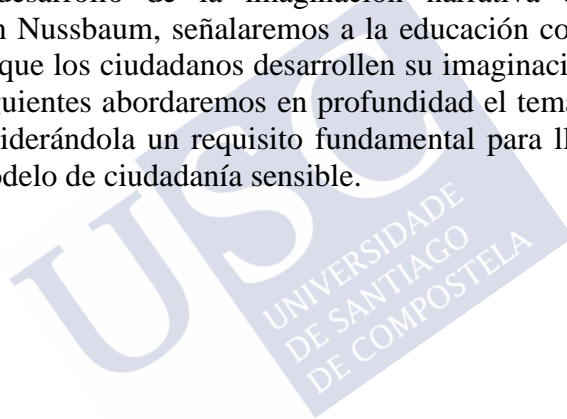
Según Nussbaum el lector se involucra con los personajes y, desde esa especial relación, despliega tanto una actitud crítica frente a ellos mismos como en lo referente a las diversas situaciones por las que transitan. En la lectura se produce una identificación empática que la lleva a considerar al lector como un sujeto tanto *reflexivo* o *perceptivo* como *afectado*. Éste es un sujeto perceptivo capaz de captar los valores que entran en juego a la novela, y se ve afectado, comprometido en la propia trama; siendo capaz así de deliberar sobre el porqué de las posibilidades de los personajes. Para Nussbaum el asombro o la maravilla es una facultad que no podemos encontrar en textos planos o formales, sino en relatos, en historias; facultad que funciona como medio de educabilidad emocional y como desarrollo de nuestra imaginación. De esta forma inscribe al lector en un sinfín de posibilidades éticas, morales o políticas fruto de la lectura.

Pero además Nussbaum le exige al lector motivación y participación, predisposición; pues a partir de ella podrá deliberar, introspectivamente, sea sobre la justicia o sobre temas de carácter práctico. El lector, al ser un sujeto *afectado* emocionalmente y perceptivo capaz de internalizar la historia y hacerla suya, podrá,

mediante el desarrollo de la imaginación narrativa que le permita una novela concreta, ensanchar dicha imaginación hasta convertirla en una imaginación pública; es decir, trasladar la experiencia suscitada por la novela a su vida real.

En resumen, en pocas palabras el lector deconstruye su realidad y su concepción tanto cognitiva como emotiva sobre los demás, produciéndose así un proceso de cuestionamiento a través de la construcción de la vida y la situación de los demás, modificando sus prejuicios y produciéndose así cambios en sus esquemas.

La ciudadanía sensible que estamos planteando necesita, por lo tanto, del desarrollo de la imaginación narrativa de los ciudadanos. Con Nussbaum, señalaremos a la educación como un eje central para que los ciudadanos desarrollen su imaginación. En los capítulos siguientes abordaremos en profundidad el tema de la educación; considerándola un requisito fundamental para llevar a cabo nuestro modelo de ciudadanía sensible.



**BLOQUE III**  
**LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO**  
**POLÍTICO DE MARTHA NUSSBAUM**





## CAPÍTULO 6

# LA EDUCACIÓN Y LAS HUMANIDADES: UNA *CRISIS SILENCIOSA*

### 6.1 HACIA UNA EDUCACIÓN HUMANÍSTICA, LIBERAL Y DEMOCRÁTICA.

Lo analizado en el anterior Bloque, la concepción cognitivista de las emociones de Nussbaum, el carácter normativo que le confiere a las mismas y el papel central que le otorga a la imaginación y a la narratividad respecto a la formación de la ciudadanía implica que la educación, como elemento público por antonomasia de formación y capacitación, debe jugar un rol muy significativo en lo que respecta a la persecución de la justicia social y a la construcción de la ciudadanía en virtud de su potencialidad a la hora de desarrollar nuestros afectos y nuestra imaginación moral a través de ciertos contenidos o metodologías. Es decir, al haber mostrado, con Nussbaum, que nuestras emociones públicas pueden estar sujetas a procesos de educabilidad en tanto que se erigen o se relacionan con aspectos cognitivos modificables, la educación, por lo tanto, tendrá un papel rector a la hora de formar a los ciudadanos. Pues, las emociones, al ser dúctiles y al no estar determinadas por nuestra constitución fisiológica, tal y como presupone la perspectiva fisiológica de las emociones más reduccionista, éstas pueden ser educadas: podemos corregir aquellas emociones perniciosas públicamente y podemos desarrollar aquellas otras beneficiosas para la vida pública. Y si bien las humanidades y la literatura constituyen el recurso material para la educabilidad emocional, tal y como vimos en el capítulo anterior, la educación será comprendida por la filósofa como el recurso formal desde el cual *cultivar nuestra humanidad*; es decir, como la herramienta a través de la cual promover la educabilidad emocional y cognitiva de los ciudadanos.

En el presente capítulo realizaremos un análisis de los principales problemas que la filósofa observa en lo que concierne a la educación en la actualidad, destacando su desvalorización en beneficio de una educación *para la renta* que lejos está, a su juicio, de poder formar ciudadanos *preparados* para integrar la ciudadanía del siglo XXI.

Nussbaum se ocupa y analiza de forma directa, y no solo tangencialmente como en algunas de sus otras obras, en *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* de 1997 y en *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, publicación que data de 2010. Ambos trabajos son posteriores a sus estudios sobre la filosofía griega y helenística, desarrollados en obras como *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy* o *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, que datan de 1986 y 1994 respectivamente. Esta cronología significa que los planteamientos educativos que Nussbaum esgrime parten, en buen grado, de su interpretación de la filosofía griega, en la que sobresale la figura de Sócrates; concretamente la visión del Sócrates pedagogo que la autora nos desea presentar.

Dicha interpretación de la educación clásica y de su función pública o política se complementa, como veremos, con otros estudios científicos actuales en torno al fenómeno educativo y con la recuperación de ciertos autores que trabajaron ampliamente en temas educativos desde una vertiente marcadamente humanística como Dewey o Tagore. Pero, en resumidas cuentas, podemos definir la educación desde la perspectiva de Nussbaum, siguiendo a Vilafranca & Buxarrais (2009, pág. 6) como una *educación liberal socrática*. Liberal en tanto que se enmarca en los parámetros del liberalismo político delineado en sus obras de más calado político, y socrática porque toma a Sócrates y a su método pedagógico como un elemento central en la articulación de un proceso enseñanza-aprendizaje necesario para la capacitación práctica de los ciudadanos y ciudadanas.

Los títulos de sus obras sobre educación<sup>102</sup> a los que nos hemos referido en párrafos anteriores son de por sí ya significativos. Por un lado, tomando la traducción al español de la primera obra mencionada, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita las humanidades*, e incidiendo en las palabras *sin fines de lucro*, ya podemos confeccionarnos una idea sobre la educación por la que apostará la filósofa: una educación encaminada a beneficiar a los individuos más allá de la mera repercusión económica que la misma pueda acarrear, cuestionando de esta forma la cosmovisión de una educación relacionada o encaminada únicamente hacia el mundo profesionalizante o mercantil. Por otro lado, el *Cultivo de la humanidad*, título que reza en la traducción al español de su obra de 1997, también parece proporcionarnos las coordenadas que la llevarán a plantear la necesidad de una educación humanística capaz de ofrecernos ciertos recursos funcionales que divergen de aquellos orientados hacia el beneficio o la rentabilidad económica. El concepto de *cultivo*<sup>103</sup> hace alusión, precisamente, al de culturización, que en última instancia está ligado al término de humanización. La connotación que la filósofa le ofrece al término

---

<sup>102</sup> En relación con los trabajos de Nussbaum sobre educación se han llevado a cabo una amplia variedad de estudios, por citar algunos de ellos, el editado por Anders Burman & Synne Myrebøe, *Martha Nussbaum, Ancient Philosophy, Civic Education and Liberal Humanism* (Burman & Myrebøe, 2019), que recoge una serie de artículos en torno a las propuestas y análisis sobre educación por parte de la filósofa; o el trabajo titulado *Reflexiones al “duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”*, una obra publicada por Diego Roberto Salamea Carpio (2018) que gira en torno a los planteamientos de la filósofa sobre la crisis educativa actual.

<sup>103</sup> Al respecto, destacaremos la cita con la que Nussbaum inaugura *El cultivo de la humanidad*, extraída de la obra de Séneca *Sobre la ira*: “(...) mientras vivamos, mientras estemos entre los seres humanos, cultivemos nuestra humanidad”.

va orientada en ese mismo sentido: el de entender la cultura, las humanidades, las artes y la educación como un enriquecimiento que no solo beneficia al individuo en sí, sino que, transgrediendo los límites de lo individual se consolida como una ganancia de carácter social y colectivo, es decir, como un cultivo comunitario.

Así mismo, el subtítulo de dicha obra, *una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* nos pone sobre aviso el tipo de educación que acompaña a sus preocupaciones políticas: la educación liberal. “La educación liberal se enlaza con el concepto de ciudadanía, ya que su propósito es el de crear ciudadanos y ciudadanas libres. En terminología de Nussbaum, su fin es posibilitar que las personas posean ciertas capacidades que les faciliten una vida digna, decente, feliz” (Guichot-Reina, 2015, pág. 55). Una educación liberal que se enmarca en la concepción normativa de lo que debe ser una democracia *decente* (Nussbaum, 2014, pág. 19). Una educación, en resumidas cuentas, que sea capaz de producir un sentido social, humano y político y que no se reduzca a su capacidad de reproducir imaginarios e ideologías. Su aproximación a la educación liberal y democrática tiene una especificidad propia. Esto es:

The relationship between liberal education and democratic political life is a topic that during recent decades has attracted much attention in the sphere of educational research, but unlike most others who write about civic education Nussbaum consistently goes back to Aristotle and other ancient thinkers. She emphasizes that the discussion in *Cultivating Humanity* is specifically based on three themes from the Greek and Roman philosophy (Burman, 2019, pág. 75)<sup>104</sup>.

---

<sup>104</sup> La relación entre la educación liberal y vida política democrática es un tema que durante las últimas décadas ha atraído mucha atención en el ámbito de la investigación educativa; pero a diferencia de la mayoría de los que escriben sobre educación cívica, Nussbaum se remonta constantemente a Aristóteles y

Estos tres temas son, tal y como se explicita en *El cultivo de la humanidad*: el concepto de *vida examinada de Sócrates*, la *noción de ciudadano de Aristóteles* y el *concepto romano y estoico de educación liberal*. Con Sócrates Nussbaum plantea la necesidad de incorporar la metodología socrática a la educación actual. En torno a la noción de ciudadano de Aristóteles, tal y como hemos estado viendo hasta aquí, incide en la necesidad de que dicho ciudadano desarrolle y cultive un saber práctico que lo oriente a la hora de actuar en sociedad. Y, finalmente, desde la concepción tanto romana como estoica de la educación liberal sostiene la necesidad de una educación que permita a los estudiantes adoptar una postura universalista y cosmopolita sobre los más diversos asuntos que nos atañen.

La clase de educación que la filósofa defenderá y promoverá será, en síntesis, aquella que se base en las humanidades y en las artes, y que sea capaz de otorgar a los estudiantes los recursos y las capacidades necesarias para convertirse en *buenos* ciudadanos, potenciando el desarrollo de sus capacidades tanto cognitivas como afectivas. En definitiva, una educación que aspire a formar ciudadanos empáticos capaces de usar su imaginación moral y capacitados para proyectar una actitud crítica y reflexiva frente a los diversos problemas sociales. Si volvemos a su obra el *Cultivo de la humanidad*, se constata que:

The main argument in *Cultivating Humanity* is that all students, regardless of the direction of their academic education, must be given the opportunity to develop some basic intellectual capacities which Nussbaum perceives as

---

otros pensadores antiguos. Ella enfatiza que la discusión en *El cultivo de la humanidad* está basada, específicamente, en tres temas de la filosofía griega y romana.

desirable, not to say absolutely necessary, in a well-functioning multicultural, democratic society. She highlights above all three capacities: to be able to critically examine one's own prejudices, to see oneself in others, and to regard oneself as a world citizen (Burman, 2019, pág. 69)<sup>105</sup>.

Haciendo hincapié en estas tres capacidades: “*to be able to critically examine one's own prejudices, to see oneself in others, and to regard oneself as a world citizen*”<sup>106</sup> (Burman, 2019, pág. 69) Nussbaum está apostando de forma manifiesta por una educación que vaya más allá de su aplicabilidad, de un espectro utilitarista que, en última instancia, la reduce a su rentabilidad:

Según las perspectivas utilitaristas, el valor de la educación no recae en sí misma sino en su razón de medio para un fin que dista mucho de ser el desarrollo humano. De este modo, el desarrollo de habilidades y conocimientos con un perfil bajo por lo que se refiere a la productividad será infravalorado o ignorado completamente. Cuando la productividad determina el nivel de lo que debe ser tenido en cuenta, la importancia que una habilidad o un conocimiento puedan tener para un individuo pasa a ser un asunto irrelevante, pues solo interesará su instrumentalización

---

<sup>105</sup> Trad.: El principal argumento de *El cultivo de la humanidad* es que todos los estudiantes, independientemente de la dirección de su educación académica, deben tener la oportunidad de desarrollar algunas capacidades intelectuales básicas que Nussbaum percibe como deseables, por no decir absolutamente necesarias, en un entorno multicultural y en una sociedad democrática que funcione bien. Destaca tres capacidades: ser capaz de examinar críticamente los propios prejuicios, verse a uno mismo en los demás y considerarse un ciudadano del mundo.

<sup>106</sup> Trad.: Ser capaz de examinar críticamente los propios prejuicios, verse a sí mismo en los demás y considerarse a sí mismo como un ciudadano del mundo.

económica a corto y medio plazo (Díaz Torres, 2017, pág. 104).

Hemos visto en anteriores capítulos que las emociones poseen un rol decisivo con relación a nuestros procesos de deliberación moral y pública. Es decir, las emociones participan de forma activa en la configuración de nuestra inteligencia práctica o moral. También hemos podido observar, desde la perspectiva del cognitivismo emocional que suscribe nuestra filósofa, que nuestras emociones, en última instancia, al estar mediatizadas por procesos de carácter cognitivo pueden ser modificadas una vez se alteren o se modifiquen los mismos. Es decir, tal y como hemos podido comprobar, por ejemplo, cuando hemos analizado la compasión, esta emoción puede no ser fiable en virtud de que puede estar supeditada a ciertas creencias erróneas o sesgadas; pero es potencialmente educable dado que descansa sobre aspectos cognitivos que pueden ser modificados por medio del aprendizaje.

Por otro lado, hemos presentado las consideraciones de Nussbaum en lo relativo a la literatura, la cual se erige como un recurso que posee la peculiaridad de poder transformar nuestra naturaleza tanto afectiva como cognitiva y fomentar nuestra facultad de imaginación. Facultad, esta última que, en virtud de su propuesta, se vuelve imprescindible para alcanzar una ciudadanía sensible. Pues la imaginación nos permite ensanchar nuestra capacidad de percepción moral y comprender así la experiencia existencial, vivencial y moral de los demás y reconocernos a nosotros mismos en su tragedia, su dolor o su vulnerabilidad. De este modo, a través del recurso de la imaginación, podremos *percibir* y *reconocer* las injusticias que afectan a muchas personas ajenas a nosotros.

Coincidiremos ahora con Nussbaum en la premisa fundamental de que la educación, en virtud de sus características, particularidades y potencialidades, supone el andamiaje que, a través de diversos contenidos y metodologías, podrá dotar a la

ciudadanía de las herramientas necesarias para desplegar y educar sus emociones en lo concerniente a una doble finalidad:

1) Desarrollar y *cultivar* emociones públicamente beneficiosas como la compasión —recordemos, como hemos visto, que es la emoción pública, ética y prosocial por excelencia.

2) Desenmascarar, encauzar y educar aquellas emociones social, ética y públicamente perjudiciales como la vergüenza, el miedo, la ira o la repugnancia que, en muchas ocasiones se fundamentan en ciertos tipos de creencias erróneas asimiladas por medio de vías sociales y culturales desde la infancia.

Mas, en su perspectiva la educación no se restringe únicamente al cultivo y al desarrollo de nuestras emociones; pues la educación reglada o institucionalizada<sup>107</sup>, en la que incidiremos en el presente Bloque, también debe ser capaz de promocionar y fomentar una actitud crítica y autorreflexiva en las alumnas y en los alumnos (presentes y futuros ciudadanos), y otorgarles las herramientas necesarias para crear y participar en un clima de convivencia multi e intercultural efectivo. Y en última instancia, la educación también debe habilitar los dispositivos cognitivos y emocionales que les ayuden a los estudiantes a desarrollar sus capacidades humanas y florecer.

Así mismo, la educación, entendida desde su carácter público o institucional, también ha de permitir a la ciudadanía, dentro de los marcos del liberalismo y la democracia, participar en la deliberación pública de una forma efectiva. La educación institucional se afianza en el proyecto de Nussbaum como un dispositivo que debe permitir incorporar nuestra capacidad imaginativa a los modelos de racionalidad práctica y pública. Pues, tal y como vimos en el

---

<sup>107</sup> Utilizaré de forma indiscriminada los conceptos de educación *institucional*, *formal* o *reglada* a modo de sinónimos, en tanto en cuanto dichos adjetivos hacen referencia, en última instancia, a la educación pública; es decir, a la educación dependiente de las estructuras políticas y jurídicas de un Estado.

capítulo precedente, concede un papel central a la imaginación ética, narrativa o imaginación pública a raíz de:

1) Su disposición para contribuir a la deliberación y al razonamiento público otorgándole a los ciudadanos la posibilidad de verse a sí mismos en situaciones de otros.

2) Su idoneidad para mostrar o desvelar la vulnerabilidad y la fragilidad humana y el no-control sobre ciertos aspectos de nuestra vida.

Cabe entonces preguntarse, ¿cómo y desde dónde desarrollar esa imaginación? ¿cómo promocionar la educabilidad de nuestras emociones desde el plano público? ¿cómo otorgar a la ciudadanía las herramientas necesarias para que sus miembros puedan convertirse en sujetos autónomos, críticos y responsables de sí mismos?, ¿cómo cimentar en nuestras sociedades una educación capaz de inculcar en los individuos las aptitudes y capacidades necesarias para una convivencia cívica intercultural? ¿cómo construir una ciudadanía que se contemple a sí misma como parte de una sociedad de carácter universal? ¿cómo conjugar de forma adecuada en los ciudadanos la polaridad que representa su pertenencia a su sistema social, nacional y cultural con una moral de carácter universal? La respuesta a este paquete de preguntas descansa, como veremos, en las instituciones educativas y en los múltiples actores que las conforman.

Nussbaum le concederá a la escuela —educación primaria y secundaria— y a la Universidad una tarea de grandes dimensiones en lo que respecta a su concepción de la política, la moral y la justicia; convirtiéndose de esta forma la institución educativa en general, y la educación formal y no formal en particular, en los dispositivos que permitirán el desarrollo tanto emocional como crítico de la ciudadanía. De ello se deriva que las instituciones educativas son concebidas como una parte imprescindible de los cimientos de la justicia social y de cualquier sociedad *democrática decente*; o, dicho de otra forma, en una condición necesaria, aunque no suficiente, de la misma. Pues la institución educativa supone una

suerte de fundamentación política que debe *distribuir* aquellas emociones de carácter positivo, permitir el desarrollo de nuestras capacidades, promover el dispositivo de la imaginación y redireccionar o corregir aquellas emociones altamente nocivas de cara a la convivencia.

Una lectura de sus obras clave sobre educación, en las que profundizaremos a lo largo de este capítulo, patentizará la interdependencia en su propuesta normativa y política entre un ideal democrático cosmopolita, feminista y liberal como *organización* social y política, y el contenido literario, artístico o humanístico, su caracterización y consideración de las emociones y la educación — sobre todo esta última en su vertiente institucional— como *capacitación* de la ciudadanía. Hay pues en Nussbaum, tal y como afirma Giuditta Alessandrini (2017), una *pedagogía implícita* o, si se quiere, una teoría tácita de la educación que iremos desgranando a medida en que avancemos en el presente y el siguiente capítulo. Dicha pedagogía, siguiendo a la autora anteriormente mencionada, implica una estrecha vinculación entre la educabilidad, el desarrollo, el crecimiento y la autorrealización del ser humano. Se trata de una postura pedagógica comprometida con la inteligencia práctica y centrada en un tipo de educabilidad que incide en la *correcta* incorporación de los ciudadanos a una sociedad democrática y plural. Esta clase de educación dinamita, como veremos, las concepciones tanto funcionalistas como economicistas de la educación, que la encorsetan en su aplicabilidad y a su rentabilidad. La función que nuestra autora le confiere a las instituciones educativas está en sintonía con los fines generales que Gimeno (2001) demanda para la educación del siglo XXI; a saber, fundamentación de la democracia; estímulo y desarrollo de la potencialidad; difusión del conocimiento y la cultura; inserción de los sujetos en el mundo y por último la custodia de los jóvenes. Ambos coinciden en poner en valor la escuela como un dispositivo fundamental para la construcción de una ciudadanía efectiva y como una institución de fundamentación y promoción de la justicia social.

Entendiendo de esta forma que la educación se debe entender como una condición *sine qua non* para cualquier democracia.

La educación de carácter formal o institucional, y en parte también la no formal, dependen directamente de los organismos institucionales, sociales y políticos, suponiendo la primera de ellas una importante periodización temporal en nuestras vidas<sup>108</sup> y siendo, junto a la educación familiar y a la educación informal, uno de los principales ejes educativos y de aprendizaje de los individuos de todas las sociedades.

A la luz de la importancia de la educación pública en los sistemas socioculturales y en la formación tanto del *individuo* como del *ciudadano*, la institución educativa, a criterio de nuestra autora, debe fomentar tres valores fundamentales (Nussbaum, 2016b, págs. 20-24), a saber:

1) Capacidad de crítica y autocrítica que implique:

a) El reconocimiento de las propias responsabilidades como ciudadano.

b) Un análisis y una crítica realista de las tradiciones locales y nacionales.

2) Capacidad para que los ciudadanos sean capaces de concebirse tanto como miembros de una comunidad local como de un mundo plural y diverso.

3) Capacidad para desarrollar nuestra imaginación narrativa, para saber cómo “podría ser estar en los zapatos de una persona diferente a uno mismo” (Nussbaum, 2016b, pág. 23).

Nussbaum (2010b, págs. 73-73) presenta una serie de propuestas respecto a cómo debería ser la institución educativa y

---

<sup>108</sup> Por ejemplo: una ciudadana o un ciudadano que cursen estudios hasta el final del periodo obligatorio en el sistema educativo español (4º de la ESO en el actual sistema educativo) pasaría unos 12 o 13 años escolarizado; si termina el bachillerato unos 14 o 16 años y si cursa estudios universitarios unos 19 o 20 años de media.

cuáles deberían de ser sus principales actividades en lo que se refiere a la construcción de una ciudadanía como la que estamos planteando a lo largo de esta investigación:

- La escuela puede desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellas personas que la sociedad suele presentar como “objetos” o seres inferiores.
- La escuela puede inculcar actitudes frente a la debilidad y la impotencia que den cuenta de que ser débil no es vergonzoso y de que necesitar a los demás no es indigno de un hombre; también puede enseñar a los niños que tener necesidades o considerarse incompletos no son los motivos para sentir vergüenza sino ocasiones para la cooperación y la reciprocidad.
- La escuela puede desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás, ya sea que están cerca o lejos.
- La escuela puede socavar la tendencia a alejarse de las minorías en un acto de repugnancia por considerarlas “inferiores” o “contaminantes”.
- La escuela puede enseñar contenidos reales y concretos sobre otros grupos raciales, religiosos y sexuales o sobre las personas con capacidades diferentes, a fin de contrarrestar los estereotipos y la repugnancia que suele acompañarlos.
- La escuela puede fomentar el sentido de la responsabilidad individual tratando a cada niño como un agente responsable en sus actos.
- La escuela puede promover activamente el pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque disienta de los demás.

Pero esta clase de educación que Nussbaum reclama para las democracias actuales parece estar en crisis. En su discurso al recibir

el Doctorado Honoris Causa por parte de la Universidad de Antioquía (Colombia)<sup>109</sup>, afirmaba,

Estamos en medio de una crisis de proporciones masivas y grave importancia mundial. No me refiero a la crisis económica mundial que comenzó en 2008. Al menos entonces todo el mundo sabía que la crisis estaba ahí y muchos líderes mundiales trabajaron rápida y desesperadamente para encontrar soluciones. Tampoco me refiero a la crisis creada por el terrorismo internacional, eso también es reconocido por todos. No, me refiero a una crisis que pasa desapercibida, una crisis que probablemente sea, en el largo plazo, incluso más perjudicial para el futuro del autogobierno democrático: una crisis mundial de la educación. Dado que las democracias del mundo también están siendo desafiadas ahora por cuestiones de migración, terrorismo y comprensión mundial, esta crisis de la educación es potencialmente devastadora para el futuro de la democracia en el mundo (Nussbaum, 2010b, págs. 19-20).

*Crisis*. Este es el término que utiliza la profesora para referirse a la situación de la educación en el escenario mundial actual. Pero, además, lo enfatiza significativamente con el adjetivo de *silenciosa*, queriendo manifestar así una gravedad no presente en otras crisis como la económica, que tienen a su favor que son claramente detectadas, a la par de ser mediáticas y estar en boca de todos; por ejemplo, en los medios de comunicación o en las campañas políticas. Una crisis silenciosa, contrariamente, es aquella a la que no se le presta la suficiente atención en tanto en cuanto asemeja ser una crisis sin importancia. La crisis de la educación a la que se

---

<sup>109</sup> También nos encontramos con un fragmento de este discurso en *Educación para el lucro, educación para la libertad* (Nussbaum, 2016b).

refiere Nussbaum es, a grandes rasgos, una crisis de las humanidades. Y de ahí que la educación se consolide como una condición *sine qua non* para cualquier democracia. Para que los ciudadanos y las ciudadanas posean una capacidad crítica que los ayude a deliberar y en última instancia a desarrollarse como individuos y como ciudadanos.

## 6.2 LA CRISIS EDUCATIVA DEL SIGLO XXI.

Frente a las exigencias de las sociedades actuales, sabemos que educación ha de servirnos como un medio —más allá de ser ésta también un fin en sí misma, como bien defiende Dewey (2016), entre otros— a través del cual reducir la problemática que indudablemente emerge de la interacción entre los diversos miembros de grupos sociales o culturales, y superar así los obstáculos que observamos en nuestra cotidianidad. Nos referimos a problemas como las desigualdades de género, la discriminación racial o sexual, el abuso del poder, las diversas injusticias o la evidente asimetría en lo que respecta al desarrollo de los integrantes de los diferentes países que conforman el globo. Una mirada *comprometida* hacia el mundo actual, una radiografía o un análisis de nuestro contexto y de sus principales particularidades reclama la necesidad de (re)pensar la educación, sobre todo con miras al cosmopolitismo, al vertiginoso proceso de globalización, a la diversidad religiosa o étnica, al frenesí técnico-científico y a una convivencia cada vez más interconectada entre sí que se traduce en términos de multiculturalidad e interculturalidad; lo que da lugar a una ciudadanía compleja y de carácter diverso. Una ciudadanía para la cual, y esta es la tesis general que vertebra el análisis educativo por parte de la autora, debemos estar bien formados.

Ahora bien, urge preguntarnos, ¿qué *clase* de educación necesitamos? Una educación como la actual, cada vez más especializada, de semblante marcadamente utilitarista e

instrumental pero carente de valores o de idoneidad para promover el desarrollo emocional, personal, cultural, social o democrático, así como también la propagación de una fe casi ciega por los saberes y las prácticas técnico-científicas tan abrumadora como la que podemos observar en el presente, implican la necesidad de un aparato crítico que vigorice nuestros sistemas de pensamiento y razonamiento y que al mismo tiempo esté presente en nuestras sociedades y en nuestras instituciones. Pues los saberes técnicos y científicos, a pesar de las innumerables ventajas que aportan a la sociedad en general, se muestran insuficientes a la hora de formar ciudadanos cívicos, responsables y preparados para una convivencia que se enmarque en parámetros democráticos (Nussbaum, 2001).

Esta capacidad de reflexión y análisis que demandan muchos expertos tras construir una panorámica de las necesidades sociales del presente, es proporcionada, a juicio de Nussbaum, por los estudios de carácter humanístico, tales como la literatura, el arte, la historia o la filosofía; estudios que tienen como característica unitaria la capacidad de contribuir positivamente a la necesidades sociales y educativas del presente desarrollando en las ciudadanas y en los ciudadanos, entre otra serie de cosas, emociones y aptitudes fructíferas de cara a una correcta coexistencia.

Pero estos estudios de humanidades, como sabemos, están actualmente desvalorizados. Y no se trata únicamente de una devaluación de lo humanístico de carácter transitorio, si no que la insistencia por parte de muchos gobiernos e instituciones educativas por reducir o suprimir estudios relativos a las humanidades se torna un signo de alarma que supone, a fin de cuentas, una llamada de atención sobre una sintomatología que parece que nos hace pensar únicamente en lo práctico, en lo útil y en último término, en lo económicamente rentable. De esta forma se está produciendo en el presente una devoción casi general hacia una racionalidad de carácter instrumental. Esta es, precisamente, la línea argumentativa que Nussbaum va a seguir en su análisis sobre las humanidades en la actualidad, tal y como veremos.

