



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS
DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER
CURSO 2020-2021

FILOSOFÍA Y CIUDADANÍA.

Un análisis de la propuesta educativa de Martha C. Nussbaum

PHILOSOPHY AND CITIZENSHIP.

Analysis of Martha C. Nussbaum's educational proposal

ESPECIALIDAD: Filosofía

APELLIDOS Y NOMBRE: García Otero, Enrique

CONVOCATORIA: Junio

TUTORA: Lydia María de Tienda Palop

Departamento de Filosofía y Sociedad de la Facultad de Filosofía

“Era a primeira vez que tiña clara a sensación de que, grazas ao mestre, sabía cousas importantes do noso mundo que eles, os pais, descoñecían”

Manuel Rivas, *A lingua das bolboretas*

“Socializar es tratar de incorporar a las personas a la cultura en la que han de vivir, sin plantearse nada al respecto. Educar es algo diferente y más complejo. El que educa ayuda al individuo a incorporarse a una cultura, pero de manera crítica y comprometida. Es decir, el que educa ayuda a discernir qué es lo bueno y lo malo de la cultura. Insta a aceptar lo moralmente bueno y a combatir lo que resulta inadmisibile desde el punto de vista moral”

Ana de Miguel, *Neoliberalismo sexual*

“El ciudadano no es aquel que vive en sociedad: ¡es aquel que la transforma!”

Augusto Boal, *La Estética del oprimido*

ÍNDICE

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE (<i>Abstract and keywords</i>).....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....	2
OBJETIVO DEL TFM.....	3
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	4
1.- Introducción. Pensar el presente como la labor de la filosofía.....	4
2.- Filosofía y ciudadanía. La propuesta educativa de Martha C. Nussbaum.....	8
2.1.- Primera aproximación y adecuación de contexto.....	8
2.2.- Contra el paradigma laboral economicista de la educación.....	13
2.3.- Continuidad del proyecto educativo de Nussbaum: las aptitudes de <i>Sin fines de lucro</i> y las habilidades de <i>El cultivo de la humanidad</i>	16
2.4.- Breve excursio sobre el lugar de las ciencias en el plan educativo de Nussbaum. El caso de las competencias en la LOE y la LOMCE.....	19
2.5.- Las tres habilidades de la educación liberal de Nussbaum.....	22
2.5.1.- <i>El autoexamen socrático</i>	22
2.5.2.- <i>Ciudadanía mundial</i>	27
2.5.3.- <i>La imaginación narrativa</i>	32
3.- Críticas al análisis de Nussbaum.....	37
3.1.- En torno al problema de la educación.....	37
3.2.- El poder nouménico de la argumentación.....	41
4.- Epílogo. Breve apunte para una propuesta didáctica: el teatro del oprimido de Augusto Boal como recurso didáctico para la educación ciudadana.....	45
CONCLUSIÓN.....	49
BIBLIOGRAFÍA.....	51
ANEXO.....	54

RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Máster llevaremos a cabo una lectura de la propuesta educativa de Martha C. Nussbaum. La autora defiende que la enseñanza de la filosofía debe estar comprometida con el cultivo de la ciudadanía y de los valores democráticos en los estudiantes. Para este objetivo, Nussbaum elabora tres habilidades o capacidades que el alumno deberá desarrollar en su proceso de formación ciudadana –el autoexamen socrático, la ciudadanía mundial y la imaginación narrativa–. A través de estas habilidades, el estudiante podrá alcanzar una serie de aptitudes –que agrupamos en los bloques de aptitudes políticas, de reconocimiento y cosmopolitismo y de desarrollo personal–, que se consideran fundamentales para la salud democrática de la sociedad.

Una vez llevado a cabo la exposición de su propuesta educativa, mostraremos nuestras discrepancias con algunos elementos del análisis realizado por Nussbaum. Concretamente, nos distanciamos de su diagnóstico sobre el mal del que se adolece la educación, así como de una concepción nouménica del poder que, en algunos puntos –si bien no en todos–, consideramos subyace a la interpretación que Nussbaum hace de la argumentación.

Cerraremos nuestro trabajo con una breve propuesta personal –aunque anclada en el valor que Nussbaum concede al teatro– consistente en emplear el teatro del oprimido, de Augusto Boal, como recurso didáctico complementario a la enseñanza teórica del cuestionamiento filosófico a través de grupos de teatro que pueden conformarse en los centros.

Palabras clave: *Nussbaum, filosofía, ciudadanía, democracia, educación.*

ABSTRACT

The current Master's degree final project will carry out a reading on Martha C. Nussbaum's educational proposal. The author holds that the teaching of philosophy must be committed with the cultivating of citizenship and democratic values in the students. For this goal, Nussbaum develops three abilities or skills that the student must cultivate in his educational process –socratic self-examination, global citizenship and narrative imagination–. Through these abilities, the student will achieves some aptitudes –which we agroup in politics, of recognizing and cosmopolitism and of personal growth aptitudes–, considered fundamental to keep the democratic health of society.

Once done this exposition, we will show our discrepancies with some points of Nussbaum's analysis. Mainly, we will distance ourselves from her diagnosis of the education disease, and from her conception of noumenal power that, in some places –but not all of them– we consider that underlies Nussbaum's interpretation of argumentation.

We will close with a short personal proposal –grounded on the value Nussbaum attaches to the theater–, which consists on use Augusto Boal's theater of oppressed as a complementary didactic resource to the theoretical teaching of philosophical questioning, from theater groups that can be formed in schools.

Keywords: Nussbaum, philosophy, citizenship, democracy, education

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

El tema escogido para nuestro TFM es *el cultivo de la ciudadanía a partir de la enseñanza de la filosofía*. Como sostenemos en el punto 1 del apartado de la Fundamentación teórica, en la medida en que partimos de una concepción del ejercicio de la filosofía como labor dirigida a pensar el presente –apoyándonos en la interpretación que hacen diversos autores–, y en tanto que esta reflexión sobre el presente es la tarea ciudadana por excelencia, consideramos plenamente justificado que la enseñanza de la filosofía consista en cultivar la conciencia cívica y democrática de los estudiantes, en la medida en que es lo correspondiente al propio proceder filosófico.

Dado el constante desprestigio al que las asignaturas relacionadas con la filosofía se ven sometidas en los sistemas educativos, consideramos de absoluto interés los trabajos que, como el nuestro –elaborado a partir de las ideas de Martha C. Nussbaum–, pretendan mostrar el valioso papel que la enseñanza del cuestionamiento filosófico puede aportar, no solo al edificio educativo, sino a la salud democrática de la sociedad en su conjunto.

Sumado a este interés general, durante el desarrollo de nuestras prácticas en el centro pudimos comprobar que a los estudiantes les interesa y moviliza la reflexión sobre su presente. Lejos de lo que a veces se quiere hacer pensar, los alumnos pueden mostrar un genuino interés por la reflexión teórica orientada simplemente a comprender su momento histórico, sin necesidad de incentivos extrínsecos más allá de la propia satisfacción de sentir que comprenden el momento en el que viven.

No obstante, reflexionar sobre el momento histórico es una tarea complicada, por lo que requiere llevar especial atención para poder arrojar luz sobre los puntos oscuros y desenmarañar las trampas retóricas de los intereses fácticos. Para todo lo cual es imprescindible que el docente dote a sus alumnos en clase de las herramientas conceptuales necesarias. Como trataremos de justificar con nuestro TFM, la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria es el medio adecuado a este fin.

OBJETIVO DEL TFM

El objetivo de nuestro TFM es realizar un análisis y evaluación de la propuesta educativa de la filósofa Martha C. Nussbaum en relación al papel central que debe tener el cultivo de la ciudadanía y los valores democráticos en la educación en todas sus etapas –si bien nosotros pensamos ante todo en la secundaria–. En la medida en que los alumnos forman parte de la sociedad, con un papel cada vez más activo, es tanto responsabilidad suya llegar a ser ciudadanos críticos y competentes, como responsabilidad del docente ayudarles en esta tarea.

Guiados por este objetivo, analizaremos la propuesta elaborada por Nussbaum, principalmente recogida en sus obras *El cultivo de la humanidad* y *Sin fines de lucro*. Consideramos que las ideas de Nussbaum suponen un esfuerzo loable, comprometido y sincero por vincular la educación con el fomento de la ciudadanía, remarcando el papel que en este proceso le corresponde a la enseñanza de la filosofía. De este modo, expondremos las líneas maestras de su filosofía de la educación, relacionadas con el cultivo de las habilidades necesarias –autoexamen socrático, ciudadanía mundial e imaginación narrativa– para alcanzar las aptitudes que la democracia reclama de sus integrantes.