En busca de metas lucrativas y con el énfasis puesto en el crecimiento monetario, las esferas políticas y sociales no le prestan a la educación cívica ni a la educabilidad de nuestras emociones la importancia que ésta se merece. De forma contraria, los países parecen apostar por una educación capaz de generar capital económico en detrimento de aquella otra con disposición a fecundar una riqueza que, si bien no podemos traducir en términos monetarios, sí podemos decir de ella que nos proporciona ciertas habilidades de carácter crítico o competencias de índole social y que, a la postre, tal y como afirma Nussbaum (2001), podría resultar también beneficiosa para el progreso y la prosperidad económica de una nación. Pero parece que las instituciones educativas de buena parte del mundo han adoptado, desde mi punto de vista, una *ideología de la utilidad* que las lleva a asimilar la educación al rendimiento económico, entendiéndola, casi en exclusiva, como un *medio* para alcanzar el crecimiento económico. Una educación, dirá Nussbaum (2010b), *para la renta*.

Las habilidades o las competencias adheridas a los estudios humanísticos y literarios, tan necesarios a la hora de formar ciudadanos libres y participativos dentro de los contextos democráticos y desarrollar sus emociones positivas y su capacidad de imaginación, están desapareciendo en tanto que se está promocionando por parte de las naciones una educación que deja huérfano al individuo con relación a una pedagogía capaz de cultivarlo de forma integral. Hoy la función de la educación no está relacionada con el *cultivo* de esa humanidad que Nussbaum reclama, sino que lo educativo es definido desde parámetros mercantiles y productivos que le confieren al acto pedagógico una entelequia que lo pasa a redefinir como un acto de formación con miras a la incorporación y a la producción laboral; entendiendo de esta forma la educación como “estrategias destinadas a la obtención de la renta” (Nussbaum, 2016b, pág. 15). Podemos, afirmar, por lo tanto, que es “en este contexto, cuando parece irse imponiendo el dogma de la mejora de la empleabilidad y del crecimiento económico como fin

supremo de la educación” (Muñoz-Repiso, Murillo, & Arrimadas, 1998, pág. 210). Es decir, da la impresión de que en el presente la educación se concibe desde la óptica de la empleabilidad y desde las tendencias que impone el mercado, algo que sugiere que únicamente los estudios que demuestren aplicabilidad y rentabilidad son los que mayor interés deben suscitar a las naciones.

Si bien es verdad que desde hace largo tiempo se sabe que lo educativo es una condición necesaria para la salud democrática y para avanzar social y culturalmente (Torres, 2001), según Nussbaum, los Estados y naciones han visto en ella únicamente un instrumento al servicio de los intereses económicos y del crecimiento monetario, despojando del aspecto educativo toda su capacidad de *cultivo* a favor de su capacidad productiva, en términos económicos, y discriminando cualquier idea que apueste por una inversión en capital humano, favoreciendo así la racionalidad economicista y utilitarista, y produciendo, en último término, una “generación de máquinas útiles” (Nussbaum, 2016b, pág. 14)<sup>110</sup>. Centrándose en la educación pública, analiza lo que ella denomina el *viejo* y el *nuevo paradigma* (Nussbaum, 2010b). El primero de ellos está precisamente relacionado con el crecimiento económico. Este viejo paradigma concibe la educación como un aliciente del desarrollo económico, apostando por lo tanto por aquellas áreas de carácter tecnológico y científico que son en la actualidad las que más incremento económico generan. Es así como este *viejo*

---

<sup>110</sup> No hay más que echar un vistazo al panorama actual universitario. La misión de la Universidad parece haber cobrado, y más desde los últimos años del siglo XX, connotaciones distintas a las que tenía antaño. Rivero Franyutti (2013, pág. 91) afirma que “esto sucede porque la educación superior ya no es vista por los estudiantes como un ideal en sí misma, sino como una etapa previa de formación para el trabajo bien remunerado: se invierte dinero, la universidad es muy cara en todo el mundo, para luego recuperarlo ganando más en el trabajo”.

*paradigma* atiende sobre todo a competencias de carácter matemático, científicista y técnico.

La réplica de Nussbaum a este paradigma, basándose en varios estudios empíricos, es que el crecimiento económico no es sinónimo de garantías para la democracia (Nussbaum, 2010b, pág. 36); es decir, no tiene por qué implicar el bienestar social ni progreso moral. Así mismo, advierte que este paradigma pasa por alto el pensamiento crítico y que habitualmente se aplica en presentar una visión de los hechos históricos y sociales sesgada e interesada<sup>111</sup>. No es de extrañar por lo tanto que este paradigma desprecie las humanidades y las artes; en palabras de Nussbaum (2010b, pág. 46) “en realidad las temen”. Frente a este, sitúa el paradigma del *desarrollo humano* o el *nuevo paradigma*, que incide en formar aptitudes positivas y socialmente favorables en los ciudadanos.

Por lo tanto, a criterio de Nussbaum, la educación actual, incardinada en los sistemas educativos públicos, deja a un lado, por ejemplo, la necesidad de aumentar el nivel cultural de los individuos, algo que no parece ser un asunto de preocupación en la agenda política y social en la mayoría de las naciones del mundo, sobre todo en los países no emergentes. Por el contrario, parece que es más urgente la necesidad por aumentar los conocimientos técnicos y crear perfiles técnico-profesionales que fomentar nivel cultural de la población. Algo que incidiría en la prosperidad democrática, pues,

---

<sup>111</sup> Es el caso, por ejemplo, de la manipulación de los contenidos que se enseñan en la escuela, siendo la cara más visible de dicha práctica las controversias generadas en muchas ocasiones por los contenidos de los libros de texto escolares, los cuales, en ocasiones, presentan una visión distorsionada de la historia o de los hechos políticos, sociales o culturales.

Cuando nos encontramos en una sociedad, si no hemos aprendido a concebir nuestra persona y la de los otros de ese modo, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción, la democracia estará destinada al fracaso, pues ésta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos (Nussbaum, 2010b, pág. 25).

Las implicaciones de esta orientación de la educación, en la actualidad, no son pocas, pues la búsqueda de un modelo educativo cuyas directrices estén en consonancia con la competitividad económica deja a un lado la preparación y la formación del individuo de cara al desarrollo de sus capacidades básicas y necesarias en cualquier escenario democrático y cosmopolita, e imposibilita el alcance de una ciudadanía solidaria y sensible. El ciudadano puede estar preparado de esta forma para desenvolver una actividad profesional y puede estar especializado en ella y llevar a cabo su labor de forma extraordinaria, pero, al mismo tiempo, su formación profesional no le capacitará para desenvolverse en el terreno de una sociedad plural y democrática. Por lo que podemos decir, coincidiendo con la propuesta general de Nussbaum sobre lo educativo, y con escaso margen de error, que la educación se ha reducido en la actualidad a su capacidad profesionalizante y formativa<sup>112</sup>.

---

<sup>112</sup> Fernando Savater considera que la instrucción y la educación son conceptos que van de la mano, pues, como él mismo nos dice, “esta contraposición educación versus instrucción resulta hoy ya notablemente obsoleta y muy engañosa. Nadie se atreverá a sostener seriamente que la autonomía cívica y ética de un ciudadano puede fraguarse en la ignorancia de todo aquello necesario para valerse por sí mismo profesionalmente; y la mejor preparación técnica, carente del básico desarrollo de las capacidades morales o de una mínima disposición de independencia política, nunca potenciará a personas hechas y derechas sino a simple robots asalariados. Pero sucede además que separar la educación de la instrucción no solo resulta indeseable sino también imposible,

Superar diferentes barreras como son las de género o clases, las diferencias étnicas o religiosas; entender a los demás en todas sus manifestaciones: desde el aspecto individual hasta el colectivo; resquebrajar los modelos culturales y sociales dominantes y hegemónicos; entender la diversidad sexual o desarrollar un pensamiento crítico que suponga un *estar bien informado* y por consiguiente convertirse en un sujeto autónomo y con capacidad de análisis frente a la autoridad, son requisitos democráticos que no se consiguen únicamente con una formación técnica o científica. “Pues tendremos naciones enteras —dice Nussbaum— compuestas por personas con formación técnica, pero sin la menor capacidad para criticar a la autoridad, es decir, naciones enteras de generadores de renta con la imaginación atrofiada. En palabras de Tagore, un suicidio del alma” (Nussbaum, 2010b, pág. 188).

Lo que hemos estado viendo hasta aquí implica que la educación que está en crisis en este siglo XXI no es pues el tipo de educación que conduce a la riqueza económica o que se erige como un *a priori* de cara a la capacitación para la renta, sino que la llamada de atención de Nussbaum es para reclamar la necesidad de la educación humanística en los sistemas educativos actuales. Y es

---

porque no se puede educar sin instruir ni viceversa” (Savater, 1997, pág. 47). Pero nosotros creemos que debemos discriminar entre la educación, como concepto globalizador, del de formación o instrucción. Éste último es de alcance más restringido, pues tiene una finalidad más precisa: la formación o capacitación; es decir, se relaciona con un fin. La instrucción, que proviene del vocablo latino *instructio*, se relaciona con el resultado, y supone un “enseñar con efecto” (Titone, 1986, pág. 33). Ignacio Sotelo (1996) va más allá y diferencia entre instrucción, sociabilización y educación, diciéndonos que: “distinguir entre estos tres conceptos resulta esencial, ya que buena parte de las dificultades a las que se enfrenta el pedagogo provienen de colisiones y disfuncionalidades que se dan entre estos tres planos. Comportamientos adquiridos en una especial forma de sociabilización pueden chocar con las exigencias de la instrucción o con los valores que se quieren transmitir en la educación”.

precisamente esta educación, que transita por un espacio de crisis, lo que insta tanto a Nussbaum como a otros autores preocupados por el descrédito a las humanidades a vindicar ciertos contenidos humanísticos para lidiar con el presente y con el futuro, para enfrentarnos de forma correcta a temas, como, por ejemplo, la nueva ética global, el fomentar la creatividad, el aprender a vivir juntos o el interculturalismo manteniendo la identidad (Quintana Cabanas, 2005, págs. 50-51).

Como hemos señalado en el anterior capítulo, Nussbaum otorga a la narratividad, a la literatura y a las humanidades y las artes en general un papel rector a la hora de desarrollar nuestro universo emocional, pero, cabe preguntarse, ¿cuál es la situación por las que están transitando las humanidades en la actualidad?

La filósofa denuncia en reiteradas ocasiones el trato que se le está dando a las humanidades en los sistemas educativos. Para demostrarlo elabora un riguroso y sistemático análisis de la situación de la educación humanística y artística tanto en el ámbito universitario como en la enseñanza secundaria y primaria. Analiza, sobre todo, en virtud de los amplios conocimientos que tiene sobre las mismas, las instituciones educativas de los Estados Unidos y de la India y, en menor medida, las de Europa y el resto de Asia<sup>113</sup>.

En su país, los Estados Unidos, las humanidades, afirma, no están tan deterioradas como en otros territorios, pues éstas reciben grandes cantidades de dinero que provienen de donaciones privadas,

---

<sup>113</sup> De forma mucho más restringida y precisa trata la situación de las universidades europeas y asiáticas y de su problemática: “otro problema que tienen las universidades de Europa y Asia es que en la estructura de sus carreras de grado no hay un espacio seguro destinado a las nuevas disciplinas que revisten particular importancia en la ciudadanía democrática” (Nussbaum, 2010b, pág. 178); a la par de que en las universidades de Europa y Asia muchos profesores no tienen la formación pedagógica adecuada, y en alguna de ellas existe un trato distante y jerárquico entre docente y discente que se aleja sustancialmente del modelo educativo socrático por el que aboga (Nussbaum, 2010b).

sobre todo a cargo de exalumnos. Los más adinerados contribuyen, como si fueran mecenas del siglo XXI, con grandes sumas de dinero a las universidades, y es esta filantropía la que, a su juicio, hace posible que las humanidades sigan teniendo un lugar medianamente saludable en los estudios superiores. Pero, aun así, la crisis económica de carácter y dimensiones mundiales también conllevó una reducción presupuestaria destinada a las asignaturas humanísticas y artísticas, que se patentiza en la fusión de varios de sus departamentos o anexarlos a los de otras facultades. Así:

Actualmente, en los casos en que los departamentos de humanidades no se cierran por completo, se los fusiona con algún otro departamento cuya utilidad económica sea más evidente, lo que supone un grado mayor de presión sobre la disciplina humanística para colocar el acento en los aspectos de su campo que más se acercan a la rentabilidad, o al menos pueden aparentarlo (Nussbaum, 2010b, pág. 170).

¿No poseen las humanidades ya cabida en las actuales sociedades ni en sus sistemas educativos? ¿Qué pueden aportar las humanidades al funcionamiento de las plurales democracias actuales? ¿Cómo podemos comprender con más acierto la situación por la que están transitando los estudios humanísticos? ¿Qué ha ocurrido para que lo humanístico esté en crisis? Desde su punto de vista:

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas actitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitaristas, 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, 2010b, pág. 20)<sup>114</sup>.

No resulta difícil escudriñar los motivos de esta indiscutible desvalorización de lo humanístico. Por una parte, si tenemos en cuenta la simbiosis entre el mercado laboral y la educación institucionalizada comprobaremos como el primero ejerce una violencia simbólica (*violence symbolique*), por utilizar el famoso término de Pierre Bourdieu (1972), sobre esta última. Es decir, las tendencias derivadas de las exigencias sociolaborales, supeditadas al mismo tiempo a otras necesidades como por ejemplo de carácter social o económico, influyen notoriamente en la concepción que tenemos de la educación y, por consiguiente, en el imaginario social que nos conformamos respecto a la misma y a cómo ésta debe ser.

Un análisis de las tendencias y las exigencias laborales evidenciaría con facilidad la direccionalidad que ha tomado la educación, orientada hoy más que nunca hacia la productividad económica, lo cual supone una incorrecta asimilación, a nivel general, entre el acto formativo y el educativo, dando a entender así que la finalidad de la educación está relacionada únicamente con la incorporación del futuro egresado al mercado laboral<sup>115</sup>. Siguiendo

---

<sup>114</sup> Ya en 1930 Ortega y Gasset (2015) apuntaba que tanto la ciencia como la técnica en la universidad, sin un complemento humanístico, implicaría la producción de *bárbaros profesionales* pero incultos.

<sup>115</sup> Para evidenciar y subrayar la congruencia y pertinencia de las conclusiones de la filósofa respecto a las humanidades y a sus dificultades en la actualidad, es de utilidad realizar un breve análisis del famoso Informe PISA (*Programme for International Student Assessment*). Este Informe es una evaluación trienal que evalúa los conocimientos de niñas y niños de aproximadamente 15 años de los países miembros de la OCDE. El Informe fue elaborado en la década de los años noventa a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y se empezó a llevar a cabo en el año 2000, siendo el último el realizado en el año 2015 (OCDE, 2015). Con dicho informe se persigue evaluar

---

y establecer un ranking entre los países participantes respecto a la calidad educativa y al rendimiento de su alumnado, presuponiendo una orientación normativa, una amplia cobertura geográfica y una metodología rigurosa (Ferran Ferrer, Margarita Massot, & Gerard Ferrer, 2006). Lejos de desear elaborar una crítica metodológica o formal al Informe, lo que nos proponemos aquí es una revisión de las consecuencias de este, con la pretensión de observar el papel de las humanidades dentro del horizonte educativo que plantea y configura PISA. Aunque no podemos omitir que PISA posee ciertos problemas que no deben pasar desapercibidos. Por ejemplo, muchos expertos consideran que la evaluación a la que PISA somete a los estudiantes es excesivamente similar a las pruebas de inteligencia, premiando así conocimientos de carácter lógico-matemáticos; es decir, aquellos relacionados con la ciencia y la tecnología y, por consiguiente, enlazados con la idea de una educación que promueve el crecimiento económico local, regional o estatal. A la educación se le otorga, de este modo, un marcado carácter instrumental y se la observa desde una óptica interesada y claramente economicista, dejando a un lado varios aspectos educativos que se escapan de la evaluación. Lo cierto es que el Informe PISA tiene un importante peso en todo el mundo, así como una alta consideración en los países *ricos* (y alguno de ellos emergentes) que componen la OCDE; al mismo tiempo que una notable influencia respecto a la hora de ofrecer una panorámica, una evaluación o un análisis de la educación de un determinado país. Los países miembros trabajan intensamente para que sus sistemas educativos mejoren puestos en relación con el ranking de PISA, por lo que estas pruebas estandarizadas ejercen un notorio poder sobre los diversos estados y naciones en clave educativa. Esta influencia marca en gran medida las reformas educativas de los países miembros de la OCDE, así como también la direccionalidad de sus sistemas educativos y su comprensión de la educación. Influir de tal forma en las decisiones estatales o gubernamentales sobre la educación implica una posterior puesta en marcha a nivel nacional, como ocurre en la actualidad, a cargo de los países miembros con la pretensión de escalar puestos en el ranking, apostando de esta forma por todas aquellas esferas o materias que son objeto de análisis, medición y evaluación por parte de PISA. Aunque las pretensiones de PISA son las de medir competencias que dependen del aspecto experiencial del alumnado y no de los conocimientos que se adquieren en la escuela (Carabaña, 2015, pág. 20), lo cierto es que el Informe influye en las políticas educativas de las instituciones educativas de forma muy evidente. PISA, ayudada por su trascendencia mediática, también incide de forma brusca en la sociedad, otorgándoles a los individuos, aunque de forma tácita e indirecta, una idea sobre qué es la educación a través de sus múltiples apariciones en los medios de comunicación. Por poner un ejemplo, entre

---

diciembre del año 2001 y mayo del siguiente año, *El País* publicó 11 titulares en referencia a PISA y sus resultados (Ferran Ferrer, Margarita Massot, & Gerard Ferrer, 2006, p. 65-68). En relación con publicaciones de carácter pedagógico nos encontramos con que ya entre diciembre de 2001 y mayo del 2002 en la publicación pedagógica *Escuela Española* se publicaron un total de 38 artículos sobre PISA (Ferran Ferrer, Margarita Massot, & Gerard Ferrer, 2006, p. 86-90). Por lo que, coincidimos con Popkewitz (2013, p. 48), en que el programa PISA ya es un *acontecimiento histórico*. Estos informes, tan valorados en la sociedad y por los gobiernos y con tanta repercusión mediática, ofrecen una visión sesgada y parcelada de la educación, reduciendo ésta a una educación científica y lógico-matemática. El Informe parece que confunde la parte con el todo, es decir, la educación técnica y científica con la totalidad de la educación. Las variables con las que juegan en las evaluaciones son aquellas relacionadas con la competencia en ciencias, en matemáticas y en lectura, quedando otras competencias nucleares y necesarias para una educación integral y de calidad fuera del alcance evaluador de las pruebas. Esta evaluación posee, en definitiva, en su trasfondo una concepción de la educación claramente economicista que se aleja sustancialmente de la idea de una educación integral en la que primen los valores, la ética o diversas cuestiones relativas a diversos problemas de las sociedades multiculturales y plurales tales como aquellos relacionados con el medioambiente, la inclusión y la integración social, los problemas de la educación para la salud, etc. Así mismo, PISA no elabora un rastreo o un seguimiento de carácter longitudinal de los logros o los avances de los estudiantes, sino que se trata de una evaluación puntual, por lo que podemos aventurarnos a decir que PISA solo integra en sus evaluaciones un fragmento no del todo representativo de la educación. Por tal motivo el Informe PISA se ha convertido en un indicativo de la direccionalidad que ha tomado la educación, sobre todo aquella presente en los países que conforman la OCDE, y de la preocupación política por mejorar en los campos que atañen al Informe. PISA se está haciendo con la hegemonía de los controles estandarizados y evaluadores y al mismo tiempo está marcando las directrices que deben seguir los diferentes sistemas educativos de los 35 países miembros de la OCDC en temas de educación. Parece ser que informes como el analizado de forma sucinta en el presente apartado no evalúan la calidad de una educación integral y sensible a los valores democráticos y a la formación de ciudadanos preparados para la convivencia. A PISA se le escapan elementos de vital importancia respecto a la visión de una educación integral e integradora capaz de ir más allá de las exigencias educativas por parte de los poderes económicos, ofreciendo una visión de la educación sesgada, parcial y errónea.

esta misma línea, y por mencionar un ejemplo ilustrativo, los datos que nos ofrece el Informe sobre *Datos y cifras del sistema universitario español* (MECD, 2015) respecto a la inserción laboral de los egresados universitarios y a su tasa de afiliación cuatro años después de finalizar sus estudios indican que a las humanidades les pertenece el porcentaje más bajo, liderando el ranking las ciencias de la salud, las ingenierías y la arquitectura.

Si optamos por considerar el concepto de *capital*, recuperado de la teoría sociológica de Bourdieu y lo entendemos como el instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos (Bourdieu, 2008a), podemos decir que el mercado laboral, en virtud de la coyuntura social e histórica en que se vea, ofrece más valor a una clase de capital en desfavor del otro. El capital que proporcionan los estudios humanísticos parece no ser valorado dentro del entramado laboral, hecho que les otorga a las humanidades el estatus de estudios poco rentables económicamente y, por consiguiente, con escasas salidas laborales, lo que implica una devaluación, a nivel social y académico, de los estudios de este tipo. Aparece de esta forma una cosmovisión de lo humanístico de carácter bidimensional: por un lado se observa a las humanidades como estudios de nula utilidad social y por el otro lado se las considera como un ornamento o como complementos de otras disciplinas económicamente más capaces; es decir, a grandes rasgos, parece ser que las “humanidades carecen de relevancia intelectual en el presente” (González, 2014, pág. 73) al existir una correlación muy nítida entre el intelectualismo y la producción tecnocientífica. También debemos decir que, desde la industrialización, los sistemas educativos se han consolidado como una herramienta capitalista, es decir, como un instrumento de producción, convirtiéndose los estudios en una pieza más del gran engranaje de dicho sistema. De esta forma la educación, ya desde los periodos de la industrialización se ha mercantilizado, y el saber

se ha convertido en una mercancía<sup>116</sup>, en el sentido más marxista, a través de la cual alcanzar un nivel más alto de producción económica. Esta concepción del ser humano como una máquina productiva implica que detrás del andamiaje de los sistemas educativos actuales se esconde una racionalidad de carácter instrumental, científico y tecnológico que en última instancia dirige el rumbo de la educación actual.

Fernando Savater lo resume de la siguiente forma:

Los planes de enseñanza general tienden a reforzar los conocimientos científicos o técnicos a los que se supone una utilidad práctica inmediata, es decir una directa aplicación laboral. La innovación permanente, lo recién descubierto o lo que da paso a la tecnología del futuro gozan del mayor prestigio, mientras que la rememoración del pasado o las grandes teorías especulativas suenan un tanto a pérdida de tiempo (Savater, 1997, pág. 50).

Al respecto, menciona Nussbaum en *Sin fines de lucro* (Nussbaum, 2010b) el modelo *Research Excellence Framework* (Marco para la Excelencia de la Investigación) destacando que el 25% de los puntos que se les otorgan a los diferentes proyectos de investigación, por ejemplo, en relación con la concesión de una beca o de una subvención del gobierno, son para el *impacto* de dicha investigación. Seguidamente cita un interesante artículo de Stefan Collini (2009): *Impact on humanities: Researchers must take a stand now or be judged and rewarded as Salesmen*. En el mencionado artículo el autor critica esta errónea práctica de ubicar a las humanidades dentro de lo que se considera que posee *impacto*,

---

<sup>116</sup> Ordine (2013) nos habla al hilo de lo expuesto aquí, muy ingeniosamente, de una concepción actual de los estudiantes como *clientes*; de las universidades como *empresas* y del profesorado como *burócratas*.

debatiendo sobre si la finalidad de los estudios humanísticos es precisamente alcanzar nuevos conocimientos o no. Este es un debate interesante si tenemos en cuenta los requisitos que se les exigen a disciplinas científicas y técnicas, y si deben ser los mismos para los que se les exigen a las disciplinas de carácter humanístico<sup>117</sup>. De esta forma a la ciencia y la tecnología se las asimila con el futuro, mientras que las humanidades siguen estando tanto en los imaginarios sociales como académicos ancladas al pasado. De ello se deriva una concepción de improductividad de las investigaciones en humanidades, de las que se considera que no aportan nada innovador o progresista.

Siguiendo esta misma línea nos encontramos con ejemplos como los del gobierno de Margaret Thatcher, que solicitaba a los departamentos de humanidades que demostrasen los aportes que sus investigaciones hacían a la utilidad económica (Nussbaum, 2010b, p. 169). Otro ejemplo que recoge Nussbaum en *Sin fines de lucro* (2010b, pág. 22) es el informe publicado en 2006 en Estados Unidos a cargo de la Comisión sobre el Futuro de la Educación Superior, cuyo título es *A test of leadership. Charting the future of US higher education* (El liderazgo a prueba: un mapa del futuro de la educación superior en Estados Unidos), en el que se les ofrece una gran visibilidad a las ciencias, la tecnología y las ingenierías y en

---

<sup>117</sup> Es interesante tener en consideración las aportaciones del historiador del arte Ernst Gombrich (1981) que en lo referente a la situación de las humanidades en el presente las trata desde una serie de amenazas que llama ídolos. El primero es el *ídola quantitatis*, que implica la creencia de que la acumulación de datos es sinónimo de la verdad científica; el segundo es el *ídola novitatis*, que da pie a creer que la investigación humanística debe ofrecer resultados novedosos; el tercero es el *ídola temporis*, que significa la tendencia por utilizar una metodología que proviene de las ciencias naturales o teóricas; y finalmente nos encontramos con el *ídola academica*, relacionado con un pequeño grupo de académicos que desean defender sus intereses dentro del ámbito universitario total.

donde en cambio las “artes, las humanidades y el pensamiento crítico casi brillaban por su ausencia”.

El profesor de humanidades e historiador Gilbert Highet (1978), por su parte, en su trabajo *La Tradición clásica: influencias griegas y romanas en la literatura occidental*, plantea que ya en el siglo XX se inició una desvalorización de las humanidades que atendía a las siguientes causas: 1) el avance de la ciencia, 2) el carácter universal de la educación y su incipiente obligatoriedad, 3) la mecanización de la educación de la época y 4) la especialización de los docentes. Según el autor, la suma de todas estas causas, serían las que implicasen que las humanidades empezasen a pasar a un segundo lugar en virtud, sobre todo, de las características de las sociedades que se empezaron a formar en el siglo XX, que demandaban necesidades distanciadas de lo que las humanidades ofrecían.

Siguiendo ahora otra línea diferente y al mismo tiempo muy interesante en nuestro estudio sobre la situación de las humanidades, repararemos en el análisis de Lipovetsky (1990) sobre las modas y lo efímero. Los planteamientos del filósofo y filólogo francés nos llevan a pensar que quizás el escaso número de alumnos que tienen las carreras de humanidades se deba a una especie de moda que premia —simbólicamente— la técnica y ciencia y que relegan los estudios humanísticos a una posición secundaria en nuestras sociedades; quedando así las humanidades excluidas al espacio privado y al entretenimiento, tal como ver una película o leerse un libro en casa. De la misma forma en que “el caballero se convierte en literato y poeta” (Lipovetsky, 1990, pág. 69), el ser humano del siglo XXI, el *homo academicus* del presente, está relacionado con la estadística, la tecnología o las ciencias de la salud; es decir, el *homo academicus* es ya una analogía del *homo æconomicus*<sup>118</sup>. Hoy

---

<sup>118</sup> Véase la obra de Pierre Bourdieu (1984) *Homo academicus*.

el científico goza de un prestigio social superior, al igual que el que gozó el poeta o el filósofo en su día. Porque el humanista hoy se relaciona con aquella imagen romántica y renacentista y en gran medida deudora de una corriente elitista y aristócrata que en la actualidad se manifiesta como improductiva, como desubicada o anacrónica. Así:

A la vez que la moda y las personas con ella relacionadas adquieren su carta de nobleza, las “gentes de pensamiento”, filósofos, escritores, poetas, van a disfrutar asimismo de un inmenso prestigio, considerándoseles a veces “iguales a los reyes” (por ejemplo, un Voltaire), y atribuyéndoseles el papel prominente de guías, educadores, profetas del género humano. Al igual que el artista de la moda se impone como árbitro de elegancia, el intelectual, el poeta, más adelante los científicos, pretenden la legislación de los valores, invocan su derecho a educar al pueblo y gobernar la opinión en vistas al bien público y al progreso (Lipovetsky, 1990, pág. 99).

Por lo que, si bien “no hay moda sin prestigio y superioridad atribuidos a los nuevos modelos, y, por tanto, sin cierto menosprecio al orden antiguo” (Lipovetsky, 1990, pág. 27) también podríamos decir que existe una notoria devoción por lo nuevo, como es el caso de las nuevas tecnologías. La fiebre consumista, por su parte, también demanda más expertos en técnica y ciencia; es el caso de las infinitas oportunidades de consumo actuales que reclaman tantas mentes técnicas, así como mejoras en lo que respecta a medios de transporte o comunicaciones.

Por otro lado, más allá de lo pragmático y lo instrumental de lo técnico-científico o de su valoración dependiente de la capacidad de producción económica, el componente publicitario o el *marketing* de las humanidades se aleja mucho de aquel relativo a la ciencia y a la tecnología. Si “el éxito de un producto se debe en gran parte a su diseño, su presentación y envase” (Lipovetsky, 1990, pág. 187) cabe también preguntarse por el *marketing* utilizado por las

instituciones educativas respecto a las humanidades. Un ejemplo de esto son los anuncios publicitarios de cajas de ahorros o entidades bancarias que financian estudios, en cuyos *spots* publicitarios se suele ver a un científico trabajando en un laboratorio, lo que implica una imagen del ser humano productivo, socialmente productivo, a expensas de lo que se considera, desde el capitalismo actual y ya desde la crisis epistemológica de la postmodernidad, el ideal de ser-humano-máquina-productor.

La crisis educativa del siglo XXI, por lo tanto, es la crisis de las humanidades. Una crisis que repercute, volviendo a nuestra pensadora, en la formación de la ciudadanía y en la posibilidad de alcanzar una cultura política razonable y sensible. Para mitigar el impacto de esta crisis y revitalizar los estudios humanísticos, Nussbaum nos presentará una serie de propuestas educativas para la escuela del siglo XXI que a su vez podemos desdoblar en contenidos y metodología, tal y como veremos en el siguiente capítulo.





## **CAPÍTULO 7**

### **PROPUESTAS DE MEJORA EDUCATIVA: CONTENIDOS Y METODOLOGÍA.**

#### **7.1 LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD.**

En este último capítulo, al hilo de la reflexión que esgrime Nussbaum sobre el presente de la educación y en virtud de su crítica a la devaluación de las humanidades en nuestros sistemas políticos, sociales, culturales y educacionales, desarrollaremos sus propuestas educativas en lo referente a la educación pública, lo que nos permitirá esbozar el *cómo debería ser* la escuela<sup>119</sup> del siglo XXI: una escuela, dicho de forma sintética, que posea la capacidad de formar una ciudadanía para la democracia. Pero antes de presentar las interesantes pautas que propone la autora, analizaremos brevemente las características más destacables de la educación hoy con la pretensión de, una vez presentadas las mismas, articular las propuestas de mejora educativa por parte de Nussbaum.

El término *educación* puede ser definido en la actualidad y con total legitimidad desde varias parcelas del conocimiento, tales como la filosofía, la pedagogía, la psicología, la antropología o la sociología. Más allá de las fragmentadas definiciones sobre la educación, que responden a una división epistemológica, metodológica y académica en torno al fenómeno, debemos incidir en que la misma, como hecho global, es un asunto de larga tradición histórica que perduró hasta nuestros días sufriendo por el camino

---

<sup>119</sup> Entiendo por *escuela*, en un sentido no restringido, tal y como lo hace Nussbaum en sus obras dedicadas a la educación, la educación pública que comienza en la etapa infantil y que finaliza en la universitaria.

diversos cambios y atravesando múltiples vicisitudes derivadas de cada contexto histórico, filosófico, económico, social y cultural.

Como asegura Durkheim<sup>120</sup>,

La educación ha variado muchísimo a través de los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. Hoy en día, se esfuerza en hacer del individuo una personalidad autónoma. En Atenas, se trataba de formar mentes delicadas, cautas, sutiles, amantes de la mesura y la armonía, capaces de apreciar la belleza y los placeres de la pura especulación; en Roma, se deseaba ante todo que los niños se hiciesen hombres de acción, entusiastas de la gloria militar, indiferentes a todo cuanto concernía a las artes y las letras. En el Medievo, la educación era ante todo cristiana; en el transcurso del Renacimiento, adopta un carácter más laico y más literario; hoy en día la ciencia tiene tendencia a ocupar en la educación el puesto que el arte tenía antaño (Durkheim, 1990, pág. 45).

---

<sup>120</sup> El análisis de Durkheim sobre la educación, presentado en *Educación y sociología* (Durkheim, 1990) entronca el fenómeno educativo a la acción social, analizando el primero como una suerte de acto casi exclusivamente de carácter comunitario. Este reduccionismo sociológico también lo podemos observar en su análisis del suicidio; pues el sociólogo le otorga al mismo razones genuinamente sociales, dejando a un lado los aspectos subjetivos del individuo. Es así como la educación, para el sociólogo francés, “es el medio a través del cual la sociedad renueva de continuo los condicionamientos de su propia existencia” (Durkheim, 1990, pág. 106). El que fue uno de los padres de la sociología moderna analizó lo educativo desde una óptica claramente social, desde la que la educación es concebida como una herramienta a través de la cual se derivan cambios a escala colectiva permitiendo la creación de sinergias entre sociedad, progreso y cultura. Se produce así una circularidad entre lo que se enseña en lo público; es decir, la educación institucional y las demandas y particularidades del contexto social y cultural.

Aunque ya desde la aparición del *homo habilis* y del *australopithecus* se apreciase en sus sistemas culturales cierta información sobre cómo fabricar y utilizar diversos utensilios (Mosterín, 1993), entendiendo esa información como una suerte de transmisión del aprendizaje entre los individuos, la educación, tal y como la entendemos en la actualidad, empezará a incorporarse en los sistemas culturales y sociales occidentales gracias a la cultura griega y romana.

El período griego lo podemos dividir, en lo relativo a la educación, en cuatro sistemas temporales diferentes, a saber: la *Grecia arcaica*; la *educación espartana*; la *Grecia clásica* y la *Grecia helenística*. La educación en la *Grecia arcaica* comienza con la cultura cretense, o también conocida como minoica o prehelénica, y se trata de una educación ligada tanto a los trabajos de Homero como a los de Hesíodo, que representaron un hito al convertirse “en un bien del que pueden participar todos los ciudadanos” (Negrín-Fajardo & Vergara-Ciordia, 2014, pág. 25). Por su parte, la *educación espartana*, de carácter obligatorio y que corría a cargo del Estado, representaba una *paideia* de índole bélica y con un importante componente disciplinario cuya finalidad era la preparación militar de los niños sanos. Finalidad que se distanciaba de la educación ateniense del período perteneciente a lo que se denomina *Grecia clásica*, caracterizada por una acentuada interrelación entre la ciudadanía y las polis y por un *telos* orientado hacia el cultivo del propio ser humano, al intelectualismo, a la estética y la capacitación cívica y moral de los individuos.

Desde los tiempos de la Grecia clásica en los que la filosofía era un compendio de saberes que con posterioridad se irían desintegramos de su matriz común, la educación ha ocupado un valioso lugar en la reflexión filosófica en general y en la ética y la política en particular. La *παιδεία* era un tema de interés para pensadores como los sofistas, Sócrates, Platón o Aristóteles. El

filósofo estagirita relacionaba su teoría de las virtudes, de carácter ético-político con la educación, siendo uno de los primeros pensadores en establecer una correlación entre lo educativo, nuestras facultades morales y nuestras necesidades comunitarias y sociales (Camps, 2011). Para el mentor de Alejandro Magno, el ser humano era un *zoon politikon* (ζῷον πολιτικόν), un ser eminentemente social y político que necesitaba de la educabilidad para actuar y vivir virtuosamente en los contextos mencionados. Y para Platón la educación era una condición necesaria para el funcionamiento del engranaje de su ciudad y de su sistema político, delineados con detalle en *La República*. Una lectura o un análisis de la educación en la Grecia clásica siempre nos conducirá de forma insoslayable a una comprensión de la política griega. La política ateniense estaba estrechamente vinculada a la educación y entendía esta como un requisito fundamental para aquellos ciudadanos — recordemos que la participación política estaba constreñida a requisitos de carácter territorial: ser ateniense, y de género, ser hombre y libre (*eleútheros*)— que intervenían en la vida pública de las polis.

De la misma forma en que la filosofía en la Grecia clásica estaba ligada a cuestiones de carácter ético-político, lo educativo estaba incardinado en lo social, en lo filosófico y en lo político. La educación era comprendida como un bien de carácter instrumental; algo que podemos observar, por ejemplo, en una revisión de los principales postulados educativos de la sofística. Pues la política (y la ética) en la Grecia clásica<sup>121</sup> necesitaba de una educación que

---

<sup>121</sup> Para saber cómo se desarrollaba el debate político en Grecia podemos ir a la *Historia del Peloponeso* de Tucídides. En dicha obra, que Nussbaum toma como referencia en reiteradas ocasiones, podemos observar la estrecha relación entre una carencia del autoexamen socrático y los fatídicos desencadenantes políticos y sociales que de ella se derivaban. “Se podría afirmar —nos dice Nussbaum— que Platón vincula esa falta de autoexamen con los errores políticos y militares desastrosos que se dieron en la posterior expedición a Sicilia, en la que Nicias fue el principal arquitecto de la terrible derrota atenienses” (Nussbaum,

funcionase a modo de elemento de capacitación pública, al mismo tiempo en que garantizase el alcance del bien comunitario. Como subraya el experto en platonismo Ernest Barker (1977), en *La República* platónica el Estado era comprendido como una suerte de sistema educacional, el cual debería contribuir, en última instancia, a la vida pública en general; algo que podemos corroborar, por ejemplo, en un análisis de la justicia platónica.

Posteriormente, la educación en el período *helenístico* se debilitaría en virtud de las características del momento y como consecuencia de la decadencia de las polis, lo que propiciará un nuevo marco referencial donde el territorio más importante en lo concerniente a la educación y a la cultura sería Alejandría; lugar en que proliferaron diversos conocimientos como la filología y se consolidaron distintas ciencias como la geometría o la aritmética.

Si en general la educación en la Grecia clásica estaba relacionada con el intelectualismo y el esteticismo (*otium*), la educación romana se vinculaba más con la practicidad, la concreción y la actividad (*nec-otium*) (Peiró I Greòri, 2005, pág. 22). La educación romana estaba edificada sobre constructos de carácter práctico, pero también con el foco de atención centrado en la relación entre el ciudadano y lo político; es decir, la educación en Roma acentuaba la necesidad de una buena formación práctica para la participación y la capacitación del hombre para la vida comunitaria.

Más tarde el concepto y la idea de educación transitarían un largo camino hasta nuestros días, pasando por períodos como el de la Cristiandad, el Renacimiento o la Ilustración, en el que, en cada uno de ellos, lo educativo sería comprendido desde las coordenadas propias del momento histórico. Lejos de desear elaborar un

---

2010b, pág. 78). Pues para Platón, “la enseñanza introduce un modo de vida superior a través del conocimiento de la virtud, que es el conocimiento de la idea del Bien” (Chacón & Cobarrubias, 2005, pág. 143).

exhaustivo y amplio examen histórico del fenómeno, por otro lado, improductivo en la presente investigación, lo que haremos a continuación será presentar las características más destacables de la educación desde el siglo XVI, fecha en que lo educativo empieza a cobrar un papel más destacado dentro de los diversos sistemas sociales y culturales.

Siguiendo las líneas generales planteadas en el estudio de Isabel Gutiérrez Zuloaga (2002), podemos hablar de varios enfoques educativos. En el siglo XVI nos encontramos con el *enfoque humanista*, centrado en la formación del individuo, desde el cual se entendía la educación como una suerte de culturización del individuo. Dicho enfoque estaba ligado a una cierta idea de elitismo y aristocracia y estaba estrechamente vinculado a la educación humanística. Seguidamente, en el siglo XVII aparece el *realismo pedagógico*, que se definía como una concepción educativa centrada en el aprendizaje y el dominio de los hechos, objetos y situaciones del mundo exterior. Consecutivamente, gracias a la influencia de Rousseau, en el siglo XVIII surge el *naturalismo pedagógico*, focalizado en la interconexión entre el ser humano y la naturaleza mediante el uso regulador del poder de la razón. Más tarde, de la mano de Johann Friedrich Herbart (1994) la educación cobrará un rango científico, apareciendo así la *cientificación pedagógica*, período en que la pedagogía empezará a consolidarse como un saber autónomo e independiente. La conversión de la pedagogía a disciplina autónoma y científica por parte de Herbart será seguida por la *pedagogía sociológica* de Dewey, centrada en la interrelación entre la educación y los valores democráticos. De la mano de Emmanuel Mounier aparecerá el *personalismo pedagógico*, tendencia educativa cuya pretensión es la de centrarse o focalizarse en la propia persona y sus vivencias. Luego surgirá lo que se conoce como *tecnología de la enseñanza* de Skinner, edificada sobre los aspectos conductuales del alumnado y, finalmente, nos encontramos con la *educación ante el futuro*, gracias a la aparición en el año 1972 de la publicación de *Aprender*

*a ser*, a cargo de la UNESCO, donde se pone un especial énfasis en las necesidades educativas tanto del presente como en aquellas otras concernientes a generaciones futuras, planteando problemas como el de la ecología, el desarrollo social, etc., en el ámbito educativo.

Cabe destacar asimismo que existieron una serie de autores que se opondrían a lo hoy conocido como *Escuela Tradicional*<sup>122</sup>, es decir, una concepción educativa basada en la memorización, el protagonismo del docente, la pasividad del alumnado o el enciclopedismo. La consolidación de la *Escuela Nueva*<sup>123</sup> en el siglo XIX, caracterizada por ser un movimiento uniforme que pretendía romper con el magistrocentrismo, la memorización, el verbalismo y la pasividad de la tradición educativa (Negrín-Fajardo & Vergara-Ciordia, 2014, pág. 264-265), marcaría un hito en lo que respecta a la educación formal e institucional, en tanto que se empezaron a tener en consideración los afectos en la relación entre docente y discente; al mismo tiempo en que se insistía en la promoción de un aprendizaje proactivo por parte de las alumnas y los alumnos. En este período, la *Escuela Nueva*, influenciada por los planteamientos educativos de Rousseau, entre otros, elevará la educación a un rango científico y tendrá un peso decisivo a la hora de influenciar a las naciones respecto a la necesidad de incorporar, obligatoriamente, la educación pública en sus sistemas<sup>124</sup>.

---

<sup>122</sup> Entre sus mayores representantes destacan las figuras del teólogo checo Juan Amos Comenio y del alemán Wolfgang Ratke.

<sup>123</sup> En la *Escuela Nueva* sobresalen las figuras de Rousseau, del pedagogo Friedrich Fröbe, del americano John Dewey o Johann Heinrich Pestalozzi, entre otros.

<sup>124</sup> La educación pública comienza a surgir en el siglo XVIII, pero tendremos que esperar hasta el siglo XIX para ver las primeras leyes estatales sobre educación y sobre su obligatoriedad. Así mismo en lo que respecta a la normatividad y a la legalidad, la educación se consolida como un derecho de segunda generación, y aparece tipificada en la Declaración Universal de Derechos Humanos, elaborada

Dejando atrás este breve rastreo histórico sobre la educación, desde un punto de vista actual, el pedagogo Jaume Sarramona (1989) destaca tres formas diferentes de comprender lo educativo: 1) como un *sistema educativo*, es decir, como una institución social, 2) como el *resultado* o el *producto de una acción* y 3) como un *proceso* que relaciona de *manera prevista o imprevista* a los seres humanos. En el presente capítulo nos remitiremos a la primera de sus acepciones, entendiendo la institución escolar como una fundación social y política que va más allá de la mera transmisión del aprendizaje al alumnado; es decir, una institución en la que conviven personas con diversos valores y en la que una de sus tareas principales es la de preparar al alumnado respecto a las diversas demandas de la sociedad. Sarramona afirma que:

La tendencia actual es más bien la de pedir a la institución escolar su activa participación en el proceso de búsqueda de mayor justicia social, mediante su apertura a todos los grupos sociales, el respeto a la personalidad de los sujetos y la atención primordial a los más necesitados. Aunque la solución final de las desigualdades no dependa exclusivamente de la escuela, como se ha insistido anteriormente, se confía en la aportación directa e indirecta que pueda realizar (Sarramona, 1989, pág. 23).

---

por la Asamblea General de la ONU (1948). En el caso de España, la educación aparece recogida en el Artículo 27 de la Constitución de 1978 (art. 27 CE, 1978). En este sentido podríamos decir que “la educación es un derecho humano fundamental, que habilita a la vez, al ejercicio de los demás derechos humanos” (Camors, 2009, pág. 25); algo que, por otra parte, está en la línea del enfoque de las capacidades de Nussbaum, pues tal y como vimos en el Capítulo 1, la educación es una capacidad que implica o propicia el desarrollo de otras.

Por lo tanto, a la hora de hablar de la educación en la actualidad, desde su vertiente institucional o pública, nos estaremos refiriendo, en primera instancia, a una educación formal o reglada cuyo cometido será el de capacitar a las alumnas y a los alumnos no sólo respecto a saberes cuantificativos o científicos, sino también en lo relativo a valores éticos, morales o democráticos y, en un segundo sentido más restringido, nos estaremos refiriendo también a la educación no formal, dependiente, en cierta medida y de forma eventual, de las instituciones educativas públicas<sup>125</sup>. La educación

---

<sup>125</sup> A partir de los años setenta en el discurso pedagógico se empezarán a utilizar los conceptos tanto de educación no formal como de educación informal, sobre todo desde la famosa publicación *Attacking rural poverty: how non-formal education can help* (Coombs & Ahmed, 1975). En la actualidad la educación de sesgo formal se diferencia de la no formal y de la informal en que la primera se asimila principalmente en la escuela y en la Universidad, en un espacio educativo específico. Se trata de una educación que mediatiza los fenómenos culturales y sociales a través de una sistematización y jerarquización depurada y consensuada que pasa por diversos poderes que van desde aquellos de carácter político a aquellos otros relativos al centro escolar o la institución educativa hasta llegar a la propia aula; descansando finalmente la responsabilidad de la transmisión de conocimientos, habilidades, valores o competencias en la figura de la profesora o el profesor. Respecto a las diversas funciones de este tipo de educación, siguiendo a Gómez Ocaña (1985, pág. 59), podemos subrayar las siguientes: función referencial, es decir, aquella relativa al propio funcionamiento y a la eficacia del proceso de formación o educación; función organizadora, referente a los diferentes aspectos que deben permitir alcanzar un determinado fin educativo o social; función integradora, relativa a la capacidad de abarcar a todos los individuos de una sociedad y función prospectiva, que supone anticipar y prever ciertas acciones o problemas relativos a la acción educativa. Por su parte, Smitter (2006) considerará como criterios de distinción entre la educación formal, informal y no formal los de organización y programación de las acciones educativas, propios únicamente de la educación de carácter institucional. Así mismo, la educación formal, a la par de ofrecer a los estudiantes conocimientos culturales, técnicos y científicos, posee la particularidad de proporcionar al alumnado titulaciones académicas que permitirán al futuro egresado 1) optar a estudios superiores, tal y como sucede por ejemplo al finalizar la etapa educativa e 2) incorporarse al mercado laboral y optar a diferentes puestos

---

profesionalizantes, tal y como hace, sobre todo, la Formación Profesional (FP) o la Universidad. En este sentido, y desde la taxonomía conceptual propuesta por Bourdieu (2008a), las titulaciones académicas serían una suerte de capital simbólico (*capital symbolique*); es decir, un capital de carácter representativo en el que va implícito otro tipo de capital. En el caso de la educación se trata de un capital de carácter cultural. De esto se sigue que las instituciones escolares ofrecen un contenido cultural (*capital cultural*) que se traduce, una vez finalizados los estudios, en titulaciones académicas (*capital simbólico*) que son, en última instancia, la representación a través de las cuales los individuos demuestran a la sociedad su formación académica, es decir, su capital cultural. La finalidad de la educación formal, la cual debe ser promocionada en todas etapas educativas, podría resumirse de la siguiente forma: “Así entendida, el objetivo de la educación “reglada” sería ayudar a los estudiantes a superar el menor amontonamiento inconexo de conocimientos e informaciones, a ser personas con criterio, capaces de conducirse en primera persona, es decir, ser “dueños de sí mismos”, evitando la mera adaptación a las normas sociales imperantes. Los sistemas económicos, políticos y culturales de las modernas sociedades democráticas necesitan de personas que piensen, no ya para “comprender” los problemas de nuestro mundo, sino para poder “optar” libre y solidariamente” (Casado, 2001, pág. 27). La educación no formal, “(...) partiendo de la división orgánica del sistema educativo español se concreta en el ámbito de la educación no reglada o no institucional, o lo que es lo mismo, una formación complementaria encaminada a la preparación y el perfeccionamiento del colectivo de trabajadores en el mundo del trabajo” (Ortega Nava & Ortega Sánchez, 2009). Aunque debemos puntualizar que en muchas ocasiones este tipo de educación no sólo está pensada para satisfacer las demandas del colectivo de trabajadores, sino que también se oferta como una educación complementaria y de ampliación de conocimientos cuya finalidad no tiene por qué ser únicamente el ámbito profesional. Siguiendo las consideraciones de Trilla (2003), la educación no formal puede ser comprendida como actividades, instituciones y ámbitos de educación cuya pretensión es la de contribuir a ciertos objetivos educativos desde una posición que quebrante el marco de la oficialidad, en el cual, como hemos visto, sí está inscrita la educación formal. Los orígenes de la educación no formal se remontan a la conferencia celebrada en Williamsburg, en los Estados Unidos en 1967, titulada *International Conference on the World Crisis in Education* en la que P. Coombs, director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO en aquel momento, planteó “un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares” (Camors, 2009, pág. 24). La educación no formal

se consolida en el presente, por lo tanto, como una herramienta para eliminar las desigualdades y promover la igualdad; es decir, está estrechamente vinculada con la propia justicia social.

## **7.2 LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DE MARTHA NUSSBAUM.**

Para Nussbaum, la educación pública, es decir, la educación sostenida con los fondos públicos de una determinada nación o Estado permitirá, entre otra serie de cosas, “extender la imaginación

---

debe ser comprendida como una educación extraoficial, aunque dependiente en muchas ocasiones de las instituciones públicas, que permite, tanto a adultos como niños educarse (Coombs & Ahmed, 1975). La educación de carácter no formal, que se materializa por ejemplo en estudios universitarios no obligatorios y complementarios o en academias cuya pretensión es contribuir al mejor rendimiento del estudiante fuera de las instituciones oficiales, aunque no pertenezca propiamente al ámbito de la oficialidad, sí comparte con la educación formal ciertas características como las anteriormente citadas. La educación informal, por su parte, es aquella que se relaciona con contextos de aprendizajes que se escapan del ámbito institucional, como podría ser la familia o los medios de comunicación, tratándose de un “proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente” (Coombs & Ahmed, 1975, pág. 27). Se trata de una educación continuada que comienza en la etapa del nacimiento y que transcurre en paralelo a las instituciones educativas, aunque rozándose en ciertos momentos. Una de las características fundamentales de esta educación es que es desarrollada por un amplio y homogéneo número de actores sociales, políticos y culturales. José María Quintana Cabanas (2005, págs. 51-59) en su análisis de la educación informal destaca varios agentes que participan en la misma, a saber: los medios de comunicación, la animación sociocultural, el desarrollo comunitario, las organizaciones sin ánimo de lucro y el voluntariado social. Por otra parte, otro rasgo distintivo de la educación informal es su falta de organización y de concretización respecto a la formal (Trilla, Gros, López, & Martín, 2003); así mismo, no existe un carácter intencionado, o no tan marcado como en la educación formal.

de nuestros ciudadanos” (Nussbaum, 2008, pág. 47), algo que se ha de convertir en un deber por parte de cualquier nación preocupada por alcanzar cuotas elevadas de justicia o de equidad. Así mismo, esta clase de educación también deberá contribuir al desarrollo de esa emoción tan beneficiosa, desde el punto de vista público, que anteriormente hemos analizado: la compasión; pues dicha institución se convierte en el “soporte público de los procedimientos por los cuales se enseña esta capacidad” (Nussbaum, 2008, pág. 472). Respecto a la relación entre la educación pública y la emoción de la compasión, la institución educativa deberá impulsar, a criterio de Nussbaum, el desarrollo de nuestra empatía y acrecentar nuestro interés por los demás, así como también deberá permitir a los ciudadanos comprender el mundo y los hechos que en él se producen, otorgándoles las herramientas necesarias para observar el cómo viven personas *distintas* a ellos y, por consiguiente, permitir, a través de los contenidos y de una metodología adecuada, fomentar nuestras emociones democráticas; algo que Bisquerra (2010) considera que se ha omitido en la educación formal; dado que en la misma, a juicio del pedagogo español, se le ha otorgado más importancia a nuestro desarrollo cognitivo que al emocional.

A la luz del análisis sobre la situación de las humanidades en la actualidad, presentaremos a continuación las interesantes y novedosas directrices y el itinerario educativo-formativo que propone Nussbaum respecto a la educación formal y no formal para alcanzar una educación fértil capaz de responder a las demandas de su propio modelo de justicia social y de su propia concepción de la ciudadanía. De esta forma, a través de una serie de propuestas de mejora educativa, nuestra autora pretenderá que las alumnas y los alumnos 1) desarrollen una imaginación pública o ética útil de cara a la deliberación pública, así como que impulsen su capacidad para sentir compasión y ser capaces de elevar a duda aquellas emociones socialmente perjudiciales como la vergüenza, el miedo o la repugnancia. Su propuesta también procurará que lo educativo 2) forme ciudadanas y ciudadanos críticos, reflexivos, autónomos y

responsables y que se 3) capacite al alumnado para la convivencia intercultural y para una ciudadanía planteada en términos universalistas. Todo ello, como veremos, será posible a través de una metodología de carácter socrático y de ciertos contenidos humanísticos y artísticos.

Para materializar y garantizar la metodología y los contenidos relativos a una educación cosmopolita, humanística y multicultural la filósofa propone una reformulación del currículum académico en todas las etapas educativas que propicie el desarrollo de nuestra imaginación moral a través del método narrativo propio de las humanidades y las artes; incidiendo en una mayor presencia de contenidos relativos a estudios culturales y humanísticos y una metodología pedagógica y didáctica de carácter socrático. Enfatiza en la necesidad de incorporar ciertos contenidos curriculares tanto en la educación primaria como secundaria y terciaria de los sistemas educativos de todo el mundo. Para ello se deben reformular los currículums educacionales de forma que posibiliten tanto el ensanchamiento y el desarrollo de nuestra imaginación como el reconocimiento y reestructuración de ciertas emociones perjudiciales. Estos contenidos corresponden, en última instancia, como dijimos, a aquellos de carácter humanístico y artístico. Es decir:

Para desempeñar bien su función en este sentido, las instituciones educativas deben adjudicar un rol protagónico a las artes y a las humanidades en el programa curricular, cultivando un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano (Nussbaum, 2010b, pág. 132).

Su denuncia es clara: “en los contenidos curriculares se ha suplantado el material destinado a estimular la imaginación y a fomentar las facultades críticas por material pertinente exclusivamente a la preparación de exámenes” (Nussbaum, 2010b, pág. 79); de lo que, podemos afirmar, se deriva una concepción que

en último término relaciona directamente el éxito de la superación de pruebas de carácter memorístico con el éxito educativo o académico; quedando de esta forma otras habilidades, valores o destrezas fuera del alcance de las evaluaciones educativas o curriculares.

Todo buen programa curricular o todo buen currículum educativo, tal y como manifiesta Nussbaum (2001) en *El cultivo de la humanidad. Una defensa de la reforma en la educación liberal* debe cumplir una serie de requisitos en lo que respeta a una educación para la democracia, en especial: ser sensible a la realidad histórica, social y política; permitir el desarrollo de nuestras emociones positivas y corregir aquellas negativas; presentar los hechos históricos y sociales de forma fidedigna y ofrecer la posibilidad de ver a los demás como iguales o capacitarnos para que, a través de la imaginación, podamos ponernos en el punto de vista de los otros, de los que estamos cultural y geográficamente distanciados.

Ahora bien, la primera pregunta que debemos responder es ¿qué son los contenidos curriculares o el currículum educativo? Aunque hemos de manifestar, ya desde un primer momento, que no existe “consenso social” (Bolívar, 1999, pág. 27) respecto a este asunto, y que resulta complejo ofrecer una definición última y satisfactoria que armonice todos los puntos de vista sobre el tema. Lo que podemos decir, sin riesgo a equivocarnos, es que el currículum es, en primera instancia, un proceso de construcción social que pretende ofrecer al alumnado ciertos contenidos y competencias<sup>126</sup>, así como también otorgar una guía metodológica

---

<sup>126</sup> Por ejemplo, en el marco de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013) se diferencian las siguientes competencias: 1) competencia digital; 2) conciencia lingüística; 3) conciencia y expresiones culturales; 4) competencias sociales y cívicas; 5) competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; 6)

y de actuación al profesorado. Dichas decisiones curriculares repercuten tanto en la sociedad, como en las familias, en el aspecto sociolaboral o en la propia estructura política. La siguiente tabla ilustra todos aquellos agentes que son afectados, de forma más directa o tangencial, por los contenidos u orientaciones del currículum educativo:



---

competencia de aprender a aprender y 7) competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología.

<b>El currículum es importante para...</b>	<b>porque tienen el derecho a...</b>
Los estudiantes y sus familias	... un currículum que les brindará oportunidades en la vida.
Los docentes	... contribuir a un proceso en el que se encuentran entre los expertos reconocidos, y saber lo que se espera de ellos y de sus alumnos.
Los empleadores	... saber que los estudiantes se están preparando para acceder al mundo laboral.
Las instituciones de educación superior	... saber que los estudiantes están bien preparados para proseguir sus estudios después de la escuela.
Las comunidades	... saber que los alumnos serán conscientes de sus responsabilidades sociales y comunitarias.
Los gobiernos	... saber que las escuelas están contribuyendo al desarrollo de un consenso nacional sobre objetivos económicos, políticos y sociales, tales como la equidad, la inclusión y el desarrollo sostenible.

Fuente: (Stabback, 2016, pág. 14)

Una vez observada la importancia del currículum no sólo para el alumnado o el conjunto del profesorado, sino también para la sociedad en general, debemos indagar en el proceso de formación de este. Los currículums educativos, sobre todo en la etapa educativa de primaria y secundaria, están o deben de estar compuestos por aspectos de la vida (Lawton, 1986). En este sentido es de gran importancia elaborar un rastreo crítico por las diferentes fuentes de las que se bebe a la hora de conformar un currículum.

Estas fuentes, según la pedagoga Casarine Ratto (2010, pág. 41), se pueden desglosar en cuatro, a saber:

- 1) Fuente de carácter social.
- 2) Fuente de carácter epistemológico.
- 3) Fuente de carácter pedagógico.
- 4) Fuente de carácter psicológico.

La primera de las fuentes, la que más importancia cobra en virtud de su papel rector e influyente responde a la pregunta, *¿para qué debemos enseñar?*; la segunda de las fuentes, condicionada por la primera, responde a la cuestión de *¿qué debemos enseñar?*, lo cual repercutirá en la pregunta propia tanto de la tercera fuente, *¿cómo debemos enseñar?* y en menor medida de la cuarta, *¿cómo se aprende?* De esta forma, la primera de las fuentes, la fuente social, se consolida como un conjunto de ideas, creencias o fines de carácter político o ideológico que orientan o dan forma al currículum, presentando las metas que desean que alcance alumnado, es decir, en último término, la sociedad en general. Es así como la segunda fuente, la epistemológica, en virtud de las exigencias y directrices de la primera selecciona aquellos contenidos que satisfacen las demandas sociales e ideológicas planteadas por la primera fuente. Las dos últimas fuentes, la pedagógica y la psicológica o didáctica, deben ofrecer modelos de enseñanza-aprendizaje, así como también un estudio sobre la capacidad de aprendizaje del alumnado, respectivamente.

Podemos decir, por lo tanto, que a raíz de las diversas fuentes que conforman el currículum también existen diversos agentes que participan en lo que respecta al diseño curricular. Para ello:

El diseño curricular se convierte en la suma de decisiones acumulativas que progresivamente prefiguran un tipo de práctica, donde podemos apreciar márgenes de autonomía que el sistema curricular delega, olvida y permite en sus agentes participantes. A través del reparto de competencias en las decisiones relacionadas con el diseño se expresan los márgenes de dependencia de los agentes moldeadores del

currículum y de los destinatarios del mismo. En el diseño se manifiesta un esquema de gobierno de la práctica educativa, de relaciones sociales, políticas y técnico-pedagógicas (Gimeno Sacristán, 1988, pág. 345).

Efectivamente, hay una serie de fases en las que participan agentes de diversa calidad, las cuales son conocidas como las fases del diseño curricular<sup>127</sup>. El primer nivel del diseño curricular es aquel en el que participan agentes políticos, descansando la responsabilidad de dicho diseño en las administraciones educativas propias de un Estado. Posteriormente, el segundo nivel de decisión o concreción curricular estará vinculado con la propia institución educativa y con los diversos equipos docentes, como por ejemplo un departamento concreto; para finalmente llegar al tercer nivel de concreción, que descansa en la figura de la profesora o el profesor. De esta forma, existe 1) una primera fase de desarrollo curricular en la que participan varios agentes; 2) una fase de ejecución, en la que

---

<sup>127</sup> Por otro lado, en lo referente a los diferentes tipos de currículum, podemos hablar en primer lugar, del *currículum formal*, que es aquel que figura en los documentos oficiales y que posee un carácter genuinamente explícito y, por otra parte, el *currículum operacional*, el cual se relaciona con la puesta en marcha o la práctica resultante del propio currículum oficial en el entorno educativo. Más allá de estos dos tipos o clases, el *currículum extraoficial* es aquel que surge a medida en que el azar provoca que se generen en el aula temas que se alejan del currículo oficial y que nacen de los intereses particulares y puntuales del alumnado y que en última instancia permite cierta maleabilidad de los contenidos o la introducción de otros nuevos. Por último, nos encontramos con el *currículum oculto* y el *currículum nulo*. El primero de ellos se relaciona con la serie de valores, creencias o ideologías propias del docente y de la institución educativa —algo que se hace más evidente en la educación privada—, suponiendo una suerte de estructuras y de relaciones no explícitas entre la totalidad de la comunidad educativa; mientras que el segundo hace referencia a los contenidos que no se enseñan bien por decisión del docente o bien por que dichos contenidos no se consideran que tengan un valor relevante.

participa el centro educativo y el docente y finalmente 3) una fase de evaluación llevada a cabo, sobre todo, por el docente, dado que éste es un agente en contacto directo con la realidad educativa y que puede observar de primera mano las diferentes tensiones o fricciones que se generan en el aula respecto a los contenidos curriculares.

Una vez analizada la importancia del currículum educativo, ya nos encontramos en disposición de afirmar que las directrices curriculares que propone Nussbaum en sus obras sobre educación y que desarrollaremos a continuación subdividiéndolas en *contenidos* y *metodología*, inciden en que todo buen currículum educativo debería:

- 1) Incorporar contenidos idóneos para nuestro desarrollo emocional;
- 2) Favorecer nuestra imaginación ética;
- 3) Ser sensible al cosmopolitismo y a la ciudadanía universal;
- 4) Desarrollar nuestra capacidad de crítica, reflexión y autorreflexión;
- 5) Permitir que el alumnado genere habilidades y aptitudes de cara a una convivencia multicultural y
- 6) Permitir que las alumnas y los alumnos investiguen por sí mismos, situándolos en el eje central de su propio aprendizaje.

### **7.2.1 Contenidos educativos.**

En este apartado veremos todos aquellos contenidos que, a criterio de Nussbaum, deben estar presentes en los currículos y en los programas educativos, sobre todo en la educación secundaria obligatoria (ESO en el sistema educativo español) y el Bachillerato y a través de cursos tanto de carácter formal como no formal en el sistema universitario.

Nussbaum (2001) planteará la necesidad de incorporar ciertos tipos de contenidos que posibiliten 1) una *educación para el*

*cosmopolitismo* que nos haga comprendernos como parte de un todo más extensivo y al mismo tiempo nos permita tomar conciencia de nuestra interdependencia y vulnerabilidad; 2) una *educación multicultural* que nos proporcione la posibilidad de comprender las vivencias y situaciones de las demás culturas al mismo tiempo que desarrolle en nosotros una capacidad crítica en lo tocante a nuestra propia sociedad, tradiciones y culturas y 3) una *educación humanística* que permita desarrollar nuestra imaginación, nuestra solidaridad y ensanchar los límites de nuestra empatía y nuestra compasión.

### 7.2.1.1 La educación para el cosmopolitismo.

Cuando Nussbaum describe su ideal de una *paideia* para una sociedad democrática incide en que la misma ha de poseer un marcado carácter abierto. La filósofa, como vimos, sigue una concepción tanto descriptiva como normativa que descansa sobre los presupuestos teóricos de los estoicos griegos y romanos en lo tocante al cosmopolitismo. De esta forma incide en que la educación debería extender nuestra comprensión hacia los demás y, por consiguiente, concienciarnos de que tenemos obligaciones morales para con ellos. Podríamos decir que su concepción del cosmopolitismo aspira a, y siguiendo ahora a Habermas (1992), una *comunidad dialógica* educativa que posibilite una comunidad dialógica universal.

Para Nussbaum las sociedades actuales poseen la singularidad de estar a) interconectadas entre sí y de b) albergar una ciudadanía heterogénea y plural debido a una serie de factores como la globalización, que hacen del mundo una *aldea global*<sup>128</sup>. Es así

---

<sup>128</sup> En 1962, el sociólogo canadiense Marshall McLuhan, ante la proliferación de las tecnologías de la comunicación, por entonces la radio y la televisión

como pretende, en última instancia, mediante el recurso de la educación, consolidar una “integración dialéctica” (De Natale, 2017, pág. 95) de los ciudadanos dentro de un contexto más amplio. Una integración que tenga como piedra angular un diálogo entre todos los miembros de las diferentes comunidades que conforman nuestro mundo. Al respecto, el filósofo ghanés Kwame Anthony Appiah, subraya:

En efecto, hay dos condiciones obvias sin las cuales no puede concretarse la ciudadanía: el saber sobre la vida de los otros ciudadanos, por una parte, y el poder influir en ellos, por otra (...). La cuestión es que no resulta posible imbuir de significado real la idea de que somos ciudadanos del mundo si no podemos influirnos mutuamente ni sabemos nada unos de otros” (Appiah, 2008, pág. 22).

La globalización es ya un fenómeno multidimensional y multicausal que abarca a la mayor parte de la población mundial, afectando tanto directa como tangencialmente a la vida de todos los individuos a través de distintos procesos como pueden ser aquellos de carácter económico o político. La interconectividad es precisamente una de las características más evidentes del proceso de globalización, que conecta, a través de los sistemas de producción, económicos y mercantiles, entre otros, a todas las personas del mundo en general y a los Estados y naciones en particular.

También las nuevas tecnologías y el acceso a los sistemas de comunicación e información implican una reducción de la brecha que separaba a las culturas y a las sociedades; dibujándose así un nuevo escenario en el que todas y todos estamos sumergidos en procesos de comunicación a escala mundial; en algo que Castells

---

mayormente, planteó el concepto de aldea global en varias de sus obras, siendo la primera de ellas *The Gutenberg galaxy: the making of typographic man*.

(2006), acertadamente, denominó la *sociedad red*, pues, como escribe Nussbaum, “la revolución de la información multiplica a gran velocidad las posibilidades de actuar como ciudadano del mundo” (Nussbaum, 1999a, pág.163).

Esta profunda conectividad implica que podemos obtener de forma sencilla un conocimiento sobre las peculiaridades de los más diversos contextos culturales y sociales, la forma de vida de sus integrantes y sus problemas o vicisitudes más evidentes, algo que, precisamente, dista mucho del contexto histórico-cultural en el que fue planteado el cosmopolitismo de Diógenes. En efecto, es precisamente esta característica de interconectividad y de conocimiento explícito y rápido sobre otras culturas y sociedades la que parece legitimar a juicio de nuestra autora la necesidad de integrar una comprensión más abierta del mundo en nuestra inteligencia práctica y de extender nuestra responsabilidad de cara a los demás integrantes de ese mundo.

Así mismo, también como consecuencia de la globalización y de los diversos procesos migratorios, las sociedades actuales se han convertido en asociaciones que destacan por su pluralidad en lo que respecta a su membresía, a la ideología perteneciente a la misma, a sus concepciones del bien, así como a los aspectos diferenciales de carácter social, religioso o cultural; produciéndose de esta forma un contexto multi e intercultural en el que muchas veces surgen tensiones. En consecuencia, a raíz de los cambios acaecidos a escala global a partir, sobre todo, desde las últimas décadas del pasado siglo y, por tanto un mundo mucho más rico en términos culturales, las sociedades, y principalmente las instituciones educativas, han de estar más sensibilizadas respecto a dichas diferenciaciones y caracterizaciones para poder comprenderlas con miras a establecer una convivencia y un diálogo capaz de dirimir los inconvenientes que puedan surgir de esta cohabitación intercultural. Nussbaum, al respecto, añade:

Además, todas las democracias modernas son sociedades cuyos integrantes presentan diferencias en numerosos aspectos, como la religión, la etnicidad, las aptitudes físicas, la clase social, la riqueza, el género y la sexualidad, pero al mismo tiempo toman decisiones como votantes sobre cuestiones que tendrán efectos importantes en la vida de esas otras personas (Nussbaum, 2010b, pág.29).

Precisamente por estas razones, “la sociedad actual, guiada por la globalización, demanda una serie de servicios educativos no contemplados en las sociedades tradicionales, servicios que van encaminados a conseguir el desarrollo del hombre” (Albert Gómez, 2009, pág. 134). De ahí que la pluralidad constitutiva de lo social sea análoga a una pluralidad en lo escolar, y que desde ese mismo campo se demande la construcción de un nuevo modelo de educación que superara su sesgo tradicional, academicista y potencialmente insuficiente ante los retos de globalización.

Tomando este nuevo escenario de convivencia plural en lo que respecta a las sociedades, las instituciones educativas, desde una pedagogía abierta y crítica, deben ponerse a trabajar con la intención de ofrecer respuestas ante las demandas de los sistemas sociales y de las comunidades. Informes como los de *Educación para la Ciudadanía Mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI* (UNESCO, 2016a) o también el *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education* (UNESCO, 2003), entre otros, inciden precisamente en la necesidad de una educación que pueda abarcar y reducir todos estos problemas derivados del cruce intercultural. Por lo que la educación del futuro, tal y como se desprende de una lectura de dichos informes, entendida ya como una apuesta de trabajo sobre la educación del presente, ha de ser una educación sensible al entorno sociocultural, al mismo tiempo que debe saber responder a una amplia diversidad patente ya en nuestras sociedades.

En esta misma línea, el pedagogo Juan Carlos Tedesco (2011) nos recuerda que, frente a estos hechos relacionados con el

cosmopolitismo, la globalización y la interculturalidad, la educación del futuro debe estar encaminada a que los alumnos sean capaces de *aprender a vivir juntos*. Es precisamente en ese *aprender a vivir juntos* donde se aprecia la importancia de las instituciones tanto políticas como educativas<sup>129</sup> y sociales, entendiendo que la escuela, en último término, debería “promover experiencias masivas de conectividad (...)” (Tedesco, 2011, pág. 39) que supongan una mejora relativa de nuestra sociabilización. En esta misma línea, también el informe *Educación 2030, Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. (UNESCO, 2015), elaborado por el Foro Mundial sobre la Educación en el año 2015, hace hincapié en que la educación del futuro debería ser más inclusiva y equitativa, al mismo tiempo en que se debería incidir en la igualdad de género o en la promoción de un aprendizaje para toda la vida.

El espacio escolar en general, y el aula en particular, pueden servirnos como elementos representativos de toda la sociedad, pues las sinergias que se producen en dichos espacios son reproducciones de otros espacios sociales. La institución escolar reproduce, a nivel macroestructural los parámetros y las inercias sociales, por lo que “las escuelas son sedes de conflictos propios y de la sociedad, en

---

<sup>129</sup> Una experiencia educativa respecto a la educación para el cosmopolitismo fue la llevada a cabo exitosamente a cargo de la Universidad Politécnica de Valencia, que incluyó las asignaturas *Introducción a la Cooperación al Desarrollo* y *Proyecto de Cooperación al Desarrollo* en estudios de carácter técnico. Dichas asignaturas implicaban un “sesgo humanista y social en el currículum académico predominantemente orientado hacia la tecnología (...)” (Boni et al., 2012, pág. 34). Así mismo, esta asignatura derivó en una metodología dialógica, pues “la dinámica del aula se basa en el diálogo, el debate, el trabajo cooperativo con el fin de desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la argumentación efectiva, la cooperación o la resolución de conflictos” (Boni, et al., 2012, pág. 134).

general” (Fernández Enguita, 1992, pág. 54). El resultado de un análisis, aunque pormenorizado, de las instituciones educativas y de la diversidad que en ellas podemos encontrar, nos serviría no solo para entender la institución en sí, sino que dicho resultado lo podríamos aplicar o trasladar a la sociedad en general, donde lo multicultural y lo intercultural<sup>130</sup> ya forman parte de nuestra realidad tanto social como escolar<sup>131</sup>.

En el sentido que aquí estamos hablando debemos traer de nuevo a colación a Dewey. El filósofo estadounidense escribió de forma extensa sobre la educación, relacionándola con un ideal social y político de carácter marcadamente democrático. En *Experiencia y educación*, (Dewey, 2004) denunciaba, entre otras cosas, la necesidad de ensalzar la figura del profesor y otorgarle más poder y competencias, en detrimento de la potestad que descansa en las autoridades políticas a nivel educativo. Pero es en *Democracia e educación* (Dewey, 2016) en la que elabora un tratado sobre la educación desde un punto de vista democrático y político. Dewey entiende la institución educativa como una derivación, articulación, prolongación o paralelismo de lo social, exigiendo, de este modo, que la escuela no se distancie de las necesidades de los contextos

---

<sup>130</sup> Debemos tener presente la diferencia entre los conceptos de multiculturalidad y de interculturalidad. El primero de ellos se refiere a una situación de existencia, es decir, está relacionado con una situación de hecho, mientras que el segundo implica una estrategia de acción, en la que el diálogo y la educación cobran una especial importancia en lo relativo a una convivencia aceptable. Es decir, lo multicultural significa presencia de diferencias culturales, sociales, religiosas, etc., mientras que lo intercultural designa la interacción entre los miembros portadores de esas diferencias.

<sup>131</sup> En España, por ejemplo, en el curso 2015-2016, según datos del MECD (2015) de los 8.108.884 alumnos matriculados en educación especial, primaria, infantil, ESO, bachillerato y formación profesional, 715.409 alumnos eran inmigrantes, lo cual supone un 8,82% de total de alumnos.

sociales, políticos y culturales. Entendiendo, de tal modo, que la escuela es un laboratorio social, una especie de *microsociedad* dentro de la propia sociedad.

Volviendo a Nussbaum, no tendrá en cuenta únicamente la convivencia intercultural, sino que también, tal y como vimos, incidirá en esa urdimbre de interconexiones de la que formamos parte, reclamando, de esta forma, una educación universal capaz de dirimir, según ella, las deficiencias del relativismo cultural. Así defiende que nos debemos contemplar a uno mismo como uno más dentro de la totalidad de individuos que componen el mundo, y que “rectifiquen la ignorancia en que a menudo se apoya el odio” (Nussbaum, 2001, pág. 94). Uno de los ejemplos de los que echa mano es el del consumo, pues, como ella misma dice, “nuestras decisiones más básicas como consumidores afectan el estándar de vida de otras personas que habitan en países lejanos y que producen los artículos que usamos” (Nussbaum, 2010b, pág. 114). Es decir, nuestras vidas están constantemente interconectadas a causa del globalizante y globalizador capitalismo del siglo XXI, y las decisiones que tomamos siempre tienen consecuencias directas e indirectas en las vidas de otras personas. Otro buen ejemplo, en esta misma línea, podría ser el de la producción tecnológica: en dependencia de cómo sean sus ventas en las sociedades occidentales e industrializadas, esto repercutirá en el trabajo de personas de países que están emergiendo y, por ende, en la condición de vida de muchos trabajadores de esos lugares. Debemos pues, “(...) reflexionar sobre nuestra responsabilidad frente a esas personas en tanto agentes de la creación de sus circunstancias cotidianas” (Nussbaum, 2010b, pág. 117), y como añadidura, concienciar a los más jóvenes, e incluso educarlos desde la infancia más temprana respecto del poder que poseemos para transformar y encaminar la vida de personas tan lejanas a nosotros. Y esto se puede hacer tanto desde el espacio de la educación formal como desde la educación familiar, educando a la niña o al niño, por ejemplo, en relación con sus hábitos de consumo.

Y para ello debemos:

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, 2010b, pág. 115).

Esta educación debe de incidir en las diferencias individuales y colectivas, en un óptimo conocimiento sobre la historia de las naciones y sobre la historia mundial, sobre la constitución e historia de los diversos grupos étnicos, sobre el fenómeno de la inmigración, etc. La historia, la geografía, las lenguas y los estudios de culturas no occidentales se presentan para Nussbaum como asignaturas que deberían estar en toda agenda educativa en relación con la idea de potencializar un conocimiento más amplio del *otro*. Es decir, a través de estas disciplinas podremos evidenciar los diferentes estereotipos que reinan en el imaginario social y cultural y atacarlos de raíz, como puede ser, por ejemplo, la actual tendencia a elaborar una equiparación entre terrorismo e islam.

Como ya hemos podido ver en el Capítulo 1, Nussbaum aboga por un cosmopolitismo edificado sobre presupuestos tanto descriptivos como normativos y teóricos, tanto estoicos como kantianos. En lo relativo a la educación cosmopolita o educación para una ciudadanía sensible de corte universalista, nos centraremos en la provechosa recuperación que hace del universalismo de la antigüedad clásica, partiendo de que “la tarea central de la educación, argumentan los estoicos siguiendo a Sócrates, es enfrentar la pasividad del alumno, exigiendo que la mente se haga cargo de sus propios pensamientos” (Nussbaum, 2001, pág. 50) y, continúa más adelante: “según los estoicos, la argumentación crítica conduce al poder intelectual y a la libertad —por sí misma una notable transformación del propio yo, si antes el yo había sido indolente y perezoso—, y también a una modificación de las

motivaciones y deseos del alumnos” (Nussbaum, 2001, pág. 51). De esto se deriva que el sujeto deba cambiar su percepción sobre su papel en el mundo y darse cuenta de su interdependencia política, social, económica y cultural, a nivel individual y a nivel global; puesto que los estados actuales dependen, la mayoría de ellos, los unos de los otros en varios sentidos.

La educación no puede adoptar una actitud pasiva ante este nuevo escenario en continuo cambio, sino que, para conseguir esta percepción cognitiva y emocional de *apertura al mundo* las instituciones educativas deben de consolidar “(...) nuevas caracterizaciones del camino educativo” (De Natale, 2017, pág. 79) a seguir. Camino que nos conduzca a la asimilación y concienciación de una ciudadanía que comprenda su lugar dentro del mundo y entienda que todas y todos poseemos metas y preocupaciones comunes. Es decir, a grandes rasgos, mediante una educación cosmopolita se pretende que la ciudadanía tome plena conciencia de su carácter universal.

La educación estoica, sobre la que basa Nussbaum su concepción de una educación cosmopolita, puede ser definida con perspicuidad y claridad a través de un ejercicio de contraposición con la educación espartana, una educación de principios rígidos y disciplinares. Ésta última era la antítesis de la educación que descansaba bajo el ideal pedagógico socrático y que sería aceptado por los estoicos. Plutarco aborda muy bien la educación de Esparta en su obra *Vidas paralelas*, concretamente en el libro en que trata la vida de Licurgo de Esparta. La educación espartana, nos dice, era una educación en la que se preparaba al niño para la guerra, pues éste debía ser entregado al estado a la edad de siete años y sería para propósitos militares.

Los estoicos ofrecen, pues, una visión de la educación que diverge de la educación espartana de forma sustancial. Nussbaum (2001) sintetiza así los principios educativos que la tradición estoica tiene en consideración:

1. Parten de Sócrates y toman conciencia de que la educación no es para una élite, sino para todo el mundo.
2. La educación debe ser pluralista y atenta a la diversidad.
3. La educación requiere que los libros no se transformen en autoridades ni que haya una ideología imperante tras ella.
4. La educación debe ser personal y adecuarse a las circunstancias y contextos del alumno.

En este sentido, la filósofa seguirá los argumentos estoicos basados en una defensa de una educación de carácter abierta al mundo y cosmopolita, donde el conocimiento se convierta en un “instrumento que nos permite entrar en una relación significativa con la realidad” (De Natale, 2017, pág. 99). Esta educación de semblante estoico implica un mejor conocimiento de nosotros mismos, como pueblo o nación, a través de un examen comparativo con los demás integrantes del mundo; una mejor forma de afrontar los problemas nacionales o locales y el reconocimiento no solo de los derechos de los demás, sino también de sus aspiraciones y de su florecimiento. En el trasfondo de esta concepción de la educación podemos apreciar un afán ético-político, una conciencia de la globalización y de la interdependencia humana que insta a crear un mundo solidario y compasivo más allá de las diferencias que tengamos y nos caractericen. Es decir, una humanidad en común.

En síntesis, siguiendo las líneas planteadas por Nussbaum sobre la educación para el cosmopolitismo, podemos elaborar las siguientes conclusiones:

1. La educación cosmopolita nos permite aprender más acerca de nosotros mismos porque el desarrollo de la capacidad de verse e imaginarse a sí mismo desde la perspectiva del otro permite apreciar lo que hay de erróneo en nuestras prácticas y estilos de vida; por ejemplo, en lo tocante a la estructura de la familia o nuestras ideas sobre el género y la sexualidad.

2. La educación cosmopolita nos lleva a avanzar en la solución de problemas que requieren la cooperación internacional, por ejemplo, los problemas de la contaminación.
3. La educación cosmopolita nos induce a reconocer nuestras obligaciones morales con el resto del mundo, las cuales son reales y de otro modo pasarían desapercibidas.
4. La educación cosmopolita contribuye a elaborar argumentos sólidos y coherentes basados en distinciones que estamos dispuestos a defender.

Este ideal cosmopolita, precisa de un diseño curricular amplio e inclusivo, donde se aprecien sistemas de pensamiento, obras literarias, musicales o artísticas de todo el mundo; así como un mejor conocimiento de las costumbres y valores de otros ciudadanos alejados de nosotros, para formar así ciudadanas y ciudadanos con mayor capacidad de empatía y compasión.

#### **7.2.1.2 La educación multicultural: la superación de vicios.**

Para Nussbaum, muy vinculada a la educación para el cosmopolitismo se encuentra la educación multicultural. El debate sobre la educación multicultural surgió alrededor de los años ochenta principalmente en los Estados Unidos (Dietz, 2003), en donde nacieron las llamadas *nuevas humanidades*, estos son: los estudios culturales<sup>132</sup>, los estudios de género, los homoestudios o los

---

<sup>132</sup> Los *estudios culturales* (*cultural studies*) fue la primera de las llamadas “nuevas humanidades”, concepto que se originó en la Universidad de Birmingham en 1964, en el *Centre for Contemporary Cultural Studies*. Se trata

estudios relativos a la animalidad y a su inclusión en las esferas jurídicas y políticas. Estos trabajos se desarrollaron y se siguen desarrollando desde un terreno inter, multi y transdisciplinar capaz de superar las clásicas fronteras del saber establecidas hasta la fecha. Así mismo, esta nueva interdisciplinaridad, consecuencia del *boom cultural* (Dietz, 2003), pretendió dar voz y empoderamiento a minorías que hasta el momento no lo poseían, reclamando para ellas un mayor protagonismo institucional, social y político y apostando por crear un escenario de convivencia efectivo entre las diferentes culturas y entre las diferentes formas de individualidad. Aunque nuestra pensadora entenderá por estudios multiculturales, aquellos que ofrezcan diferentes puntos de vista sobre el mundo y que sean capaces de extender nuestra imaginación hacia los demás integrantes del mundo. Así pues:

En definitiva, una educación para la ciudadanía compasiva debería ser una educación multicultural. Nuestro pupilo tiene que aprender a apreciar la diversidad de circunstancias en las que los seres humanos luchan por su florecimiento; esto no quiere decir sólo que aprenda algunos hechos sobre clases, razas, nacionalidades, orientaciones sexuales distintas a las propias, etc., sino que se transporte a esas vidas con la imaginación, convirtiéndose en participante de tales luchas (Nussbaum, 2008, pág. 478).

Nussbaum insiste en la necesidad de incorporar los estudios culturales, y más concretamente los estudios relativos a culturas no occidentales en el currículum educativo. Más en concreto, las culturas poseen una serie de rasgos particulares y distintivos, sobre

---

de una serie de estudios que surgieron como una reacción a las humanidades, entendidas en su sentido más tradicional y erudito.

los que pivota su concepción de la educación multicultural, a saber: las culturas 1) son plurales y únicas, 2) argumentan, resisten y contestan a las normas, 3) el pensamiento global de cada cultura difiere de lo que piensan la mayoría de los intelectuales o artistas pertenecientes a la misma, 4) tiene campos de pensamiento y actividad y 5) tienen un presente y un pasado. Reteniendo estas ideas, lo que deseamos recalcar ahora es la urgencia de que la educación contribuya a ese diálogo multicultural siempre desde una base sólida y descriptiva de lo que son las culturas; pudiendo llegar, en última instancia a una suerte de lenguaje universal (axiológico, cultural, social, etc.) que nos una a todos. Dado que:

Dentro de las sociedades modernas, ese choque de civilizaciones internos se puede observar en numerosas luchas por la integración y la igualdad, como los debates sobre la inmigración; las polémicas sobre la aceptación de minorías étnicas, raciales y religiosas; las controversias sobre la igualdad de género y la orientación sexual, o las discusiones sobre la acción afirmativa. En todas las sociedades, esos debates dan lugar a agresiones y preocupaciones, pero en todas ellas también aparecen las fuerzas de la comprensión y el respeto (Nussbaum, 2010b, pág. 54).

Los estudios culturales en la educación formal deberían de estar bien diseñados y poseer un amplio espacio dentro de los contenidos curriculares. La finalidad de estos estudios debería ser la de dar a conocer al alumnado las diferentes culturas del mundo; enseñarles que existen otras personas como ellos que tiene una vida que estiman como valiosa, en la cual hay metas, sueños, anhelos y dolor. Los estudios culturales, a la par de ofrecer al alumnado la posibilidad de ensanchar su capacidad imaginativa y desarrollar su capacidad moral y ética permitirán también modificar o corregir aquellas creencias erróneas que operan respecto a sus emociones, tal

es el caso de sentir racismo o repugnancia hacia grupos sociales diferentes, algo derivado de un escaso o sesgado conocimiento sobre dicho grupo o cultura.

La idea nuclear de la que parte la filósofa y que retroalimenta tanto su concepción de la justicia social, como aquella relativa a cuestiones educativas, es la de que cualquier comunidad pertenece a una comunidad moral y/o racional mucho más amplia (González Suárez, 2015). A través de una visión ensanchada y comparada de estudios como la historia, la economía, la literatura y la música entre Occidente y Oriente, por ejemplo, la ciudadanía podría estar más preparada para su desarrollo y comunicación dentro del dialogo intercultural actual y comprender al otro, al diferente; y también su propia circunstancia, derivada en parte de los contextos tanto actuales como históricos de su nación, dado que “no podemos permitirnos la ignorancia de las tradiciones de la otra mitad del planeta, si lo que pretendemos es lidiar con los problemas económicos, políticos y humanos que nos acosan” (Nussbaum, 2001, pág. 150). Así mismo a través de estudios de carácter humanístico y multicultural, se incrementará el conocimiento de nuestro propio país y de sus actividades tanto presentes, por ejemplo, las relaciones internacionales con los demás países, como pasadas. Como la dominación cultural o el imperialismo; lo cual producirá, en última instancia, la aniquilación de viejos prejuicios sobre la propia nación y las demás.

Para llevar a buen puerto una educación multicultural, basada en estudios de culturas no occidentales, la educación debe ser capaz de permitir al alumnado superar varios sesgos o visiones erróneas de los demás sistemas culturales del mundo; algo a lo que Nussbaum llama *vicios* y que numeraremos a continuación.

Por un lado, nos encontramos con los vicios de carácter descriptivo: el *chovinismo* y el *romanticismo descriptivos*. El primero de ellos, el chovinismo, “consiste en recrear al otro a nuestra imagen, interpretando lo extraño exactamente como lo familiar” (Nussbaum, 2001, pág. 155). Así, esto sucede cuando

interpretamos obras filosóficas de forma totalmente interesada, incorporando dicho pensamiento a nuestras circunstancias sociales, culturales o históricas. La superación de este primer vicio implicaría la necesidad de presentar los contenidos de forma correctamente fundamentada y contextualizada, otorgándole al alumnado la capacidad de analizar una cierta obra o período histórico desde un cierto distanciamiento de su cultura y su pensamiento local. El *romanticismo descriptivo*, “es la expresión de un anhelo romántico por experiencias exóticas que nuestras propias vidas parecen negarnos” (Nussbaum, 2001, pág. 162). Este vicio supone pasar por alto las características sociales, políticas, culturales o económicas de un lugar para centrarse únicamente en aquellas tradiciones o costumbres que nos resultan *sorprendentes* en relación con la nuestra; obviando de esta manera la circunstancia real de dicha cultura, tanto histórica como presente. Ambos vicios descriptivos dan cuenta no solo de una visión de la cultura *del otro* distorsionada o sesgada, sino también de una visión parcial y distorsionada de nuestra propia nación o de su historia; pues, por ejemplo, un desconocimiento en lo referente a la historia y al pasado de la India sería análogo a un desconocimiento relativo a las diversas conquistas o saqueos por parte de Occidente.

En lo referente a lo que Nussbaum llama *vicios normativos*, tenemos que considerar los siguientes: el primero de ellos es el *chovinismo normativo*, que consiste en valorar la cultura y la sociedad ajena siempre desde nuestra óptica y con un sesgo claramente de superioridad por nuestra parte. Este es un vicio que debería corregir la educación presentando una visión real de los hechos: así, conocer la historia real de cada nación para comprender su situación actual, su multiculturalidad, etc. Según Nussbaum, el “antídoto para el chovinismo normativo es la curiosidad” (Nussbaum, 2001, pág. 173), algo que irá de la mano de una metodología socrática capaz de impulsar la investigación por parte del alumnado sobre temas sociales, históricos, políticos o culturales.

El *arcadianismo normativo*, contrariamente al *chovinismo normativo*, refiere a que imaginamos “a los países no occidentales como paradisíacos, pacíficos e inocentes, en contraste con Occidente, visto como materialista, corrupto y agresivo (...)” (Nussbaum, 2001, pág. 174). Otro vicio cuya superación reside en la labor de la educación. Al respecto, este vicio de carácter normativo resulta peligroso por el hecho de que por medio de esta visión parcial y sesgada de la realidad cultural ajena, el alumnado podrían pasar por alto situaciones trágicas, conflictos bélicos o diversas luchas sociales que se dan o se dieron en dicha cultura. Quedarnos únicamente con una imagen mística de por ejemplo la India, sin atender a los diversos conflictos políticos, económicos o sociales de dicha nación, implica no conocer su realidad, conformándonos una imagen distorsionada y utópica que impide conocer las verdaderas circunstancias de la cultura ajena.

Por último, está el *escepticismo normativo*, el cual, a mi juicio, es en Nussbaum más problemático que los anteriores vicios dado que va ligado a un fuerte rechazo del relativismo cultural y moral. Este vicio significa, sobre todo cuando se investiga, que el investigador ofrece simplemente una descripción de las cosas sin un juicio normativo sobre dichos hechos u objetos de investigación, lo cual Nussbaum no ve con buenos ojos puesto que “la persona tolerante debe tener, y a menudo tiene, puntos de vista definidos sobre lo que es adecuado e inadecuado, lo correcto y lo incorrecto” (Nussbaum, 2001, pág. 176). Es decir, este vicio descansa en la confusión del escepticismo con el respeto; pues, para nuestra filósofa quien investiga no se debe limitar únicamente a describir, sino también a emitir juicios valorativos sobre lo que analiza u observa.

Para superar estos vicios, la alumna y el alumno deben avanzar, progresivamente, hacia el ideal cívico que propone Nussbaum: un ciudadano cosmopolita, pues, “el ciudadano del mundo debe de aprender a desarrollar su comprensión y empatía hacia las culturas lejanas y hacia las minorías étnicas, raciales y

religiosas que estén dentro de su propia cultura” (Nussbaum, 2001, pág. 98). Para que el alumnado sea capaz de trasgredir estos vicios, en el currículum se deberían integrar los estudios relativos a las minorías étnicas, sociales, culturales, religiosas, grupos culturales, religiosos, etc. Y no sólo en la educación formal, sino también en la no formal a través de diversos cursos complementarios. Algún ejemplo de estos cursos son los que propone como experiencias educativas de éxito, destacando la de la Universidad Estatal de New York, en Buffalo con un curso llamado *Pluralismo norteamericano y la búsqueda de la igualdad*, que tuvo éxito, según el arquitecto del programa John Meacham, porque se diseñaron cursos multiculturales con amplio contenido; porque los docentes eran expertos en esas disciplinas; porque se diseñaron programas para el desarrollo docente y porque se asignó tiempo para la reflexión sobre los aspectos metodológicos y pedagógicos (Nussbaum, 2001). El profesor de Psicología John Meacham enuncia varios principios para que el currículo escolar tenga éxito en lo relativo a las necesidades sociales, políticas y culturales. Esos principios son (Nussbaum, 2001, págs. 102-105):

1. Diseñar cursos multiculturales con amplio contenido;
2. Basar los cursos multiculturales en las disciplinas en que son expertos los docentes;
3. Diseñar programas para el desarrollo del docente y
4. Asignar tiempo a la reflexión sobre aspectos metodológicos y pedagógicos

El primero de ellos incide en la necesidad de incorporar la diversidad en los contenidos curriculares, así como visibilizar a las minorías; el segundo pone el énfasis en el aspecto profesional del docente, destacando la necesidad de que los mismos sean conocedores de las materias que imparten, para que no se produzca, tal y como ocurre muchas veces en el sistema educativo secundario español, que profesores de otras disciplinas incluso muy distantes entre sí, impartan una materia que no les corresponde. El tercer punto destaca la necesidad de que el profesorado posea una

formación y una mayor preparación respecto a su labor; y, por último, el cuarto punto hace referencia a la necesidad de que, desde varios extractos diferentes, como aquellos de carácter político, pedagógico o departamental, se le dedique a la planificación curricular más tiempo, así como una mayor preparación.

En síntesis, siguiendo a Nussbaum (2001, pág. 152), la educación en estudios que implique un conocimiento cultural implicará: 1) aumento del conocimiento de nuestra identidad nacional, 2) mejor visión acerca de nuestra nación y de su diversidad, y 3) comprender el aspecto específicamente occidental mediante comparación con otras costumbres y formas de vida.

Muchos de los contenidos de la educación multicultural, a la par de poder formar parte de cursos específicos multiculturales en la educación no formal, como el anteriormente citado, deben estar también presentes en disciplinas de carácter humanístico, tal y como veremos a continuación. Por otro lado, muchos de estos contenidos también deberían estar presentes en otras materias ajenas a las humanidades a través del recurso de la transversalidad, sobre el que volveremos más adelante. Por último, debemos incidir en que esta educación de estudios culturales está estrechamente vinculada con la indagación socrática, que analizaremos en el último apartado del presente capítulo, pues, tal y como nos dice la filósofa: “el objetivo básico de la enseñanza de las culturas no occidentales debería ser despertar la curiosidad y comenzar una conversación” (Nussbaum, 2001, pág. 186). De esta forma las sociedades, a través de la superación de los vicios anteriormente descritos, podrán llegar a realizar la inclusión *del otro*, de los diferentes, dentro del ámbito de la deliberación (Habermas, 1999), así como también a la creación de un *espíritu público* (Kymlicka, 2004) o, en la terminología propia de Nussbaum, de un *ethos* público razonable compartido entre todos.

### 7.2.1.3 La educación en humanidades.

El dominador común a todas las disciplinas situadas bajo el rótulo de humanidades<sup>133</sup> es que todas ellas están relacionadas con el ser humano y atienden a temas relativos a la mujer y al hombre que vienen de antiguo: el saber y sus límites, sus preocupaciones, sus anhelos, sus triunfos, sus pasiones, sus tragedias, su comunicación, su relación con la naturaleza y el mundo, sus

---

<sup>133</sup> Las humanidades, en una primera aproximación a través del diccionario de la RAE, a pesar de lo complejo que puede resultar el término a causa de su intrincada polisemia, son definidas, en su octava acepción, como un “conjunto de disciplinas que giran en torno al ser humano, como la literatura, la filosofía o la historia”. Agustín Rivero Franyutti (2013, pág. 84) haciendo referencia a Ronald Crane (1967), nos dice que “El primer acotamiento semántico de la palabra apareció en un conocido pasaje de la obra *Noches Áticas*, del romano Aulo Gelio, gramático del S. II, quien hizo una clara distinción entre el significado de filantropía (como la inclinación del espíritu y los buenos sentimientos hacia todos los hombres sin distinción) y el de paideia, que sería la educación y el entrenamiento en las llamadas buenas artes. Este último sentido es el que Gelio señala como correcto en latín para el uso de la palabra *humanitas*; pues el de filantropía era ya desde entonces una derivación del significado que la palabra había tenido para los griegos” Las humanidades son un concepto “hoy profuso y difuso, irreductible casi a definición satisfactoria” (Zubiría, 1990, pág. 489), y ofrecer una definición unívoca del término supondría, en todo caso, un empobrecimiento de este. Pero la mayoría de las tentativas actuales respecto a una definición del término se orientan o están en consonancia con el dictamen de la RAE. Es el caso del Oxford Dictionary, que nos ofrece la siguiente definición de humanidades: “An academic field concerned with the application of computational tools and methods to traditional humanities disciplines such as literature, history, and philosophy”. Por su parte, el *Cambridge Dictionary* las define como “literature, language, history, philosophy, and other subjects that are not a science, or the study of these subjects”. En este último caso observamos como las humanidades son definidas en contraposición a las ciencias, lo cual evidencia una tendencia bastante actual en los imaginarios sociales y culturales, invadidos por una mentalidad derivada de nuestra época tecnocrática.

historias, sus sentimientos, etc. Temas que son el epicentro o la columna vertebral, de una u otra forma, del saber humanístico. “Las humanidades —afirma Morón Arroyo— son un conjunto de disciplinas que estudian al hombre en su carácter específico y diferencial, con el tipo de discurso impuesto por ese carácter” (Morón Arroyo, 1996, pág. 11). Y Miguel León-Portilla, dice lo siguiente:

A riesgo de equivocarme me atreveré a decir que las humanidades están integradas por las ramas del conocimiento que más íntimamente se relacionan con los seres humanos. Las humanidades comprenden el saber acerca de lo que hemos sido, o sea la historia y en cierto modo también la arqueología y la prehistoria. La trayectoria íntegra de los seres humanos sobre la Tierra es el gran marco espacio-temporal de las humanidades. Por eso, ellas, en cuanto ramas del saber, no conocen otros límites. Abarcan asimismo lo que los grandes ingenios han concebido o fantaseado sobre una inmensa gama de comportamientos humanos, es decir la creación literaria, desde las grandes epopeyas clásicas y la poesía en todas sus formas, hasta la novela y otros géneros narrativos. Pertenece también a las humanidades cuanto se refiere a las concepciones del mundo, los mitos y leyendas, así como las elucubraciones de los filósofos que se han planteado las grandes cuestiones en torno a la posibilidad de decir palabras verdaderas sobre los enigmas de nuestro ser, la divinidad y el más allá (León-Portilla, 2006, pág. 23).

Cabe preguntarnos, y a ello es precisamente hacia donde deseamos orientarnos: ¿qué tiene en común todas las disciplinas humanísticas? Sobre todo, es que poseen la particularidad de funcionar como elementos de transmisión cultural, siendo su soporte material los diferentes textos y obras en que se materializan. Las humanidades funcionan a modo de transmisión de elementos culturales ligados a diversos textos literarios, históricos, educativos,

artísticos, etc., haciendo importantes aportaciones a la sociedad y a la cultura. Siguiendo las consideraciones de Alejandro Llano (2006), las humanidades, estructuradas en los sistemas educativos actuales, ofrecen una cuádruple aportación a la sociedad y a la cultura.

Primero, las humanidades representan una *interpretación crítica de la realidad*. En este aspecto se destaca su capacidad para crear marcos mentales de referencia capaces de ayudarnos a movernos tanto por nuestro universo cultural como social, pudiendo desarrollar en los individuos la capacidad de discernir y reflexionar sobre asuntos políticos, sociales, culturales, religiosos, epistemológicos, etc., y no asentar las verdades que vienen únicamente a cargo de la tradición.

Segundo, las humanidades *revitalizan la cultura*. En este sentido las humanidades aportan a los sistemas culturales nuevos contenidos, aunque los mismos provengan de textos u obras antiguas. Tanto las humanidades clásicas como aquellas más actuales suministran ciertos elementos que enriquecen el universo cultural de cualquier sociedad: históricos, artísticos, lingüísticos, filosóficos o musicales, entre otros. Nussbaum afirma:

La educación para la ciudadanía mundial es un tema amplio y complejo que debe abarcar las aportaciones 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, 2010b, p. 122).

En un tercer punto, las humanidades suponen una *reflexión sobre las grandes cuestiones personales y sociales*. El autor nos recuerda la consagrada frase de Ortega, “no sabemos lo que nos pasa, y eso es precisamente lo que nos pasa”. A la par de vivir en un mundo en constante cambio y donde el ajetreo es una seña de identidad, el ser humano precisa de una brújula que lo oriente en las

grandes cuestiones que siempre han preocupado a la humanidad. La cultura, en este caso tipificada en los textos más variados, ayuda a formar un *sentido* de vida. Las humanidades se perfilan así como un asesoramiento, una comprensión de todos nosotros y de nuestra historia, lo que fluctúa en una mejor comprensión del presente.

Finalmente, las humanidades funcionan como *catalizadores de la creatividad* en el sentido aquí descrito, potenciarán la capacidad de imaginación y creatividad aplicada a los más diversos ámbitos de nuestra vida y de nuestras profesiones. Sin ir más lejos Nussbaum (2010b) recalca que los estudios humanísticos tienen un impacto positivo en el crecimiento económico de un país cuando se los tiene en cuenta en ámbitos relacionados con la innovación o la creatividad empresarial.

Este acercamiento al concepto de humanidades resulta provechoso para presentar las consideraciones de Nussbaum al respecto; partiendo de que, en síntesis “las humanidades son ante todo disciplinas interpretativas y reflexivas que, a la vez que proponen una lectura del mundo y del ser humano, examinan también su propio acto de interpretación y la forma en que se lleva a cabo la construcción de sentido” (Andrade, 2015, pág. 152).

Debemos reparar, en primer lugar, en que Nussbaum, con la defensa del humanismo y las humanidades no pretende alcanzar una sociedad intelectual, aristócrata o erudita, sino sensible. Su visión de las humanidades las convierte en una herramienta que funciona como elemento de desarrollo emocional y racional.

A la luz de su propuesta sobre el cosmopolitismo y sobre la interrelación actual, es importante conocer la historia tanto de la propia nación como de aquellas otras alejadas de la nuestra. El conocimiento de la historia, tanto universal como nacional o local, permitirá modificar los marcos conceptuales que el alumnado posee tanto sobre su país como sobre los demás. De esta forma las alumnas y los alumnos trascenderán su realidad más inmediata para situarse en una coyuntura más abarcadora sobre la propia historia de su identidad nacional y local y la historia de las demás naciones y

culturas, entreviendo las confluencias históricas entre las mismas y rompiendo, en último término, ciertos prejuicios cognitivos sobre ambas. Además, a juicio de la filósofa, también la historia nos permitirá conocer las características de la economía global, lo que supone el aprendizaje de ciertas cuestiones básicas de economía, lo que dará paso al conocimiento explícito de cómo estamos interconectados entre nosotros. Para reflexionar sobre estas cuestiones, los alumnos deben entender cómo funciona la economía global. Asimismo, 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 las empresas multinacionales).

Por otra parte, el conocimiento sobre las tradiciones religiosas reviste igual importancia para el avance de la democracia (Nussbaum, 2010b, pág. 115). A través de la historia y también mediante disciplinas como la economía, que sirven como elemento descriptivo y potencialmente normativo, podremos conocer el recorrido histórico de nuestra propia nación o comunidad, así como también aprender de los errores y de las visiones discriminantes hacia el otro. La asimilación de los hechos históricos entraña conocer las fuerzas, las tensiones y los motivos a través de los cuales se forjó un territorio o un país. Por poner un ejemplo, un ciudadano español debería de poseer conocimientos sobre la presencia musulmana en la península ibérica en el siglo VIII o sobre la Guerra Civil española, para comprender con más atino la constitución y las fricciones actuales de su sociedad. De ahí que:

Permanecer ignorante de lo que es el islam, el budismo y el hinduismo, de las tradiciones y prácticas religiosas de China y Japón, no solo implica la carencia de un prerrequisito esencial para tomar parte en los negocios y debates políticos internacionales. Frecuentemente, también significa que se carece del instrumental necesario para hablar con los vecinos,

para votar a conciencia sobre medidas relacionadas con la inmigración y la diversidad, para reflexionar sobre los aspectos legales implicados en la petición de un prisionero budista de libros sagrados y servicios religiosos, para deliberar adecuadamente sobre la adopción de un niño de origen chino o para entender por qué el escritor Salman Rushdie enfrentaba un edicto de muerte (Nussbaum, 2001, pág. 151).

De forma similar al estudio de la historia, es importante la geografía, dado que es una disciplina que capacitará a las alumnas y a los alumnos a ampliar sus fronteras nacionales y conocer el cómo y el dónde viven otras personas, pudiéndose observar así las similitudes y las diferencias respecto a un mismo *modus vivendi* y entrever, en última instancia, lo injusto de la arbitrariedad del nacimiento, algo estrechamente vinculado a la noción de justicia social de nuestra autora. La geografía nos presentará, en última instancia, el cómo se dividen o conforman los territorios y el cómo se organizan y viven personas muy diferentes a nosotros.

En esta misma línea, también las lenguas cobran una especial relevancia en tanto en cuanto éstas nos abren fronteras y nos permiten comunicarnos con los demás al mismo tiempo que enriquecer nuestra propia cultura. Para Nussbaum es importante tener en primer lugar un amplio conocimiento de la lengua propia, dado que es ésta la que nos permite pensar y a través de la cual analizamos el mundo, es decir, desde la que pensamos y deliberamos. Las lenguas clásicas también nos ayudarían a comprender el mundo actual y observar las inferencias históricas y culturales, por ejemplo, griegas o romanas presentes en nuestra cultura.

Respecto a la literatura en la educación institucional, ésta tan solo puede desplegar su valor ético-pedagógico si los docentes elaboran una selección de las narrativas o novelas oportunas en virtud de una serie de requisitos como el contexto social y cultural del alumnado, su edad y las características de las propias novelas.

En virtud de la problemática que se desee presentar, el docente tiene que buscar obras de calidad que representen esa realidad problemática: problemas de pobreza, raciales o de estigmatización hacia ciertos grupos. De esta forma alterará y pondrá en tela de juicio sus percepciones morales, sus sentimientos e ideas, y a través del asombro, la sorpresa o la propia tensión de la trama irá asimilando el mundo de los otros. Algo que, por otra parte, incidirá no solo en una ciudadanía sensible, sino también en un ambiente del aula más sensible<sup>134</sup>.

Se deberían considerar, desde mi punto de vista, en lo tocante a la selección de obras de lectura en las instituciones educativas aspectos como los siguientes:

- 1) Que susciten el asombro, la maravilla y la fantasía.
- 2) Que sean capaces de hacer ver al alumnado que las personas, más allá de nuestras circunstancias diferentes, poseemos ciertos anhelos, frustraciones, esperanzas, miedos, etc.
- 3) Que posean una estructura y contenido idóneo para la reflexión y deliberación moral.
- 4) Que evidencien la propia vulnerabilidad y fragilidad del ser humano, así como también su continua exposición a los avatares del azar o el destino.
- 5) Que susciten una actitud crítica y reflexiva por parte de las alumnas y los alumnos.

---

<sup>134</sup> Respecto a las diversas funciones pedagógicas de la literatura en el aula, podemos destacar, siguiendo los criterio de Alfonso Cárdenas (2002, pág. 129-131) las siguientes: 1) desarrollar la realidad dialógica a partir de la literatura; 2) hacer de la escuela y del aula una comunidad; 3) personalización de la educación; 4) favorecer los procesos educativos; 5) fomentar las prácticas cognitivas y analogías; 6) fomentar talleres de pensamiento crítico y creativo; 7) promover el juego como actitud que favorece la cognición, la interacción y la expresión; 8) utilizar el razonamiento abductivo y trans-ductivo; 9) emplear operaciones analógicas y 10) fomentar procesos de escritura y lectura.

- 6) Que den pie a un debate público en el aula.
- 7) Que ayuden a la identificación empática entre el espectador y los personajes.
- 8) Que visibilicen las minorías y grupos sociales sin voz.
- 9) Que muestren nuestras igualdades y diferencias.
- 10) Que permitan al alumnado trasgredir sus propias fronteras culturales o nacionales.
- 11) Que desarrollen su compasión y solidaridad.
- 12) Que permitan anular tanto el narcisismo infantil como una visión errada sobre la propia cultura o nación.
- 13) Que den fe de las diferentes posibilidades humanas.
- 14) Que anulen una visión peyorativa de lo propiamente humano, como sentir vergüenza a causa de ciertas condiciones personales: ser homosexual, ser de color, etc.

Por último, volviendo a Nussbaum, incide en la necesidad de incorporar al currículum los estudios sobre la sexualidad humana y los estudios relativos a las mujeres. Por un lado, parte de que “el sexo es un tema que nos incumbe a todos como ciudadanos, en muchos de las funciones que cumplimos” (Nussbaum, 2001, pág. 239). Un ejemplo que propone Nussbaum es el de cuando tenemos que deliberar sobre un asunto público relativo al sexo, como podría ser el participar en un juicio sobre abusos sexuales. La sexualidad se encuentra con problemas de carácter intelectual y político (Nussbaum, 2001, pág. 255) en lo que respeta a su incorporación en el currículum académico, y alega que “(...) perdura y aumenta la hostilidad hacia la investigación y enseñanza de materias sexuales en las universidades” (Nussbaum, 2001, pág. 237). Los estudios relativos a las mujeres requieren una mayor presencia en los planes de enseñanza. Así:

Un curso centrado en las “obras maestras” del mundo antiguo, con toda justicia se considerará ineficaz para transmitir un sentido completo y exacto de cómo era el antiguo mundo griego y romano. Para dar una idea completa,

los profesores tendrán que ir más allá de los textos filosóficos y literarios famosos, y consultar referencias y otras fuentes de información que les permitan descubrir y conocer la vida de las mujeres en la Antigüedad. Incluso los cursos especializados en literatura, arte o filosofía del mundo antiguo deberían situar los textos en su contexto histórico, que incluía tanto a mujeres como a hombres (Nussbaum, 2011, pág. 207).

#### **7.2.1.4 La transversalidad de los contenidos.**

Los contenidos a los que se refiere explícitamente nuestra autora y que hemos tratado y expuesto anteriormente, aquellos relativos al cosmopolitismo, al multiculturalismo y a una educación humanística, ni tienen ni deben por qué estar únicamente sujetos o *anclados* a una sola materia, entendiéndola en su dimensión más tradicional; sino que muchos de los aspectos analizados en el apartado anterior deben descansar en la totalidad de las disciplinas que conforman cada etapa educativa —en especial en primaria, secundaria y bachillerato. Esta insistencia por parte de Nussbaum por incluirlos en todas las áreas de las diferentes materias que conforman los programas educativos nos lleva directamente a pensar en el recurso de la transversalidad.

Con la transversalidad se pretende superar la rigidez académica que hasta casi finales del siglo pasado marcó la estructuración del currículum educativo; a través de este concepto nos estamos refiriendo a una importante transgresión en la educación tradicional, pues con el instrumento de la transversalidad las preocupaciones sociales, culturales o políticas pasarán a incorporarse a los contenidos y al diseño curricular de todas las asignaturas. De esta forma se permite que todas las disciplinas que conforman el currículum escolar participen en el desarrollo integral del alumnado. Al hilo de esto:

Lo menos que podemos concluir es que una época postmoderna, donde se elogia el presente, las diferencias, la pluralidad y el placer de lo cotidiano, no concuerda con la rigidez de una razón encasillada en disciplinas. Los temas transversales superan esas vallas y se encuentran a disgusto en el encorsetamiento de los rigores disciplinares (Rodríguez Rojo, 1995, pág. 23).

El concepto de transversalidad proviene de lo que en el mundo anglosajón se comprende como *cross curricular themes*, es decir, contenidos que no atañen a una única disciplina, sino que deben estar presentes en la mayoría de ellas. En el caso de España se empezará a hablar de la transversalidad de los contenidos con la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre). Dicha ley fue pionera en nuestro país al relacionar la educación formal con los valores humanos. Como podemos leer en el preámbulo de esta:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo. una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad (Ley Orgánica 1/1990).

Muchos contenidos educativos ya se consideran transversales en tanto que suponen una exigencia social que rompe con la estructuración curricular clásica para instaurarse en cada disciplina académica, sobre todo en etapas relativas a la educación primaria y secundaria y el bachillerato. La finalidad de los asuntos de carácter transversal es la de que en todas las disciplinas académicas se traten temas actuales, y que las mismas relacionen su propio contenido con

problemas y conflictos políticos, sociales o humanos; inculcando en el alumnado valores como la paz, el respeto, la justicia o la solidaridad.

En este sentido, por lo tanto,

La transversalidad en el actual currículo educativo viene representada por unos temas educativos que responden a determinados problemas sociales y que están presentes en el conjunto de las áreas curriculares. Los Temas Transversales se han incorporado a la educación como aspectos de nuestro mundo que deben ser abordados desde una perspectiva moral (Muñoz de Lacalle, 1997, pág. 161).

Martín Rodríguez Rojo (1995, pág. 17), por su parte, considera que los temas transversales poseen los siguientes rasgos esenciales: 1) dimensión humanística; 2) responden a situaciones socialmente problemática; 3) dimensión intencional; 4) contribuyen al desarrollo integral de la persona; 4) apuestan por una educación en valores; 5) ayudan a definir las señas de identidad del centro; 6) impulsan la relación de la escuela con el entorno; 7) están presentes en el conjunto del proceso educativo y 8) están abiertos a incorporar nuevas enseñanzas. Por lo que, “los temas transversales introducen en el currículo el frescor de una preocupación humanística, el cuidado de la justicia y de la ética, facetas complementarias del ángulo aséptico de la información y del texto escolar” (Rodríguez Rojo, 1995, pág. 19). Algo en la línea argumentativa de Nussbaum respecto a la función de la institución educativa en la actualidad.

Por lo tanto, temas que son actuales o de importancia de cara a la sociedad no deben estar presentes únicamente en asignaturas de humanidades o en aquellas más sensibles a los contextos sociales y culturales, sino que deben *manifestarse* también en disciplinas o asignaturas técnicas o científicas. Podría ser el caso, por ejemplo, de cuestiones bioéticas en la asignatura de biología en la etapa del bachillerato, con el fin de concienciar al alumnado sobre la

importancia del aspecto ético y moral en la investigación científica, sanitaria y técnica.

### **7.2.2 Metodología educativa.**

Una vez examinados los contenidos educativos que propone Nussbaum en lo que respecta a la reestructuración curricular, a continuación, nos centraremos en la metodología que reclama para la escuela actual: la *pedagogía socrática*. Trazaremos, en líneas generales, su propuesta metodológica; no sin antes elaborar un análisis del modelo pedagógico del propio Sócrates para, finalmente, escudriñar sobre la posibilidad de la *paideia* socrática en los sistemas educativos actuales.

#### **7.2.2.1 Sócrates y su método.**

Sócrates es, como sabemos, un personaje perenne en la historia del pensamiento occidental. El filósofo ateniense representa fielmente la visión actual que tenemos en los imaginarios sociales y culturales sobre la idea del filósofo: una persona que se cuestiona la totalidad de su entorno y que examina la realidad de forma minuciosa y precisa. “Eterno interrogador, Sócrates, con sus habilidosas preguntas, conducía a sus interlocutores al reconocimiento de su propia ignorancia. Infundía en ellos tal confusión que, en ocasiones incluso acababan cuestionando toda su vida” (Hadot, 2008, pág. 16). Sócrates promocionó y practicó una filosofía de indagación, de búsqueda de la verdad, que cautivó a unos e incomodó a otros. Manifestaba, de forma reiterada, que una vida sin examen no era una vida *vivable* o digna para el ser humano (*ἀνεξέταστος βίος οὐ βιωτὸς ἀνθρώπου*), reclamando la necesidad de, mediante el ejercicio del autoexamen y de una reflexión sobre el propio yo, conformar un cierto sentido sobre la propia vida.

La imagen de Sócrates se nos presenta sobre todo a través de los diálogos platónicos. También nos encontramos con referencias a su figura en la obra de Aristóteles, en los *Memorables* de Jenofonte o en *Las Nubes* de Aristófanes. El primero de ellos lo consideraba un buen filósofo, aunque no sobresaliente; agradeciéndole, sobre todo, el planteamiento del concepto de los universales y el razonamiento inductivo. Por su parte, Jenofonte describía a Sócrates como un hombre vulgar; algo en la línea de Aristófanes, que lo tachaba de ridículo, acusándolo de practicar y promocionar una educación que corrompía a los más jóvenes<sup>135</sup>.

La complejidad del Sócrates histórico radica precisamente en ofrecer más o menos validez a las fuentes que se pronunciaban sobre él. Quizás la figura de Platón, sobre todo en la *Apología* (Ἀπολογία Σωκράτους), donde exalta de forma exuberante a Sócrates, tampoco sea la más acertada; por lo que se nos obliga a aceptar, otorgándole un mayor grado de credibilidad, las opiniones de Aristóteles en torno a Sócrates, por ser quizás las que gocen de más equilibrio y veracidad histórica.

Pero Sócrates no solo fue, tal y como se suele creer, un filósofo, sino también, en opinión de Werner, “el fenómeno

---

<sup>135</sup> Platón en su *Apología* (24b) nos dice: “Sócrates delinque corrompiendo a los jóvenes y no creyendo en los dioses en los que la ciudad cree, sino en otras divinidades nuevas”. Uno de los motivos de la condena a Sócrates fue precisamente el ir en contra de la educación tradicional ateniense e inculcar nuevos valores e ideales a los ciudadanos más jóvenes. Por su parte Nussbaum dice que: “la Educación Antigua, según Aristófanes, inculcó por asimilación cultural los valores tradicionales a los jóvenes ciudadanos. Aprendieron a internalizar y a amar sus tradiciones, y se les desalentó en todo intento de cuestionarlas. Para Aristófanes, el opositor más peligroso de esta Educación Antigua es Sócrates, cuyas preguntas subvierten la autoridad de la tradición, y que, además, no reconoce ninguna autoridad sino la razón, llegando incluso a pedir que los dioses den cuenta razonada de sus preferencias y sus órdenes” (Nussbaum, 2001, pág. 35).

pedagógico más formidable en la historia del Occidente” (Werner, 2001, pág. 403). Si bien Platón enseñó en la Academia y Aristóteles en el Liceo, Sócrates difundió sus enseñanzas en las calles de Atenas, así como también en el gimnasio, ese emplazamiento que “entre los griegos se entendía (...) como un lugar donde el cuerpo se desnudaba para hacer ejercicios antes de recibir las enseñanzas de los filósofos” (Calderón Serna & González Agudelo, 2006, pág. 2). El gimnasio representaba simbólicamente lo desnudo, lo puro; pues el término, del griego γυμνάσιον, es una referencia directa al concepto de desnudez, γυμνός, que se enlaza con la purificación del alma y la búsqueda de la verdad. Dicha búsqueda vertebraba todo el método socrático; pues las enseñanzas de Sócrates, más que ofrecer respuestas, se erigían como una búsqueda constante e inagotable que le otorgaba al interrogante un papel preponderante, formativo y pedagógico.

El método socrático se articulaba en torno a tres aspectos fundamentales, a saber: la *mayéutica* (el arte de la interrogación a través del uso de la dialéctica y el diálogo), la *ironía* (fingimiento de no saber lo que se sabía) y la *aletheia* (la búsqueda y el alcance de la verdad). Este método, a diferencia de la sofística, que intentaba ofrecer conocimiento al público a través de discursos llenos de contenidos y de información, no pretendía inculcar cultura a los discípulos, entendiéndolos como la *tabula rasa* defendida por el empirismo, es decir, como un receptáculo vacío; sino que, a través de un trato más individualizado e íntimo hacia y con el discípulo, el método socrático pretendía hacer que este último alcanzase el conocimiento por sí mismo. Sócrates incidía en el interrogante como un recurso pedagógico a través del cual enfatizar, tratar, descubrir o desvelar los problemas epistemológicos o morales. De tal suerte el interrogante, acompañado de una dialéctica que funcionaba a modo de guía, se erigía como el combustible que permitirá al interlocutor o al discípulo alcanzar por sí mismo el conocimiento.

Jaeger Werner pone énfasis en que:

La "dialéctica" socrática era una planta indígena peculiar, la antítesis más completa del método educativo de los sofistas, que había aparecido simultáneamente con aquélla. Los sofistas son maestros peregrinantes venidos de fuera, nimbados por un halo de celebridad inaccesible y rodeados de un estrecho círculo de discípulos. Administran sus enseñanzas por dinero. Éstas recaen sobre disciplinas o artes específicas y se dirigen a un público selecto de hijos de ciudadanos acomodados deseosos de instruirse. La escena en que brillan los sofistas, en largo soliloquio, es la casa particular o el aula improvisada. Sócrates, en cambio, es un ciudadano sencillo, al que todo el mundo conoce. Su acción pasa casi inadvertida; la conversación con él se anuda casi espontáneamente, y como sin querer, a cualquier tema del momento. No se dedica a la enseñanza ni tiene discípulos; por lo menos así lo asegura. Sólo tiene amigos, camaradas. (Werner, 2001, pág. 412).

En primer lugar, nos encontramos con la ironía (εἰρωνοία), la cual posee un matiz diferente respecto a lo que entendemos actualmente cuando nos referimos a ella. La ironía marca y da forma al primer momento *protréptico* en su método pedagógico, en cierto sentido es un momento de destructividad y refutación, debido a que Sócrates pretende que el alumno o el discípulo sea capaz de reconocer su propia ignorancia y sus lagunas epistemológicas con la intención de que éste se posicione en un enclave en el que, al reconocer su propia ignorancia, pueda conformar una actitud más humilde respecto al conocimiento y a la moral; evidenciando así también la propia vulnerabilidad del interlocutor. Es decir, Sócrates pretende que el alumno sea capaz de tomar conciencia de su ignorancia a través de un ejercicio de duda que ponga sobre las cuerdas los saberes o los prejuicios existentes en su educando. A través de este ejercicio se dará paso a la liberación de la ignorancia. Sócrates utiliza el diálogo, el discurso, como arma, como actitud de

provocación, con la pretensión de alcanzar, a través de razonamientos inductivos, esa *aletheia* (ἀλήθεια), esa verdad universal y objetiva. Pues “consideraba el diálogo como la forma primitiva del pensamiento filosófico y como el único camino por el que podemos llegar a entendernos con otros. Y éste era el fin práctico que perseguía” (Werner, 2001, pág. 395).

La mayéutica (μαιευτική) por su parte, que podemos decir que es el paso posterior a la deconstrucción del conocimiento del interlocutor, implica ahora la construcción de conocimiento. La mayéutica no pretende enseñar algo nuevo, es decir, su finalidad no es introducir nuevos conocimientos, sino engendrarlos a partir de la reflexión, y que éstos salgan a la luz, tal y como salen las niñas y los niños en el parto. El término, etimológicamente, está relacionado con las comadronas o las parturientas. En palabras de Sócrates,

SÓCRATES — El oficio de partear tal como yo lo desempeño, tiene las mismas características que el de las matronas, pero se diferencia en el hecho de que yo asisto a los hombres y no a las mujeres, y examino las almas de los que dan a luz, pero no sus cuerpos. Ahora bien, lo más grande que hay en mi arte es la capacidad que tiene de poner a prueba con seguridad si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero. Eso es así porque tengo, igualmente, en común con las parteras esta característica: que soy estéril en sabiduría. (Platón, *Teeteto*, 150b-151c).

Cuando el alumno o el interlocutor, a través de la ironía, es desprovisto de sus ideas prejuiciosas y de sus conocimientos incorrectos, podrá posicionarse en un estado de neutralidad que le permitirá superar sus ideas precedentes y convicciones más arraigadas y estáticas; pues a través de esa estimulación, el interlocutor podrá llegar a esas verdades. Es así como Sócrates se convierte en lo que hoy conocemos como *acompañante*

*cognitivo*<sup>136</sup>, un maestro que mediante del uso el diálogo ayuda a los jóvenes a indagar en la verdad orientando y estimulando la búsqueda, al mismo tiempo que capacita para la reflexión y el autoanálisis.

De forma sintetizada y esquemática, el método educativo socrático tiene las siguientes características:

1. Necesita de la individualidad, es decir, es un método en el que el maestro trata de forma individualizada al alumno.
2. Se relaciona directamente con cuestiones de carácter moral, ético y político.
3. A través del uso de la ironía, la dialéctica y los interrogantes planteados se pretende hacer dudar de las creencias, ideas y valores con el fin de superar los prejuicios y que el alumno se pueda ubicar en un posicionamiento de humildad respecto al saber y a la moral.
4. El método es usado para demostrar el camino correcto hacia la verdad.
5. Exige la disconformidad de los alumnos.

#### **7.2.2.2 El ideal educativo-socrático de Martha Nussbaum.**

Nussbaum, desde el ámbito de la filosofía, y a pesar de que anteriormente ya existiesen ciertas autoras o autores que analizaron e insistieron en la incorporación del método socrático en todos los niveles de escolarización, revitalizó, a mi parecer, el discurso pedagógico en torno a las posibilidades de incorporar una metodología de carácter socrático en los sistemas educativos

---

<sup>136</sup> Concepto acuñado por Juan Carlos Tedesco (2003) para describir la relación ideal entre el docente y el discente.

actuales. Carolina Castro afirma que “el programa desarrollado por Nussbaum tiene como objetivo desarrollar las habilidades que permitirán a los alumnos llegar a ser ciudadanos capaces de resolver los problemas de la diversidad humana, en una época de diversidad cultural y creciente internalización” (Castro, 2012, pág. 442). No podemos desvincular la educación socrática de la educación cosmopolita o multicultural en tanto que ambas se complementan: la primera como una metodología y las dos últimas como la estructuración de diversos contenidos en el programa educativo que propone Nussbaum.

Nuestra filósofa parte de la siguiente afirmación:

La educación liberal en nuestras escuelas superiores y universidades es —y debe de ser— socrática, dedicada a la tarea de activar en cada estudiante una mente independiente y de producir una comunidad que pueda verdaderamente razonar en conjunto sobre un problema, y no simplemente intercambiar alegatos y contraalegatos (Nussbaum, 2001).

Pudiese parecer, *a priori*, que en la actualidad una educación de marcado carácter socrático sólo podría ser comprendida a modo de anacronismo y como un modelo educativo en desuso respecto a las tendencias educativas hegemónicas en el presente y en relación con las diversas demandas sociales, culturales, políticas y económicas. En tiempos de una educación planteada desde un marcado sesgo academicista, funcionalista ligada a la profesionalización y la especialización, ¿tendría algún sentido insistir en traer de nuevo al escenario educativo la *paideia* socrática e implantarla en nuestros sistemas educativos? La respuesta, por parte de la filósofa es del todo afirmativa, a pesar de que reconoce que ese ideal socrático “se encuentra en graves dificultades dentro de un mundo decidido a maximizar el crecimiento económico” (Nussbaum, 2010b, pág. 76).

Antes de nada, tendríamos que decir que hoy más que nunca gracias a las tecnologías de la comunicación y la información, los

estudiantes han ganado un importante grado de autonomía y de accesibilidad a los contenidos informativos y a los diversos conocimientos estructurados en forma de red, lo cual supone poder barajar una cantidad masiva de datos e información de forma individual y sin apenas necesidad de ser instruidos para ello. Pero ¿sabemos, en general, y saben los estudiantes en particular, cómo usar dicha información y como seleccionar esos datos?

Los retos educativos que nos presenta el futuro deben ir encaminados, más que a enseñar contenidos a los que todos tenemos un fácil acceso, a enseñar también a aprender. El acceso a la información y a las tecnologías de la comunicación, a pesar de la brecha digital todavía existente entre las diversas naciones, parece ser casi de alcance mundial. Ante este nuevo escenario, con la incorporación, entre otras, de Internet, la educación debe de elaborar sobre sí misma un *metaexamen* que le permita vislumbrar las directrices y las claves a seguir en estas sociedades del presente, tildadas desde la sociología y la pedagogía como sociedades de la información y el conocimiento<sup>137</sup>.

Bauman, al respecto, nos ofrece la siguiente conclusión tras un dilatado análisis del volátil contexto por el que transita la educación:

---

<sup>137</sup> Todas las sociedades, de una u otra forma han sido, a su manera, sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005). Pero no en el mismo grado en que están siendo ahora, pues el fácil acceso a la información y al conocimiento tiene importantes consecuencias para el ser humano, y por consiguiente la educación poseerá una connotación que diverge considerablemente de la que tuvo hasta ahora. Debemos tener muy en cuenta el papel del ser humano en este nuevo contexto de *hiperinformación* y comprender el cómo le afecta. Por poner un ejemplo, hoy, y a raíz de la cantidad ingente de imágenes crueles que podemos observar en los informativos o en la prensa, la mujer y el hombre se han convertido en individuos más insensibilizados respecto a muchos temas de interés público. Una buena obra para profundizar e indagar en este tema podría ser, por ejemplo, *La era del vacío* (Lipovetsky, 1996).

En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, lo repito, el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las nuevas generaciones para vivir en semejante mundo (Bauman, 2007, pág. 46).

El modelo educativo de carácter crítico-socrático que defiende Nussbaum no sólo posee beneficios en relación con los diversos procesos de aprendizaje, es decir, mejoras genuinamente didácticas, sino que también proporciona a la ciudadanía una habilidad crítica sobre su propio entorno, tanto individual como político, económico, etc. De ahí que la filósofa reclame la incorporación de la metodología socrática<sup>138</sup> en los sistemas educativos con la finalidad de desarrollar capacidades óptimas en el contexto democrático. En sus propias palabras, “nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como ciudadanos del mundo; y, por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (Nussbaum, 2010b, pág. 26). Esto es:

---

<sup>138</sup> Nuestra autora, a la hora de defender la necesidad del modelo socrático en la actualidad, seguirá el análisis elaborado por Gregory Vlastos (1991) sobre dicho modelo y sobre la filosofía de Sócrates en general.

Their educational interpretation of the Socratic conception of the good life may according to Nussbaum be summarized in four statements: liberal education is intended for all people; it should be individualized and adapted to students' different circumstances and contexts; it should be pluralistic and treat a variety of norms, ideas and traditions; and books should not be used in an authoritative way. In line with these conditions, Nussbaum advocates a Socratic dialogue-based teaching and is reassured by the fact that this is already the common medium through which education is conducted at many contemporary liberal arts colleges (Burman, 2019, pág. 77)<sup>139</sup>.

Para Nussbaum estamos sometidos a dos importantes presiones: de un lado, aquella relacionada con la autoridad y la sumisión a la misma, y de otro, a la presión de pares. Con la incorporación del método socrático en las instituciones educativas persigue alcanzar lo que ella denomina una *cultura del disenso individual*, la cual ofrece la posibilidad de fomentar la responsabilidad de los ciudadanos, así como promocionar el disenso de cada uno de ellos. El ejercicio de la toma de responsabilidad autónoma de cada individuo conlleva un mejor trato entre los individuos que componen una sociedad, tan polarizada como son las actuales, al mismo tiempo que dota a la ciudadanía de diversas armas cognitivas o comunicativas con las que evitar la autoridad o

---

<sup>139</sup> Trad.: Su interpretación educativa de la concepción socrática de la buena vida puede, según Nussbaum, resumirse en cuatro afirmaciones: la educación liberal está destinada a todas las personas; debe individualizarse y adaptarse a las diferentes circunstancias y contextos de los estudiantes; debe ser pluralista y tratar una variedad de normas, ideas y tradiciones; y los libros no deben usarse de forma autoritativa. De acuerdo con estas condiciones, Nussbaum aboga por una enseñanza basada en el diálogo socrático, y se siente reconfortada por el hecho de que este ya es el medio común a través del cual se imparte la educación en muchas universidades de artes liberales contemporáneas.

la obediencia. A mi juicio, esta necesidad de la pedagogía socrática, también se hace extremadamente evidente en lo que respecta a las propias tecnologías de la información, como Internet. Es necesario que la ciudadanía, al estar en una constante interrelación con los *mass media* sea capaz de elaborar un ejercicio de revisión y discriminación respecto de todo aquel contenido con el que trata; como es el caso, por ejemplo, de lo ya conocido como el fenómeno de las *fake news* o falsas noticias, que pueden incidir en, por ejemplo, a qué partido político decidamos votar.

El modelo socrático que, para Nussbaum, constituye en sí mismo una práctica social (Nussbaum, 2010b), requiere de un determinado *ethos* por parte de las instituciones educativas, así como el reconocimiento de dicho método por parte de estas. “Aunque puede enseñarse como parte de los contenidos curriculares para la escuela o la universidad, su aprendizaje no será posible si no se infunden sus preceptos en el *ethos* de la institución misma y en la metodología pedagógica aplicada en las aulas” (Nussbaum, 2010b, pág. 84). Es decir, no basta con enseñar, tal y como tradicionalmente se entiende, lo que supone el método socrático, sino que de lo que se trata es de llevarlo a la práctica, teniendo en cuenta ciertas perspectivas a mejorar, como la necesidad de la reducción de la ratio de alumnos por clase y una educación de carácter más personalizado.

Nussbaum, en esta línea, se refiere de forma explícita al caso de Billy Tucker, un estudiante de Administración de Empresas que tuvo que cursar por obligación una asignatura de carácter filosófico. En ella tuvo que elaborar el ejercicio de argumentar en contra de la pena de muerte, algo con lo que él estaba de acuerdo. Después de realizar la tarea, el joven de 19 años declaró que la experiencia había cambiado su actitud frente a los debates políticos y que había conseguido llegar a un punto en que era capaz de respetar ambos puntos de vista. Es decir, tal y como nos dice la filósofa, este proceso educativo basado en la tradición socrática favorece la comprensión y el respeto en la esfera política y social (Nussbaum, 2010b). Ve

por lo tanto en el método socrático la oportunidad idónea para construir una nueva educación sensible a los problemas del presente, tales como aquellos relacionados con la pluralidad de las sociedades actuales, pues, “si bien el pensamiento de Sócrates es importante en toda democracia, es más significativo aun en las sociedades que necesitan tramitar la presencia de distintas etnias, castas o religiones” (Nussbaum, 2010b, pág. 83).

En los que se refiere a la incorporación de esta metodología didáctica en la institución educativa, Nussbaum hace hincapié en el estudio de textos como los diálogos platónicos y obras que permitan a los estudiantes desarrollar sus capacidades de crítica y reflexión. Y esto se puede llevar a buen puerto trasladando por ejemplo los contenidos de esos textos a debates o juegos en el aula; pues como nos recuerda Bisquerra “la educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, relajación, respiración, etc.) con el objeto de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales” (2011, pág. 18).

Por otro lado, siguiendo a Nussbaum, no solo hace falta un cambio respecto a la metodología (implementar el modelo socrático en las escuelas) y a los contenidos (reforzar la educación con contenidos curriculares que beneficien nuestra actitud crítica, reflexiva, empática y de autoexamen), sino también respecto a la forma de evaluar a las alumnas y a los alumnos. Los hegemónicos exámenes estandarizados y de la evaluación cuantitativa nos remiten a una pedagogía de la memorización y no resultan útiles, a fin de cuentas, más allá del beneficio que producen respecto al tiempo que ganan los docentes en cuanto a su rápida corrección. Las deficiencias de este modelo evaluativo también tienen consecuencias negativas no solo para el alumnado, sino también para el profesorado, pues, “el sistema de enseñanza enfocado en la aprobación de los exámenes que se ha tornado cada vez más ubicuo en las aulas de las escuelas públicas genera un clima de pasividad

en los alumnos y de rutina para los profesores” (Nussbaum, 2010b, pág. 178).

Lo hasta aquí tratado también requiere de una reformulación de la imagen del estudiante, pues “se debe tratar a cada estudiante como un individuo en pleno desarrollo de sus facultades mentales, de quien se espera un aporte activo y creativo a los debates que puedan surgir en la clase” (Nussbaum, 2010b, pág. 84). Esto significa un menor número de alumnos en clase, aunque los recortes presupuestarios en educación, en casi todos los lugares del mundo, hace muy difícil que en la educación pública se pueda alcanzar este ideal numérico.

En definitiva, Nussbaum considera que el método socrático es viable y posible: “la posibilidad de lograr que las aulas de las escuelas primarias y secundarias funcionen según la pedagogía socrática no es utopía ni requiere de ninguna genialidad, sino que está al alcance de cualquier comunidad en que se respeten la mente del niño y las necesidades de una democracia en formación” (Nussbaum, 2010b, pág.110). Pero para llevar a cabo el método socrático se debe, a mi juicio:

- Enseñar mejor a los docentes a través de diversos programas.
- Que las instituciones educativas entiendan la importancia del método socrático y lo asimilen en su cultura escolar.
- Equilibrar la ratio de alumnos por aula.
- Que el alumnado sea un elemento protagonista de su aprendizaje.
- Que existan contenidos curriculares que alienten la metodología socrática.

### 7.2.2.3 Pedagogía socrática hoy.

A la luz de la exposición de las características del modelo pedagógico de Sócrates y en virtud de las apreciaciones de Nussbaum sobre el mismo, cabe preguntarnos: ¿sería factible, desde el punto de vista del funcionamiento de las instituciones educativas actuales, incluir el modelo socrático en los itinerarios formativos y educativos del siglo XXI?

Hubo una serie de autoras y autores que implantaron el modelo socrático en el ámbito educativo con cierto éxito. Nussbaum asegura, precisamente, que el modelo educativo actual estadounidense se basa, en buena parte, en elementos del arquetipo socrático; mediatizado, a su vez, por autoras y autores, pedagogos y filósofos, que aplicaron el método a la educación de su momento. Entre estos autores destacan Dewey, principalmente en los Estados Unidos; el fundador del Kindergarten el alemán Friedrich Fröbel; el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi; el fundador del *Temple School* de Boston Amos Bronson Alcott; la educadora italiana María Montessori; el premio Nobel de Literatura Rabindranath Tagore o el estadounidense Horace Mann. Y más recientemente, en torno a la cuestión de la metodología socrática y a su aplicabilidad en nuestros sistemas educativos, sobresalen las aportaciones didácticas de Adler (1986) o Rogoff (1995). Todos ellos incidieron, aunque por vías diferentes, en la necesidad de superar una educación de sesgo memorístico y academicista e implantar en la educación recursos como la indagación, el escrutinio, la deliberación y la creatividad; entendiendo que las instituciones educativas han de superar la dimensión instructiva y formativa para permitir así el cultivo de valores y aptitudes en el alumnado. “Según esta tradición —nos dice Nussbaum— la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo” (Nussbaum, 2010b, pág. 39).

El método socrático, actualizado a cargo de la pedagogía, se convierte en un *modelo de enseñanza* que a su vez convive con otras metodologías o modelos educativos. El modelo de enseñanza o modelo didáctico representa un proceso de enseñanza-aprendizaje que, partiendo de la asunción de ciertas teorías subyacente de la enseñanza<sup>140</sup>, ofrece consistencia, reflexión y organización a la actividad de enseñar y aprender.

A continuación, nos detendremos en el análisis del modelo propiamente socrático; para observar cómo ante las particularidades y los fines educativos que se desprenden del mismo, muchos profesionales de la pedagogía vieron en él el baluarte de una educación para la ciudadanía y la democracia.

Podemos describir el funcionamiento del modelo crítico-socrático de la siguiente forma:

Se trata de un método crítico porque se da mediante cuatro pasos básicos: en el primero, un interlocutor A (un docente) da una tesis o afirmación que la contraparte considere incierta, lo cual lleva a un análisis y su refutación. En segundo lugar, la contraparte manifiesta su opinión y sus premisas, es decir, aquello que sustenta su punto de vista. A continuación, el primer interlocutor argumenta y la contraparte reconoce que los razonamientos que ha ofrecido son contrarios a la primera afirmación. Finalmente, la contraparte puede demostrar con sus proposiciones que la tesis del interlocutor A es falsa y que por lo tanto su negación es verdadera (Zetina-Esquivel & Piñón-Rodríguez, 2016, pág. 84).

El diálogo cobra un papel preponderante, al igual que el interrogante, que debe surgir de la dialéctica que se produce entre

---

<sup>140</sup> Entre ellas destacan la *cognitivista* (Brunner, 1996), la *artística* (Woods, 1996), la *comprensiva* (Perkins, 2000) y la *socio-comunicativa* (Titone, 1970).

docente y discente. El docente tiene por lo tanto una tarea que transgrede la imagen del profesor como instructor; pues la figura de este dentro del binomio experto-novicio ha de ser entendida, tal y como nos recuerda el pedagogo Juan Carlos Tedesco (2003), como la del *acompañante cognitivo*. El concepto de acompañante cognitivo es significativo por dos razones. La primera de ellas porque nos evoca directamente a Sócrates; la segunda porque supone, en virtud de la ingente cantidad de información que baraja el alumnado en la actualidad, que la profesora o el profesor no sean meros transmisores de conocimientos, si no *guías* respecto al propio autoaprendizaje del alumnado.

A partir de esta pareja ‘experto-novicio’ el papel del docente se define como el de un ‘acompañante cognitivo’. En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios, el procedimiento utilizado por el maestro es visible y observable. El maestro muestra cómo se hacen las cosas. En el aprendizaje escolar, en cambio, estos procedimientos están ocultos y el maestro debe ser capaz de ‘exteriorizar un proceso mental’ generalmente implícito. El acompañante cognitivo debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego, poco a poco, ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos. En síntesis, pasar del estado de novicio al estado de experto consiste en incorporar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas. El concepto de acompañante cognitivo permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como ‘modelo’. En el esquema clásico de análisis de la profesión docente, el perfil ‘ideal’ del docente era definido a partir de rasgos de personalidad ajenos a la práctica cotidiana de la enseñanza. (Tedesco, 2003, pág. 805).

Pero el diálogo no se reduce únicamente al binomio docente-alumno, sino que también se produce entre el mismo alumnado. De ello se deduce que los alumnos, a través de un ejercicio de interrogación y construcción guiado por el profesor como acompañante cognitivo, sean capaces de desarrollar una actitud activa y que, siguiendo las consideraciones e investigaciones de Piaget (1970), ellos mismos puedan ser capaces de construir su conocimiento investigando, debatiendo en el aula, etc. Así mismo, otra de las ventajas del método socrático, esta vez en relación con la literatura, es el debate que puede surgir en el aula después de leer una obra de ficción. En dicho debate se confrontarán ideas, se corregirán otras y se hará evidente la ignorancia o el desconocimiento sobre ciertos temas sociales, políticos o culturales por parte del alumnado.

Para evidenciar su la viabilidad, nos referiremos de forma manifiesta a dos experiencias educativas. La primera de ellas es la investigación llevada a cabo por Donald Oliver y James Shaver (1966-1974). En ella los investigadores propusieron el modelo de *indagación jurisprudencial* en el ámbito educativo como una forma de trasvasar los contenidos y fricciones socioculturales al aula. A través del método socrático, las alumnas y los alumnos examinarían y discutirían sobre asuntos concernientes a la política y a los diversos problemas sociales. De esta forma la escuela facilitaría, según los autores, el poder resolver conflictos sociales (Joyce, Weil Marsha, & Calhoun, 2002, págs. 108-126), algo en sintonía con la concepción de la escuela como laboratorio (*laboratory school*) propuesta por Dewey.

La investigación de Oliver y Shaver (1966-1974) se basaba en las siguientes áreas problemáticas y en los siguientes valores en conflicto:

<b>Áreas problemáticas</b>	<b>Valores en conflicto</b>
<b>Conflicto racial y étnico</b>	Igual protección. Vía de derecho. Fraternidad entre los seres humanos. Paz y orden. Derecho de propiedad y contractuales. Privacidad y asociación de personas.
<b>Conflicto religioso e ideológico</b>	Libertad de expresión y de conciencia. Igual protección. Seguridad y salvaguarda de las instituciones religiosas.
<b>Seguridad individual</b>	Parámetros de libertad. Vía de derecho. Paz y orden. Bienestar de la comunidad.
<b>Conflicto entre grupos económicos</b>	Negociación equitativa o justa. Poder y competencia. Bienestar general y progreso de la comunidad. Derechos de propiedad y contractuales.
<b>Salud, educación y bienestar</b>	Igualdad de oportunidades. Fraternidad entre los seres humanos. Derecho a la propiedad y contractuales.
<b>Seguridad de la nación</b>	Libertad de expresión, de conciencia y de asociación. Vía de derecho. Privacidad personal. Seguridad y salvaguarda de las instituciones democráticas.

Fuente: (Joyce, Weil Marsha, & Calhoun, 2002, págs. 116).

Las fases que rigieron este modelo o propuesta son las siguientes: 1) presentación del caso; 2) identificación de las problemáticas; 3) toma de posiciones; 4) exploración de las instancias subyacentes en las posiciones asumidas; 5) refinar y definir las posiciones y, 6) verificar los supuestos sobre los hechos, las definiciones y las consecuencias (Joyce, Weil Marsha, & Calhoun, 2002, págs. 119). En el caso de la literatura en las aulas, esto podría articularse de la siguiente forma: a) presentación de una novela que toque asuntos políticos o morales; b) identificación de las áreas problemáticas por parte del alumnado, conducido por la figura del profesor como *acompañante cognitivo*; c) toma de posiciones por parte de las alumnas y los alumnos, manifestadas por medio del diálogo en el aula; d) exploración, guiadas de nuevo por el profesor, de las ideas o prejuicios del alumnado sobre la temática en cuestión; e) entre todos, corroborar o poner en duda las ideas existentes y alcanzar un nuevo conocimiento al respecto. Esta experiencia educativa fue realizada, según los autores, con éxito, dado que el alumnado no solo se preocupó por dar solución a los problemas planteados, sino que también incrementó su nivel de curiosidad hacia cuestiones que hasta el momento eran desconocidos para ellos.

Una segunda experiencia educativa en torno a la metodología socrática la podemos encontrar en el movimiento *Philosophy for Children* (*Filosofía para niños*), ideado e impulsado por el filósofo y pedagogo Matthew Lipman (2003) en los Estados Unidos a finales de los años sesenta e influenciado por la pedagogía de Dewey. A través del programa de *Filosofía para niños* Lipman pretendió, desde un enfoque totalmente interdisciplinar y de marcada tendencia filosófica y humanística, consolidar una formación integral, cívica y pensada para la democracia; enseñando de esta forma a los alumnos y a las alumnas aptitudes como la responsabilidad, la autorreflexión o la reflexión de asuntos de carácter ético y moral. Esta práctica educativa se llevó a cabo en la educación primaria con éxito en varios países, aunque en la etapa secundaria “ha sido más

difícil” (Van Rossem, 2001, pág. 5), seguramente a raíz de las propias características psicológicas del alumnado de la educación secundaria.

El programa presentado por Lipman es abierto, dinámico, socrático, integrador y atento a las emociones. Y consta de tres elementos nucleares a saber:

- 1) Los alumnos leen en voz alta y por turno un trocito del capítulo de la novela. Se sienten todos implicados en la lectura; después se compartirán las ideas y puntos de vista.
- 2) Los niños sugieren sus preguntas. Se escriben todas en la pizarra. Esta etapa recoge los centros de interés de los niños, sus ideas recordadas, se despierta la diversidad y también las coincidencias.
- 3) Los alumnos seleccionan un tema y se estudia desde los puntos de vista de todos los alumnos. Aquí interviene especialmente la habilidad del profesor. El diálogo suscita una dinámica permanente de creación de equipo investigador. Se toma conciencia de los propios sentimientos y los de los demás. La discusión permite profundizar en los aprendizajes: saberes (el tema discutido), saber-hacer (habilidades de pensamiento) y saber-ser (las actitudes que emergen constantemente: imparcialidad, objetividad, escucha atenta, respeto, tolerancia, etc.). (Tébar, 2005, pág. 110).

El programa consta de las siguientes fases:

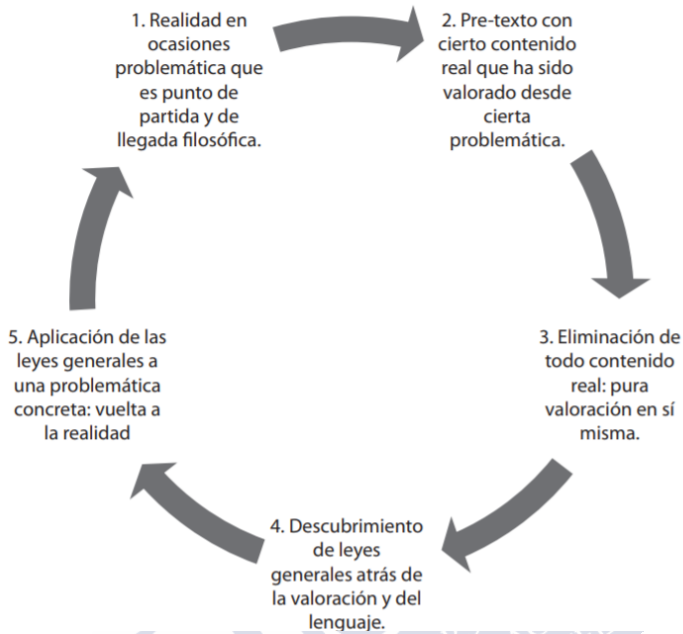


Figura 1: Diagrama etapas del programa (Mejía, 2011, pág. 214).

Lipman utilizó una serie de novelas que componían el currículum del programa de *Filosofía para niños*, teniendo en cuenta las características psicopedagógicas del alumnado según su edad. Tales novelas, que servirían como el contenido sobre el que debatir y problematizar en el aula, son las siguientes:

EDAD	NOVELA	TÓPICO FILOSÓFICO
3-5	<i>Clínica de muñecas</i>	Ética
5-6	<i>Elfie</i>	Lenguaje
6-7	<i>Pixei</i>	Comunicación
7-8	<i>Nous</i>	Valores
9-10	<i>Kyo y Gus</i>	El conocimiento
11-12	<i>Harry</i>	Lógica
13-14	<i>Lisa</i>	Ética
15-16	<i>Suky</i>	Estética
16-17	<i>Mark</i>	Política
17-18	<i>Harry Prime</i>	Investigación filosófica

Fuente: (Mejía, 2011, págs. 210-211).

Por otra parte, para Lipman, al igual que para Nussbaum, la formación del profesorado es un elemento clave y de suma importancia respecto no sólo a una buena articulación de la metodología socrática en el aula, sino también en lo que concierne a una educación de calidad en general. Para este autor, las profesoras y profesores deben de estar formados, más allá de su materia correspondiente, en filosofía, argumentación, retórica, etc. Esta propuesta destaca por incidir en programas de formación docente mucho más ricos y continuados en el tiempo.

En síntesis, el método socrático actual se erige sobre una serie de problemas/preguntas, información, datos, maneras de pensar, formas de juzgar e interpretar compartidos, analizados y discutidos por el alumnado. De esta forma el profesor, el *acompañante cognitivo*, se convertirá en un moderador, en un estímulo de la conversación y encaminará al alumnado respecto a diversos temas. El/la alumno/a será totalmente activo en su aprendizaje y sensible y participativo respecto a los asuntos que se presenten a través de los contenidos cuidadosamente seleccionados, como las novelas, en el

caso del programa de *Filosofía para niños*, por ejemplo. Permitiendo de esta forma la comprensión de la realidad y de la justicia social, a raíz del “carácter moral del método socrático” (Castro, 2012, pág. 446).

Aunque, el método socrático no está libre de obstáculos, siguiendo las consideraciones de Van Rossem (2001), podemos señalar los siguientes: por un lado, tal y como vimos, el modelo socrático precisa de una íntima relación entre discente y docente, algo difícil a causa de la actual masificación de alumnos en el aula. Por otro lado, este método también exige de la improvisación, algo que se aleja de las actuales tendencias de sistematización de la educación; y, finalmente, los profesionales de la educación deberían de tener una mejor formación humanística y pedagógica.

En definitiva, el modelo socrático hoy, si se elaboran ciertas mejoras educativas sería plausible tanto desde un punto de vista social como psicológico y pedagógico. Dicho modelo, tal y como hemos sugerido hasta aquí, implementará en el alumnado las bases para un desarrollo comunicativo, cognitivo y en última instancia emocional; erigiéndose como un modelo de aprendizaje abierto, dinámico y que ayuda a comprometerse con los problemas del presente y a discernir sobre ellos. Así mismo se ha mostrado como el método socrático podría estar presente en todas las asignaturas y no solo en la filosofía, convirtiéndose en un asunto de carácter transversal, como una metodología educativa adecuada para todas las disciplinas.



## CONCLUSIONES

En la presente investigación se ha pretendido establecer, desde un marco teórico circunscrito al polifacético trabajo de Nussbaum, el camino a seguir para alcanzar aquello que hemos denominado un modelo de *ciudadanía sensible*. Para ello tuvimos en cuenta las aportaciones de la filósofa en torno a cinco grandes cuestiones: la *justicia social*; las *emociones*; la *imaginación*, la *narratividad* y la *literatura* y, finalmente, la *educación* pública. El análisis en conjunto de estos temas desarrollados por Nussbaum a lo largo de sus obras nos ha llevado a plantear una ciudadanía que calificamos de *sensible*, y que corre en paralelo con el modelo de ciudadanía que se puede inferir no sólo de su concepción distributiva de la justicia y el liberalismo de las capacidades, sino también del valor ético-político que les confiere a las emociones, la imaginación, la educación y la narratividad.

La primera y más general de las conclusiones a la que hemos llegado es que la construcción de una ciudadanía que podamos caracterizar como *sensible* ha de ser respaldada por las instituciones sociales, políticas y educativas —lo que Nussbaum denominará un *ethos democrático* o una cultura *política emocional*—; siendo estas últimas, las educativas, fundamentales para la capacitación tanto cognitiva como afectiva o emocional de las ciudadanas y los ciudadanos. Es decir, la educación, como parte imprescindible de la política democrática, ha de posibilitar la efectiva evolución del individuo al ciudadano. Un ciudadano solidario, empático, comprometido y compasivo. Pero, siguiendo a Nussbaum, parece que hemos descuidado la íntima relación que se establece entre educación y ciudadanía. Da la impresión, tras un análisis de sus obras relativas a la educación, de que no hemos sabido apreciar el papel mediador y al mismo tiempo capital que poseen las diversas instituciones educativas en lo que respecta a la formación de una ciudadanía contextualizada en el marco de la democracia y de un sistema de convivencia que exige, de suyo, un mayor *compromiso*

ciudadano que quizás no se pueda obtener sin una mayor inversión educativa. Contrariamente, siguiendo los planteamientos de nuestra autora, parece que en la actualidad los gobiernos se decantan por una educación encaminada a la renta, al progreso económico, en detrimento de un uso de lo educativo como herramienta de capacitación cívica.

Darse cuenta del destacado lugar de la educabilidad y del rol moral de la imaginación y de las emociones respecto a la articulación de una ciudadanía comprometida, responsable, abierta e inclusiva es una de las tareas más apremiantes de este siglo. Un siglo marcado por los diversos procesos de globalización que parecen, más que en ningún otro tiempo, unirnos intensamente a todos y hacernos interdependientes los unos de los otros. Un siglo en el que la convivencia es cada más plural y en la que, inevitablemente, surgen innumerables fricciones y tensiones, de diverso tipo, entre miembros tanto de la misma comunidad como de comunidades diferentes e incluso distantes entre sí.

El trabajo de Nussbaum a lo largo de todos estos años deja patente, a mi juicio, que desde la filosofía política y moral se ha *descuidado* también nuestra dimensión afectiva relegándola a un segundo plano en lo tocante al estudio de nuestros razonamientos éticos, políticos y morales; arrinconándola, en la mayoría de las ocasiones, en el plano de lo privado o lo particular en detrimento de su inclusión en todos aquellos procesos de carácter público. Pero, tal y como hemos venido observando a lo largo de nuestra investigación, Nussbaum no sólo ha puesto de manifiesto la existencia de ciertas *emociones normativas*, unas perjudiciales, otras beneficiosas, que actúan en el espacio público como la repugnancia o la compasión, les ha transferido, desde su cognitivismo emocional, racionalidad; considerándolas, en virtud de su carga cognitiva, dispositivos éticos y normativos, instrumentos capaces de valorar y predisponer a la actuación e inscribiéndolas, en última instancia, dentro de lo que constituye la inteligencia práctica. Y no sólo eso, además ha puesto de relieve la

importancia de que nuestro repertorio emocional sea educado. Y, para ello, ha de existir una *cultura política* que respalde la educabilidad de nuestros afectos, una que permita desarrollar la *imaginación compasiva* capaz de crear ciudadanos moralmente comprometidos y dotados de las herramientas cognitivas y afectivas necesarias para convivir en un contexto multicultural y de tolerancia. Es decir, Nussbaum ha sabido casar nuestra constitución emocional con la esfera política, esfera que parecía pertenecer, o ser objeto de estudio, únicamente de una racionalidad pura o instrumental.

A pesar de que hay aspectos en la obra de Nussbaum que adolecen a mi parecer de cierta inconsistencia, en particular su cognitivismo emocional por su carácter quizás extremadamente reduccionista; no obstante, sí creo que su dimensión descriptiva tanto del *animal humano*, equiparado al *animal político* aristotélico, vulnerable y que necesita de la sociedad para sobrevivir, así como su visión de la sociedad actual, pone de relieve una problemática no siempre evidente. Lo sobresaliente de su producción intelectual descansa, a mi modo de entender, en la insistencia por repensar el cómo nos relacionamos y en la urgencia por incorporar nuestra animalidad, y sobre todo nuestra vulnerabilidad y fragilidad en el marco de un modelo de ciudadanía capaz de *reconocer* dichos atributos. Es decir, una necesidad, a grandes rasgos, que se podría sintetizar en un intento por construir un modelo de ciudadanía que reconozca la condición de sujetos vulnerables, frágiles, capacitados, emocionales y racionales, con necesidades y, al mismo tiempo, permita *ver* dichas condiciones inherentes a nuestra naturaleza humana en los demás ciudadanos, pertenecientes o no a su propia comunidad. Y para percibir esa condición de vulnerabilidad o fragilidad, que genera diversas injusticias, las emociones normativas, y sobre todo la compasión, se consolidan como un instrumento de alerta respecto al sufrimiento y a la vulnerabilidad ajena; como un dispositivo, a fin de cuentas, de justicia social.

Así mismo, creo que hemos dejado claro, con Nussbaum, que una ciudadanía *sensible* no puede enmarcarse únicamente en los modelos de ciudadanía resultantes de una cosmovisión en la que el ciudadano sea únicamente un sujeto de derechos y deberes; pues nuestro momento histórico precisa de un modelo de ciudadanía dónde el concepto de ciudadano sea mucho más amplio. Esto es algo que, creo, Nussbaum ha sabido configurar de forma magistral en tanto que su concepción de la ciudadanía pasa, de un lado, por la necesidad de un marco normativo que garantice ciertas condiciones estructurales para el desarrollo de nuestras capacidades, respetando la pluralidad constitutiva de nuestra propia concepción del bien. Y, de otro, por la capacitación práctica de sus miembros. Es decir, un modelo de ciudadanía para el siglo XXI, podemos colegir tras un análisis del trabajo de la filósofa, precisa de 1) un marco político-filosófico que lo estructure y garantice, marco al que Nussbaum circunscribe su ideal cosmopolita, su feminismo, su enfoque de las capacidades, la concepción de la dignidad del ser humano y su liberalismo político y, al mismo tiempo también requiere 2) del desarrollo práctico de los ciudadanos por medio de una educación humanística que les permita desarrollar su imaginación y sus emociones.

Tal y como se ha concebido la educación en esta investigación, las instituciones, y más concretamente aquellas de carácter educativo, tienen como cometido una función además de formativa, también *preventiva*: ofrecer la posibilidad de crear un contexto idóneo desde donde poder solventar y anticiparse a los múltiples problemas que emergen de la interacción pública. Así mismo, considero que la institución educativa es el medio de cultivo donde el individuo puede adquirir las competencias necesarias para ser un ciudadano. De ahí que, la educación deba promocionar la consecución del *ciudadano sensible*, no un ciudadano moralmente alejado de la realidad que lo circunda, por muy formado en contenidos técnicos o científicos que éste. El tránsito del individuo a *ciudadano sensible* requiere, por consiguiente, de la educación;

pero como hemos podido comprobar, no de cualquier clase de educación, sino de una educación que posibilite el despliegue de sus emociones y de su actitud crítica y reflexiva. Una educación, a fin de cuentas, humanística.

Sin duda, el camino es todavía largo y en las agendas políticas de casi todos los países del mundo no se aprecia una excesiva preocupación por estas cuestiones relativas a la educabilidad afectiva ni al desarrollo de nuestra imaginación y empatía, dado que la mayoría de los Estados se decantan por apostar por una educación que apunta al rendimiento económico. Pero ¿no necesitamos *aprender* a ser ciudadanos? Muchas naciones obvian el papel nuclear de la educación respecto a este aprendizaje y olvidan que toda democracia precisa de una base educativa para que sea, realmente, una democracia. De lo contrario estaríamos ante un sistema integrado por personas impulsadas por emociones como el odio o el miedo; emociones que enturbian y ciegan su capacidad de deliberación.

Como he tratado de poner de manifiesto muchos de los problemas que nos acechan hoy en día podrían ser mitigados con una sólida y correcta educación preocupada por la inserción del individuo en la ciudadanía. La indagación socrática, que de suyo “impone el pluralismo” (Nussbaum, 2001, pág. 5) en nuestras escuelas y por extensión en nuestras sociedades, el fomento del recurso de la narratividad en las aulas o el impulso de la imaginación del alumnado se presentan como opciones altamente valiosas para conseguir una democracia y una ciudadanía participativa, empática y solidaria. La metodología socrática, a mi parecer apremiante en nuestros tiempos, es viable en lo que respecta a la actual estructuración educativa, pero requiere de cambios profundos en el sistema educativo; sistema que, por otra parte, sigue siendo zarandeado por los vaivenes ideológicos de cada momento; algo que podemos apreciar en nuestro país, los múltiples cambios educativos que se hacen cada vez que un nuevo gobierno llega al poder.

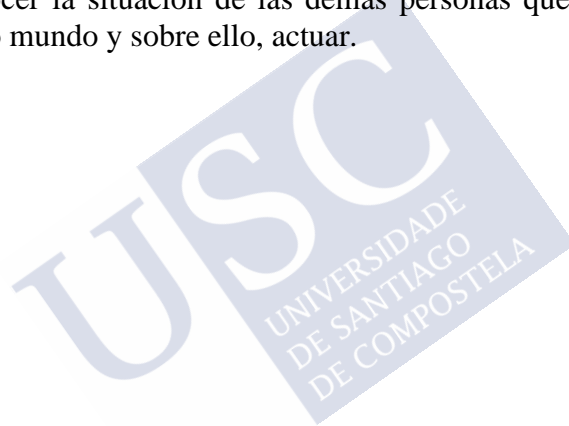
El análisis del trabajo de Nussbaum respecto a la educación nos lleva a comprender que la institución educativa hoy remite a una fundamentación política de distribución de ciertas capacidades importantes que son fundamentales en cualquier sistema democrático. Desde mi punto de vista, Nussbaum iluminó la importancia de la institución educativa para los sistemas democráticos y para la teoría política o ética; demostrando que la escuela es por antonomasia una institución que crea ciudadanos, que incide en sus vidas, que forma a la ciudadanía del presente y del futuro. Tiene que existir una estrecha vinculación entre los logros académicos y los logros políticos y democráticos. Y la institución educativa es una parte fundacional y fundamental de la institución política.

El ámbito de la publicidad ha sabido darse cuenta del poder de las emociones antes que ámbitos como el de la educación. Resulta significativo el concepto de “capitalismo cognitivo” (Rábade Villar, 2016 pág. 95) instando a comprender nuestras emociones como mercancías. Rábade pone el ejemplo de la *autoayuda*, pero podríamos ir más allá y admitir que estamos en una sociedad que juega de forma interesada con nuestra constitución emocional. Ante este hecho, una ciudadanía *sensible* debería ser una ciudadanía capaz de discernir, crítica y con habilidades para la reflexión. Sabemos que “(...) la información ya no es informadora, sino deformadora” (Byung-Chul, 2017, pág. 10), y frente a esta realidad, acuciada actualmente por las *fake news* o *bulos* debemos ser capaces de adoptar una posición totalmente crítica que nos permita discriminar entre lo que es verdad y lo que no.

No obstante, me temo que la *sociedad aspiracional y decente* que propone Nussbaum (2014, pág. 19) o la *ciudadanía sensible* que hemos tratado de delinear en esta investigación y que exige de suyo una vocación cosmopolita, feminista, tolerante, más justa y solidaria está aún lejos de conseguirse. Los obstáculos políticos, educativos e institucionales traban sustancialmente el camino a una ciudadanía universalista, que mire sin recelos o prejuicios a los demás, que sea

comprensiva y abierta a la pluralidad. El racismo, la violencia, la homofobia, la discriminación del diferente o la insensibilidad hacia quienes están tanto lejos como próximos a nosotros es un hecho contrastable.

Para concluir, a día de hoy la educación no contribuye significativamente a la consecución de una ciudadanía sensible. Se necesitan cambios profundos en nuestros sistemas sociales e instituciones y en la cultura política y social. Se precisa, más concretamente, una educación emocional y crítica que ayude a alcanzar una sociedad mínimamente solidaria y justa en la que su ciudadanía, desde una desarrollada *sensibilidad*, sea capaz de reconocer la situación de las demás personas que conviven en el mismo mundo y sobre ello, actuar.





## BIBLIOGRAFÍA

### OBRAS CITADAS DE MARTHA NUSSBAUM

Nussbaum, M. (1978). *Aristote's De muto animalium*. Princeton: Princeton University Press.

Nussbaum, M. (1988a). "Nature, Function, and Capability: Aristotle on Political Distribution," en *Oxford Studies in Ancient Philosophy: Supplementary Volume*, (Oxford University Press, 1988).

Nussbaum, M. (1988b). Narrative Emotions: Beckett's Genealogy of Love. *Ethics*, 225-254.

Nussbaum, M. (1995a). *La Fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor. (Obra original: *The fragility of goodness: luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986).

Nussbaum, M. (1995b). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, 42-80.

Nussbaum, M. (1995c). Introducción: forma y contenido, literatura y filosofía. *Estudios de filosofía* (11), 43-106.

Nussbaum, M. & Sen, A., (1996). *La calidad de vida*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Nussbaum, M. (1997a). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello. (Obra original: *Poetic justice: the literary imagination and public life*. Boston: Beacon Press, 1995).

Nussbaum, M. (1997b). Kant and Stoic Cosmopolitanism. *The Journal of Political Philosophy*, 1-25.

Nussbaum, M. (1999a). *Los Límites del patriotismo: identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Barcelona: Paidós. (Obra original: *For love of country. Debating the limits of patriotism*. Boston: Beacon Press, 1996).

Nussbaum, M. (1999b). *Sex and Social Justice*. New York: Oxford University Press.

Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós Ibérica. (Obra original: *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Massachusetts: Harvard University Press, 1997).

Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder. (Obra original: *Women and human development: the capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000).

Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona: Paidós. (Obra original: *The therapy of desire: theory and practice in Hellenistic ethics*. Princeton: Princeton University Press, 1994).

Nussbaum, M. (2005). *El conocimiento del amor: ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: A. Machado Libros. (Obra

original: *Love's knowledge: essays on philosophy and literature*. Oxford: Oxford University Press, 1990).

Nussbaum, M. (2006a). *El ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires: Katz Editores. (Obra original: *Hiding from humanity: disgust, shame and the law*. New Jersey: Princeton University Press, 2004).

Nussbaum, M. (2006b). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós. (Obra original: *Frontiers of justice: disability, nationality, species membership*. Massachusetts: Harvard University Press, 2006).

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós. (Obra original: *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001).

Nussbaum, M. (2009a). *India: democracia y violencia religiosa*. Barcelona: Paidós. (Obra original: *The clash within: democracy, religious violence and India's future*, Massachusetts: Harvard University Press, 2007).

Nussbaum, M. (2009b). *Libertad de conciencia: en defensa de la tradición estadounidense de la libertad religiosa*. Barcelona: Tusquets. (Obra original: *Liberty of conscience: in defense of America's tradition of religious equality*, New York: Basic Books, 2008),

Nussbaum, M. (2010a). *From disgust to humanity: sexual orientation and constitutional law*. Oxford: Oxford University Press.

Nussbaum, M. (2010b). *Sin fines de lucro: por que la democracia necesita de la humanidad*. Buenos Aires: Katz Editores. (Obra original: *Not for profit: why democracies need the humanities*. Princeton University Press, 2010).

Nussbaum, M. (2011). *Libertad de conciencia: el ataque a la igualdad de respeto*. Buenos Aires: Katz. (Obra original: *Liberty of conscience: in defense of America's tradition of religious equality*. New York: Basic Books, 2008)

Nussbaum, M. (2012a). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. (Obra original: *Creating capabilities: the human development*. Massachusetts: Harvard University Press, 2011).

Nussbaum, M. (2012b). *Philosophical interventions: book reviews, 1986-2011*. New York: Oxford University Press.

Nussbaum, M. (2012c). *The new religious intolerance: overcoming the politics of fear in an anxious age*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós. (Obra original: *Political emotions: why love matters for justice*, Massachusetts: Harvard University Press, 2013).

Nussbaum, M. (2016b). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas* (44), 13-25.

Nussbaum, M. (2016c). The Legal Status of Whales: capabilities, entitlements and culture. *Seqüência (Florianópolis)*, 19-40.

Nussbaum, M. (2017). Liberalismo perfeccionista y liberalismo político (Parte I). *Revista IUS ET VERITAS*, 370-383.

Nussbaum, M. (2018). *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad y justicia*. México D.F: Fondo de Cultura Económica. (Obra original: *Anger & Forgiveness. Resentment, generosity and Justice*, Oxford: Oxford University Press, 2016).

Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Barcelona: Paidós. (Obra original: *The monarchy of fear: A philosopher looks at our political crisis*, New York: Simon & Schuster, 2018).





## BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A., & Marhuenda-Fluixá, F. (2015). Aportaciones desde la Justicia Social para una educación justa. La identidad pedagógica en formación profesional básica. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 145-161.

Adams, M., & Bell, L. (2016). *Teaching for Diversity and Social Justice*. New York: Routledge.

Adler, M. (1986). *Manifiesto educativo. Propuesta del grupo Paldeia*. Madrid: Narcea.

Agra Romero, M. X. (1999). Introducción. En M. Agra Romero, L. García Soto, B. Fernández Herrero, C. Caruncho Michinel, & M. Pintos Peñaranda, *En torno a la justicia* (págs. 5-17). A Coruña: Asociación Cultural Eris.

Agra Romero, M. X. (2002a). Ciudadanía. El debate feminista. En F. Quesada, *Naturaleza y sentido de la ciudadanía hoy* (págs. 129-160). Madrid: Publicaciones UNED.

Agra Romero, M. X. (2002b). Ciudadanía: fronteras, círculos y cosmopolitismo. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 9-28.

Agra Romero, M. X. (2009). Martha C. Nussbaum: liberalismo político de las capacidades. En R. Máiz, *Teorías políticas contemporáneas* (págs. 365-398). Valencia: Tirant lo Blanch.

Agra Romero, M. X. (2016). *¿Olvidar a Clitemnestra? Sobre justicia e igualdad*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality and Behavior*. Chicago: Dorsey.

Albert Gómez, M. (2009). Globalización, desarrollo local y educación permanente. En E. López-Barajas Zayas, *El paradigma de la educación continua* (págs. 131-152). Madrid: Narcea.

Alessandrini, G. (2017). *El enfoque de las capacidades: ¿Una teoría pedagógica?* Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

Álvarez Yágüez, J. (2008). O debate sobre a xustiza. En J. Álvarez Yágüez, & S. Lago Peñas, *A convivencia plural: dereitos e políticas de xustiza* (págs. 11-40). Santiago de Compostela: Escola galega de administración pública (EGAP).

Andrade, M. M. (2015). La enseñanza e investigación en humanidades: más allá de una propuesta modesta. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 149-164.

Antón Morón, A. (2013). Igualdad y libertad: fundamentos de la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 173-194.

Apel, K. O. (2003). Globalización y necesidad de una ética universal. El problema a la luz de una concepción pragmático-transcendental y procedimental de la ética discursiva. En Cortina, A., *Razón pública y éticas aplicadas* (págs. 191-218). Madrid: Tecnos.

Appiah, A. K. (1991). *In my father's house: Africa in the philosophy of Cultures*. New York: Oxford University Press.

Appiah, A. K. (2008). *Mi cosmopolitismo*. Madrid: Katz Editores.

Appiah, A. K. (2010). *Experimentos de ética*. Madrid: Katz.

Aranda Fraga, F. (2015). Debates actuales sobre la justicia: historia y desarrollo. *DavarLogos*, 71-100.

Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Aristóteles. (1987). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Espasa-Calpe.

Aristóteles. (1998). *Metafísica*. Madrid: Gredos.

Aristóteles. (2002) *Ética eudemica*. Madrid: Alianza.

Aristóteles. (2003). *Acerca del alma*. Madrid: Gredos.

Aristóteles. (2010). *Retórica*. Madrid: Alianza.

Arjona Pachón, G. (2013). Democracia y liberalismo político. La perspectiva de Martha Nussbaum. *Colombia Internacional* 78, 145-180.

Arleen, L. F. (2010). Sobre el asco en la moralidad. *Diánoia*, 27-45.

Arnold, M. (1969). *Emoción y personalidad*. Bueno Aires: Losada.

Arnold, M. (1984). *Memory and the Brain*. Hillsdale: Erlbaum.

Aron, R. (1997). *Estudios políticos*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Paris.

Aurelio, M. (2001). *Meditaciones*. Madrid: Cátedra.

Avia, M. (2011). *Optimismo inteligente: psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza.

Barker, E. (1977). *Greek political theory: Plato and his predecessors*. London: Methuen.

Barry, B. (1995). *Teorías de la justicia*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2003). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bautista Fuentes, J. (2011). El Conductismo en la Historia de la Psicología: Una Crítica de la Filosofía del Conductismo Radical. *Psychologia Latina*, 2 (2), 144-157.

Barthes, R. (1991). *Fragmentos de un discurso amoroso*. México: Siglo veintiuno

Battaglino, V. (2017). La racionalidad de las emociones en Martha Nussbaum: aportes para la construcción de un ethos democrático. *Aporía, Revista Internacional*, 21-34.

Belavi, G., & Murillo, F. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 13-34.

Benítez Prudencio, J. (2009a). Cosmopolitismo y neoestoicismo, hoy. *Pensamiento*, 297-312.

Benítez Prudencio, J. (2009b). Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía. *Revista de educación 350*, 401-422.

Benhabib, S. (1996). *Democracy and difference: contesting the boundaries of the political*. Princeton: Princeton University Press.

Benhabib, S. (2005). *Los derechos de los otros: extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 7-43.

Bisquerra, R. (2010) Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Arias Montano: Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva*.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée.

Bobbio, N. (1987). *Estado, gobierno y sociedad: contribución a una teoría general de la política*. Barcelona: Plaza y Janés.

Bolívar, A. (1999). El currículum como ámbito de estudio. En J.M. Escudero (ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (págs. 23-44). Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9-45.

Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 69-87.

Boni, A; Peris, J; Rodilla, J; Huses, A. (2012). Como cultivar la ciudadanía cosmopolita en la educación superior. El caso de la Universidad Politécnica de Valencia. *Reifor*, 131-139.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. París: Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (2008a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo veintiuno.

Bourdieu, P. (2008b). *La enseñanza: su teoría y su práctica* . Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* . Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Bourdieu, P. (2010). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Bueno, G. (1970). *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*. Madrid: Ciencia Nueva.

Burman, A., & Myrebøe, S. (2019). *Martha Nussbaum. Ancient Philosophy, Civic Education and Liberal Humanism*. Stockholm: Södertörns högskola (Södertörn University).

Burman, A. (2019). Martha Nussbaum and Liberal Education. En A. Burman, & S. Myrebøe, *Martha Nussbaum. Ancient Philosophy, Civic Education and Liberal Humanism* (págs. 69-89). Stockholm: Södertörns högskola (Södertörn University).

Brunner, J. (1996). *La educación puerta abierta a la cultura*. Madrid: Visor.

Bunge, M. (2009). *Filosofía política. Solidaridad, cooperación y Democracia Integral*. Barcelona: Gedisa.

Bustos, N. (2012). Cosmopolitismo estoico: una interpretación política a partir de las nociones de justicia y ley común. *Revista de teoría y filosofía política clásica y moderna*, 44-65.

Bustos Martínez, L., De Santiago Ortega, P., Martínez Miró, M., & Rengifo Hidalgo. (2019). Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales. *Mediaciones Sociales*, 25-42.

Byung-Chul, H. (2017). *La expulsión de lo distinto: percepción y comunicación en la sociedad actual*. Herder: Barcelona.

Cabezas, M. (2014). *Ética y emoción. El papel de las emociones en la justificación de nuestros juicios morales*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.

Calderón Serna, H., & González Agudelo, E. (2006). Acerca de dónde enseñaron Sócrates, Platón y Aristóteles. *Uni-Pluri/diversidad*, 1-7.

Calhoun, C., & Solomon, R. (1992). *¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Camors, J. (2009). Educación no formal. En Morales, M., III. *Educación no formal. Aportes para la elaboración de políticas educativas*. (págs. 23-38) Montevideo: UNESCO.

Campbell, T. (2008). *La justicia. Principales debates*. Barcelona: Gedisa.

Campillo, A. (1992). El autor, la ficción y la verdad. *Revista de Filosofía*, 25-46.

Camps, V. (1991). *La imaginación ética*. Ariel: Barcelona.

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.

Cannon, L. (2005). Compassion: A refutal of Nussbaum. En B. Andrew, J. Keller, & L. Schwartzman, *Feminist interventions in ethics and politics: feminist ethics and social theory* (págs. 97-110). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

Cannon, W. (1929). *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*. New York: Appleton.

Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Catarata.

Cárdenas, A. (2002). Pedagogía y función ética de la literatura. *Revista de Educación y Pedagogía*, 123-133.

Cardoso Rosas, J. (2011). *Concepções da Justiça*. Lisboa: Edições 70.

Casado, A. (2001). Pensamiento filosófico y compromiso educativo. En G. González, E. López Castellón, Á. Casado, & F. Rielo, *Filosofía, ética y educación* (págs. 10-31). Madrid: Fundación Fernando Rielo.

Casarine Ratto, M. (2010). *Teoría y Diseño Curricular*. México D.F.: Trillas.

Castro, C. (2012). El método socrático y su aplicación pedagógica contemporánea. *BAJO PALABRA. Revista de Filosofía*, 441-452.

Castells, M. (2006). *La sociedad red*. Madrid: Alianza.

Castro Santiago, M. (2004). La filosofía y la literatura como formas de conocimiento. *Diálogo filosófico* (60), 491-500.

Castro Faune, C. (2012). El método socrático y su aplicación en la pedagogía contemporánea. *Bajo palabra. Revista de Filosofía*, 441-452.

Cataffi, C. (2014). Las acepciones del término cosmopolitismo: una aportación a la taxonomía de Kleingeld. *CONfines* (19), 9-33.

Cegarra Sánchez, J. (2004). *Metodología de la investigación científica y metodológica*. Madrid: Díaz de Santos.

Chacón, Á., & Cobarrubias, F. (2005). El sustrato platónico de las teorías pedagógicas. *Tiempo de educar*, 139-159.

Cicerón. (2005). *Disputaciones tusculanas*. Madrid: Gredos.

Cicerón, M. (1989). *Sobre los deberes*. Madrid: Tecnos.

Cicerón, M. (1992). *Sobre la república; Sobre las leyes*. Madrid: Tecnos.

Clark, C. (1998). *Misery and Company: Sympathy in Everyday Life*. Chicago: University Of Chicago Press

Clarke, S. (1986). Emotions: Rationality without cognitivism. *Dialogue*, 663-674.

Cohen, J., Okin, S., Howard, M., & Nussbaum, M. (1999). *Is multiculturalism bad for women?* Princeton, New Jersey: Princeton University.

Collini, S. (2009). Impact on humanities: Researchers must take a stand now or be judged and rewarded as salesmen. *Times Literary Supplement*.

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.

Coombs, P., & Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.

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

Cortina, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.

Cortina, A. (2011). *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Madrid: Tecnos.

Crane, R. (1967). *The idea of the humanities: and other essays critical and historical*. Chicago: University of Chicago Press.

Crisipo. (1999). *Fragmentos morales*. Madrid: Ediciones Clásicas.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre*. Barcelona: Debate.

Damasio, A. (2011). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Destino.

Darwin, C. (1998). *La Expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Madrid: Alianza Editorial.

Darwin, C. (2009). *El origen de las especies*. Madrid: Edaf.

Davion, V., & Wolf, C. (2000). Introduction: from comprehensive justice to political liberalism. En V. Davion, & C. Wolf, *The Idea of a Political Liberalism* (págs. 1-15). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

De Houwer, J., & Hermans, D. (2010). *Cognition & Emotion*. New York: Psychology Press.

De Natale, M. L., (2010). Educación permanente y democracia: el aporte de Martha Nussbaum. En Alessandrini, G. (2017). *El enfoque de las capacidades: ¿Una teoría pedagógica?*. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. (77-105).

De Sousa, R. (1987). *The Rationality of Emotion*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Delanty, G. (2010). *The Cosmopolitan imagination*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2016). *Democracia e educación*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Di Tullo, A. (2013). Herencias y tensiones. La influencia de la obra de Iris Murdoch en el pensamiento de Martha Nussbaum. *Δαιμόνιον. Revista Internacional de Filosofía*, 111-125.

Díaz Torres, J. (2017). Filosofía y educación en el enfoque de las capacidades. Fundamentos, posibilidades y limitaciones. *Edetania*, 97-109.

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.

Dines Johansen, J. (2010). Feelings in Literature. *Integrative Psychological and Behavioral*, 185-196.

Doyal, L., & Gough, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria.

Duffy, E. (1962). *Activation and Behaviour*. New York: Wiley.

Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.

Dworkin, R. (2000). *Sovereign virtue: the theory and practice of equality*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Dyer, W. (1995). *Tus zonas erróneas: guía para conocer y dominar las causas de la infelicidad*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.

Ekman, P. (1985). *Telling Lies: Clues to Deceit in the Marketplace, Marriage, and Politics*. New York: Norton.

Ekman, P., & Friesen, W. (1975). *Unmasking the face. Englewood Cliffs*. NJ: Prentice Hall.

Ellis, A. (1980). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Elster, J. (2001). *Sobre las pasiones. Emoción, adicción y conducta humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Epicteto. (1993). *Disertaciones*. Madrid: Gredos.

Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo: sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.

Fernández Marquez, F. (2012). Patriotismo y cosmopolitismo en los procesos democráticos de Martha Nussbaum. *Analecta polit.*, 305-318.

Ferran Ferrer, J., Margarita Massot, V., & Gerard Ferrer, E. (2006). *Percepciones y opiniones desde la comunidad educativa sobre los resultados del proyecto PISA*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Forst, P. (2005). *Emociones tóxicas en el trabajo: cómo abordan el sufrimiento y el conflicto los directivos compasivos*. Barcelona: Deusto.

Fox, E. (2008). *Emotion Science*. New York: Palgrave Macmillan.

Fränkel, H. (1993). *Poesía y Filosofía de la Grecia Arcaica*. Madrid: Visor.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.

Fraser, N. (2011). La lucha por las necesidades. Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. En M. A. Carbonero Gamundí, & J.

Valdivielso, *Dilemas de la justicia en el siglo XXI. Género y globalización* (pp. 97-137). Palma: Edicions UIB. .

Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1978). *Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freud, S. (1993). *Los textos fundamentales del psicoanálisis*. Barcelona: Altaya.

Freud, S. (1999). *El malestar en la cultura*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Frijda, N. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

García Elskamp, R. (1986). Intención e intencionalidad: estudio comparativo. *Anales de filosofía*, 147-156.

García Soto, L. (1999). La justicia en Aristóteles. En M. Agra Romero, L. García Soto, B. Fernández Herrero, C. Caruncho Michinel, & M. Pintos Peñaranda, *En torno a la justicia* (págs. 19-86). A Coruña: Asociación Cultural Eris.

García Soto, L. (2011). *Teoría de la justicia e idea del Derecho en Aristóteles*. Madrid: Marcial Pons.

Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Barcelona: Paidós.

Gil, M. (2016). La noción de evaluación eudaimonista en la teoría cognitiva de las emociones de Martha Nussbaum. *Trans/Form/Ação, Marília*, 191-210.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El Currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2001) *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Goldie, P. (2000). *The emotions: A philosophical exploration*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Gombrich, E. (1981). *Ideales e ídolo: ensayos sobre los valores en la historia y el arte*. Barcelona: Gustavo Gill.

Gómez, O. C. (1985). Reconocimiento de patrones. Aplicación al proceso educativo. *Papers d'Educació* (2), 58-68.

González Díaz, R. (2014). Martha Nussbaum: humanidades y universidad en el siglo XXI. *Estudios 110*, 69-104.

González Suárez, L. (2015). Origen y relevancia del cosmopolitismo antiguo. La influencia del estoicismo en la filosofía política de Martha Nussbaum. *Cuaderno de Materiales*, 25-46.

Gough, I. (2007/2008). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Centro de Investigación para la Paz (CIP-Ecosocial)* (100), 177-202.

Gould, D. & Krane, V. (1992) The arousal-athletic performance relationship: current status and future direction (págs. 119-141). En T. Horn (ed.) *Advances in sport psychology*. Champaign: Human Kinetics.

Graver, M. (2002). Introduction. En M. Cicerón, *Cicero on the emotions: Tusculan disputations 3 and 4* (págs. 11-30). Chicago; London: University of Chicago Press.

Grzib, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y la emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Guedes-Gondim, S., & Estramiana, J. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista Española de Sociología*, 1-23.

Guichot-Reina, V. (2015). El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y educativa. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 47-70.

Gutiérrez, I. (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la historia de la educación. *Arbor CCXXLLL*, 3-27.

Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*. Barcelona: Paidós.

Hadot, P. (2008). *El elogio de Sócrates*. Barcelona: Paidós.

Hanin, Y. (2000). *Emotions in Sport*. Champaign: Human Kinetics.

Heller, A. (1986). *Teoría de las necesidades de Marx*. Barcelona: Península.

Herbart, J. (1994). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Bristol: Thoemmes Press.

Hight, G. (1978). *La Tradición clásica: influencias griegas y romanas en la literatura occidental*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Hilgard, E. (1980). The trilogy of mind: Cognition, affection, and conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 107-117.

Höffe, O. (2003). *Justicia política*. Barcelona: Paidós.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

Honneth, A. (2007). *Disrespect: the normative foundations of critical theory*. Cambridge: Polity.

Hume, D. (2005). *Tratado sobre la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.

Humphrey, N. (1987). *La Reconquista de la conciencia: desarrollo de la mente humana*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Humphrey, N. (1995). *Una historia de la mente: la evolución y el nacimiento de la conciencia*. Barcelona: Gedisa.

- Izard, C. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum.
- Izard, C. (1989). *Development of Emotion-Cognition Relations*. Hove: LEA.
- Izard, C. (1991). *The Psychology of emotions*. London, New York: Plenum.
- Izard, C., Kagan, J., & Zajonc, R. (1984). *Emotions, cognition and behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jahan, S. (2016). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2016*. New York: PNUD.
- James, W. (1985). ¿Qué es una emoción? *Estudios de psicología*, 57-73.
- Jimenez Cadena, A. (1998). *Dimensiones de madurez psicológica*. Bogotá: Indoamerican Press.
- Johnson, M. (1993). *Moral imagination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Joyce, B., Weil Marsha, & Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kant, I. (1977). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Kant, I. (2002). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Alianza.
- Kelsen, H. (1992). *¿Qué es justicia?* Barcelona: Ariel.
- Kelsen, H. (2011). *Teoría pura del derecho*. Madrid: Trotta.

Kenny, A. (1963). *Emotion and Will*. London: Routledge & Paul.

Kitayama, S., & Cohen, D. (2007). *Handbook of Cultural Psychology*. New York: Guilford Press.

Kitayama, S., & Marcus, H. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 224-253.

Kleinginna, A., & Kleinginna, P. (1981). A Categorized List of Emotion Definitions, with a Suggestions for a Consensual Definition. *Motivation and Emotion*, 345-379.

Kneepkens, E., & Zwaan, R. (1994). Emotions and Literary Text Comprehension. *Poetics*, 125-138.

Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Kymlicka, W. (2001). Educación para la Ciudadanía. En F. COLOM (ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. Barcelona: Anthropos, 251-282.

Kymlicka, W. (2004). *Estados, naciones y culturas*. Córdoba: Almuzara.

Lacroix, M. (2005). *El culture a l'emoció*. Barcelona: La campana.

Laercio, D. (1940). *Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres*. Madrid: Librería Perlado.

Lawton, D. (1986). *Curriculum studies and curriculum planning*. London: Hodder and Stoghton.

Lazarus, R. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Lazarus, R. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University.

Lazarus, R. (2000). *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990 (LOGSE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006 (LOE).

Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, 10 de diciembre de 2013 (LOMCE).

León-Portilla, M. (2006). Las humanidades. *Anales de instituto de investigaciones estéticas* (89), 23-24..

Lindner, E. (2006). *Making Enemies :Humiliation and International Conflict*. Westport, CT: Praeger Security International.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.

Lipovetsky, G. (1990). *El Imperio de lo efímero: la moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama.

Lipovetsky, G. (1996). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

Llano, A. (2006). Sentido actual de las humanidades. En R. Alvira, & K. Spang, *Humanidades para el Siglo XXI* (págs. 47-60). Pamplona: EUNSA.

Lyons, W. (1993). *Emociones*. Barcelona: Anthropos.

MacIntyre, A. (2001a). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

MacIntyre, A. (2001b). *Justicia y racionalidad: conceptos y contextos*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias.

MacKinnon, C. (1995). *Hacia una teoría feminista del estado*. Madrid: Cátedra.

Madsen, K. (1980). Teorías de la motivación. En B. Wolman, *Manual de psicología general* (págs. 19-23). Martínez Roca: Barcelona.

Mandler, G. (1982). *Mind and Emotion*. Robert E. Krieger.

Mandler, G. (1984). *Mind and Body: Psychology of Emotion and Stress*. W.W. Norton.

Mandler, G. (1985). *Cognitive Psychology*. Erlbaum.

Marcuse, H. (1990). *El Hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Ariel.

Martín Blanco, S. (2012). Reflexiones morales sobre los animales en la filosofía de Martha Nussbaum. *Revista de Bioética y Derecho*, 59-72.

Marx, K. (2005). *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza.

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Palma de Mallorca: Ediciones Dolmen Ensayo.

Mayor Martínez, L., & Sos-Peña, M. (1992). La concepción de Darwin acerca de las emociones: notas sobre su significación actual. *Revista de Historia de la Psicología*, 229-235.

McDougall, W. (1998). *An Introduction to Social Psychology*. Bristol: Thoemmes Press.

MECD (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español*. Madrid: MECD.

Mejía, A. S. (2011). Filosofía para niños y niñas desde sus novelas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 209-233.

Mercadillo, R., Díaz, J., Barrios, F. (2007). Neurobiología de las emociones morales. *Salud Mental*, 1-11.

Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Pres.

Miller, D. (2007). *National responsibility and global justice*. Oxford; New York : Oxford University Press.

Minsky, M. (2010). *La máquina de las emociones*. Barcelona: Debate.

Moller, S. (1989). *Justice, gender and the family* . New York: Basic Books.

Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *RES, Revista de educación social*, 92-113.

Morón Arroyo, C. (1996). *Las humanidades en la era tecnológica*. Oviedo: Ediciones Nobel.

Mosterín, J. (1993). *Filosofía de la cultura*. Madrid: Alianza.

Muñoz de Lacalle, A. (1997). Los temas transversales del currículo educativo actual. *Revista Complutense de Educación*, 161-173.

Muñoz-Repiso, M., Murillo, F., & Arrimadas, I. (1998). ¿Hay un lugar para la enseñanza de las humanidades en la Europa del siglo XXI? *Revista Española de Educación Comparada*, 209-235.

Murdoch, I. (1982). *El Fuego y el sol: por qué Platón desterró a los artistas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Nagel, T. (2006). *Igualdad y parcialidad: bases éticas de la teoría política* . Barcelona: Paidós Ibérica.

Negrín-Fajardo, O., & Vergara-Ciordia, J. (2014). *Historia de la educación*. Madrid: Dykinson.

Nozick, R. (1988). *Anarquía, estado y utopía*. México D. F.

Oatley, K. (2004). *Emotions: A Brief History*. Malden: Blackwell.

Oatley, K., Keltner, D., & Jenkins, J. (2006). *Understanding Emotions*. Cambridge, Massachusetts : Blackwell.

OCDE (2015). *PISA 2015. Resultados clave*. OCDE.

Öhmann, A., & Hygge, S. (1977). When apple definitions become orange realities in banana theories: Epistemological and psychophysiological considerations on Lindahl's analysis of vicarious instigation research. *Scandinavian Journal of Psychology*, 92-102.

Oliver, D., & Shaver, J. (1966-1974). *Teaching public issues in the high school*. Boston: Houghton Mifflin.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.

OREALC-UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO .

Ortega Nava, M., & Ortega Sánchez, I. (2009). Nuevos contextos formativos para el desarrollo de la educación permanente. En E. López-Barajas Zayas, *El paradigma de la educación continua*. (págs. 109-127). Madrid: Narcea.

Ortega y Gasset, J. (2015). *Misión de la Universidad*. Madrid: Cátedra.

Ortony, A. (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*. Madrid: Siglo XXI de España.

Palmero Cantero, F., Guerrero Rodríguez, C., Gómez Iñiguez, C., Carpi Ballester, A., & Goyareb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Castelló de la Plana: Universidad Jaume I Servei de Comunicació i Publicacions.

Pávlov, I. P. (1986) *Reflejos condicionados e inhibiciones*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Peiró I Greòri, S. (2005). *Instituciones educativas y modelos pedagógicos*. Badajoz: @becedario.

Peña, J. (2008). Nuevas perspectivas de la ciudadanía. En F. Quesada, *Ciudad y ciudadanía* (págs. 231-251). Madrid: Trotta.

Peña y Gonzalo, L. (2016). El bien público, más allá de la justicia. En D. Rodríguez-Arias, J. Maiso, & C. Heeney, *Justicia ¿Para todos? Perspectivas filosóficas* (págs. 31-40). Madrid: Plaza y Valdés.

Pérez Luño, A-E. (2002). Ciudadanía y definiciones. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 177-211.

Perkins, D. (2000). Enseñar y aprender para comprender. En C. Reige, *Diseño de la instrucción: Teorías y Modelos: Un nuevo paradigma de la teoría de la Instrucción* (págs. 99-124). Madrid: Santillana.

Perna, G. (2005). *Las emociones de la mente*. Madrid: Ediciones Tutor.

Petri, H. (1991). *Motivation. Theory, Research, and Applications*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Phillips, A. (2009). El feminismo y el liberalismo nuevamente: ¿tiene razón Martha Nussbaum? *Debate feminista*, 130-151.

Piaget, J. (1970). *La Epistemología genética*. Barcelona: A. Redondo.

Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (2012). *La Equilibración de las estructuras cognitivas: Problema Central del Desarrollo*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Pieterse, J. N. (2006). Emancipatory Cosmopolitanism. *Development and Change*, 1247-1257.

Pinedo Cantillo, I., & Yáñez Canal, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas*, 47-72.

Pinillos, J. (1975). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza Editorial.

Piqueras Rodríguez, J., Ramos Linares, V., Martínez González, A., & Oblitas Guadalupe, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 98-112.

Platón. (1974). *Apología de Sócrates*. Madrid: Espasa-Calpe.

Platón. (2006). *Parménides; Teeteto; Sofista; Político*. Madrid: Gredos.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary Synthesis*. New York: Harper & Row, Publishers.

Plutchik, R. (2002). *Emotions and life. Perspectives From Psychology, Biology, and Evolution*. Washington D. C.: American Psychological Association.

Pogge, T. (2009). *Hacer justicia a la humanidad*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Popkewitz, T. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 47-64.

Popper, K. (1989). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.

Prinz, J. (2008). *The Emotional Construction of Morals*. Oxford: Oxford University Press.

Puyol, Á. (2016). Fraternidad y teorías contemporáneas de la justicia. En D. Rodríguez-Arias, J. Masio, & C. Heeney, *Justicia ¿Para todos? Perspectivas filosóficas* (págs. 15-30). Madrid: Plaza y Valdés.

Quesada, F. (ed) (2008). Sobre la actualidad de la ciudadanía. En F. Quesada, *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política* (págs. 205-230). Madrid: Trotta.

Quintana Cabanas, J. (2005). *La educación en valores*. Barcelona: PPU.

Rábade Villar, M. (2016). El discurso amoroso como discurso enamorado. La obra de Roland Barthes a la luz de las teorías contemporáneas del afecto. *Estudios de teoría literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*, 91-106.

Rawls, J. (1996). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica.

Rawls, J. (1999). *The Law of peoples ; The idea of public reason revisited*. Cambridge, Mass. ; London : Harvard University Press.

Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: a restatement*. Cambridge (Massachusetts) : Belknap Press of Harvard University Press.

Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Reddy, W. (2016). *The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Reimers, F. (2000). ¿Equidad en la educación? *Revista Iberoamericana de educación*, 21-50.

Reinhard , P., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge.

Resnick , L., & Collins, A. (1996). Cognición y aprendizaje. *Anuario de Psicología*, 189-197.

Riutort Serra, B. (2008). Globalización y cambio de las categorías filosófico-políticas. En F. Quesada, *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política* (págs. 119-140). Madrid: Trotta.

Rivero Franyutti, A. (2013). ¿Qué son hoy las humanidades y cuál ha sido su valor en la universidad? *Rev. educ. sup [online]*, 81-100.

Robinette, S. (2001). *Marketing emocional: el método de Hallmark para ganar clientes para toda la vida*. Barcelona: Gestión 2000.

Rodríguez Rojo, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo*. Barcelona: Oikos-tau.

Rodríguez-Arias, D., Masio, J., & Heeney, C. (2016). *Justicia ¿Para todos? Perspectivas filosóficas*. Madrid: Plaza y Valdés.

Rogoff, B. (1995). *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Rolls, E. (1999). *The Brain of Emotion*. New York: Oxford University Press.

Rorty, R. (1994). The Unpatriotic Academy. *New York Times*. Obtenido de <https://www.nytimes.com/1994/02/13/opinion/the-unpatriotic-academy.html>

Rorty, R. (1995). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Rorty, R. (1998). *Pragmatismo y política*. Barcelona: Paidós.

Rorty, R. (2001). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

Rorty, R. (2005). El ocaso de la verdad redentora. *Hitos* (1), 58-79.

Rozin, P., Haidt, J., & McCauley C. (2008). Disgust. En Lewis, M., Haviland-Jones, J., Barrett, F., *Handbook of emotions* (págs. 757-776). New York: Guilford.

Sacristán, M. (1984). *Papeles de Filosofía, Panfletos y Materiales II*. Barcelona: Icaria.

Salamea Carpio, D. (2018). *Reflexiones al "duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación"*. Mar de Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar de Plata.

Sandel, M. (2000). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona: Gedisa.

Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. Barcelona: Ediciones Ceac.

Sartre, J. (1973). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza Editorial.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Scheffler, S. (1999). "Conceptions of Cosmopolitanism". *Utilitas*, 255-27.

Scherer, K. (1984). *Approaches to emotion*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Schutz, P., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. Boston: Academic Press.

Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 379-399.

Scott, J. (1958). *Animal Behaviour*. Chicago: University of Chicago Press.

Scruton, R. (1983). *The aesthetic understanding: essays in the philosophy of art and culture*. Mandresten: Carcanet Press.

Seligman, M. (1981). *Indefensión: en la depresión, el desarrollo y la muerte*. Madrid: Debate.

Sen, A. (1982). Equality of What? En M. Sterling, *The Tanner lectures on human values*. Salt Lake City : University of Utah Press.

Sen, A. (1984). *Commodities and capabilities*. Oxford: Basil Blackwell.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Madrid: Taurus.

Séneca, L. (1989). *Cartas morales a Lucio*. Barcelona: Planeta.

Serrano, E. (2005). La teoría aristotélica de la justicia. *Isonomía*, 123-160.

Singer, J., & Schachter, S. (1962). Cognitive, Social and Psychological Determinants of Emotional State. *Psychological Review* (69), 379-399.

Skinner, B. (1986). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Skinner, B. (1989). The Origins of Cognitive Thought. *American Psychologist*, 13-18.

Smith, A. (1997). *Teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza.

Smith, A. (2007). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.

Smith, E., & Kosslyn, S. (2008). *Procesos cognitivos, modelos y bases neuronales*. Madrid: Pearson Educación.

Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistemática de la Educación no formal. *Laurus Revista de Educación* (22), 241-256.

Solomon, R. (1993). *The Passions: Emotions and The Meaning of Life*. Indianapolis: Hackett Pub. Co.

Solomon, R. (1995). *A Passion for Justice: Emotions and the Origins of the Social Contract*. Lanham (Maryland): Rowman & Littlefield.

Solomon, R. (2007a). *Ética emocional: una teoría de los sentimientos*. Barcelona: Paidós.

Solomon, R. (2007b). *True to our Feelings: What our Emotions are Really Telling us*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Sotelo, I. (1996). Educación y democracia. Obtenido de [https://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto02/sec\\_2.html](https://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto02/sec_2.html)

Spang, K. (1988). Ética y estética en literatura. *Anuario filosófico* (21), 171-181.

Stabback, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. Ginebra: UNESCO.

Strauss, L. (1993). Platón. En L. Strauss, & J. Cropsey, *Historia de la filosofía política* (págs. 43-85). México: Fondo de Cultura Económica.

Strauss, L. (2006). *La ciudad y el hombre*. Buenos Aires: Katz.

Tagore, R. (2012). *Nacionalismo*. Madrid: Taurus.

Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition: an essay*. Princeton: Princeton University.

Taylor, C. (1999). Porque la democracia necesita el patriotismo. En M. Nussbaum, *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"* (págs. 145-148). Barcelona: Paidós.

Tébar Belmonte, L. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, 103-116.

Tedesco, J. C. (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: *Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. [Fecha de consulta: 05/11/2017]. <<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>>

Tedesco J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34-47.

Thomson, K. (2000). *El Capital emocional: cómo cautivar los corazones y las mentes para conseguir empresas que triunfen*. Madrid: ESIC.

Titchener, E. (1980). *A Textbook of Psychology*. New York: Macmillan.

Titone, R. (1970). *Metodología didáctica*. Madrid: Editorial Rialp.

Titone, R. (1986). *El Lenguaje y la interacción didáctica: teoría y modelos de análisis*. Madrid: Narcea.

Tolman, E. (1977). *Principios de conducta intencional*. Nueva Visión.

Torres, C. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. México D. F.: Siglo XXI.

Trilla, J., Gros, B., López, F., & Martín, M. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Unamuno, M. (1984). *El sentimiento trágico de la vida*. Barcelona: Ediciones Orbis.

UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*. UNESCO.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO.

UNESCO (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO: París.

UNESCO (2016a). *Educación para la Ciudadanía Mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO.

UNESCO (2016b). *Instruction Manual Survey of Formal Education*. Montreal: UNESCO.

UNESCO (2017). *Education transforms lives*. París: UNESCO.

Van Brakel, J. (1993). Emotions: A cross-cultural perspective on forms of life. En J. Ryan, & W. Wentworth, *Social Perspectives on Emotion* (págs. 179-237). Greenwich: JAI Press.

Van Rossem, K. (2001). ¿Qué es un diálogo socrático?. *P@kenredes*, 1-9.

Vázquez Gómez, G. (2003). Aprender a pensar. Visión in(re)trospectiva del componente tecnológico-cognitivo del site. En P. Ortega Ruíz, *Teoría de la educación, ayer y hoy* (págs. 13-54). Murcia: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.

Velasco, J. (2016). El escenario de la justicia distributiva en la era de la globalización. En D. Rodríguez-Arias, J. Maiso, & C. Heeney, *Justicia ¿Para todos? Perspectivas filosóficas* (págs. 173-192). Madrid: Plaza y Valdés.

Velásquez Fernández, A., & Helena Rojas Garzón, Y. (2009). Neuropsicología de las emociones: el aporte de Charles Darwin. *Cuadernos de Neuropsicología*, 225-233.

Vilafranca, I., & Buxarrais, M. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista Española de Pedagogía*, 115-130.

Vlastos, G. (1991). *Socrates ironist and moral philosopher*. Cambridge University Press: Cambridge.

VVAA. (2002). *Manual of the American Psychological Association. Sixth Edition*. Washington, DC: American Psychological Association.

Vygotski, L. (2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.

Wallerstein, I. (1999). Ni patriotismo ni cosmopolitismo. En M. Nussbaum, *Los límites del patriotismo* (págs. 159-152). Barcelona: Paidós.

Walzer, M., & Miller, D. (1997). *Pluralismo, justicia e igualdad*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Walzer, M. (2004) *Esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. México D. F. Fondo de Cultura Económica.

Watson, J. B. (1955). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.

Werner, J. (2001). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica México.

Wolheim, R. (2006). *Sobre las emociones*. Madrid: A. Machado Libros.

Woods, P. (1996). *Researching the art of Teaching, ethnography for educational use*. London-New York: Routledge.

Wong Jaramillo, E., Peña, J., & Octavio Falla, S. (2016). La actitud crítica: un aspecto fundamental en la educación. *Sophia* (12), 107-114.

Wundt, W. (1998). *Outlines of Psychology*. Bristol: Thoemmes Press.

Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

Zajonc, R. (1984). On the Primacy of Affect. *American Psychologist*, 39 (2), 117-123.

Zetina-Esquivel, E., & Piñón-Rodríguez, P. (2016). El método socrático en los programas educativos actuales: una propuesta de Matha C. Nussbaum. *La Colmena*.

Zubiría, R. (1990). Acerca del concepto de las humanidades. *Thesaurus*, XLV (2), 489-496.

Zusman, W. (2000). Revisitando a Darwin: Filogenia de las emociones. *Revista Portuguesa de Psicossomatica*, 44-50.