El motivo de elegir el plan elaborado por Nussbaum es porque consideramos que es una propuesta consistente y coherente, que permite mostrar los beneficios que se desprenderían de una educación filosófica ciudadana. Como veremos en el apartado 2.1, este espíritu sería asimilable a los objetivos que nuestro propio sistema educativo confiere a las asignaturas de filosofía. De tal modo que el atractivo de traer las tesis de Nussbaum radica en su posible adecuación a nuestro contexto. Del mismo modo, analizar lo que podría ser la enseñanza en las escuelas sirve para poner de manifiesto la distancia que, finalmente, media entre el ideal y la realidad, donde impera lo que en el apartado 2.2 llamaremos paradigma laboral economicista de la educación.

Pese a nuestra suscripción de las ideas de Nussbaum de manera general, nuestro objetivo también será señalar los puntos en los que nos alejamos de su lectura.

Esencialmente, estos límites los hallaremos en su diagnóstico sobre el mal al que la educación se enfrenta hoy en día, así como una cierta caracterización nouménica del poder que, consideramos, subyace a la manera en la que Nussbaum concibe la argumentación.

Finalmente, nuestro último objetivo será esbozar una breve propuesta, a partir del teatro del oprimido de Augusto Boal, como herramienta didáctica que puede complementar –pero nunca sustituir– los elementos abordados en el desarrollo del trabajo.

Por otra parte, siguiendo la normativa de elaboración del TFM, nos hemos propuesto conectar, en la medida de lo posible, nuestra investigación teórica con el desarrollo de las prácticas. Así, en el apartado 2.5 hemos incluido ejemplos concretos que realizamos con los alumnos en el centro, relacionados con las ideas que exponemos en este TFM, siempre que el sentido del texto lo permitía. El objetivo de esto es aportar casos didácticos que muestren cómo las ideas de Nussbaum pueden ser llevadas a la práctica. Hemos dejado constancia a pie de página siempre que exponemos estos ejemplos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.- Introducción. Pensar el presente como la labor de la filosofía.

Era usual que los periódicos alemanes del siglo XVIII lanzasen, con cierta regularidad, preguntas a sus lectores en torno a cuestiones sobre las que la sociedad estuviese debatiendo en el momento. Las respuestas concurrían en régimen de competencia, y las mejores eran publicadas para darlas a conocer. En 1784 el periódico *Berlinische Monatschrift* devolvió a sus lectores la pregunta formulada por Johann Friedrich Zöllner: “¿Qué es la Ilustración?”. En diciembre de ese mismo año se publicaba la respuesta redactada por Immanuel Kant –si bien no había sido ni la única, ni la primera; otros autores, como Moses Mendelssohn, se le adelantaron–. ¿Por qué traemos a coalición este hecho?

Siguiendo la lectura que propone Michel Foucault, más allá del contenido en sí, el valor de este escrito de Kant radica en que señala, de una forma no hecha hasta el momento, la tarea que debe acometer la filosofía. La filosofía *debe pensar el presente*; y si bien la tarea como tal no había permanecido ignorada para los filósofos anteriores, la manera en la que la concibe Kant es radicalmente nueva:

Ahora bien, la manera en que Kant plantea la cuestión de la *Aufklärung* es completamente diferente: ni una edad del mundo a la cual se pertenece, ni un acontecimiento cuyos signos se percibe, ni la aurora de un cumplimiento [...] [L]a cuestión concierne a la pura actualidad. No trata de comprender el presente a partir de una totalidad

o de un acabamiento futuro. Busca una diferencia: ¿qué diferencia introduce el hoy en relación al ayer? (Foucault, 1993, 8)

Es decir, ya no se trataba de mirar al presente para ver el signo de los tiempos. De lo que se trataba era de *comprender el presente para entender lo que este introducía de novedad*. Es esta una forma más perspicaz de interrogar a la sociedad, pues no solo precisa de inquirir por cómo está estructurada, sino que también indaga qué es lo nuevo que produce, si es que produce algo. Hacerse esta pregunta lleva de suyo implícito otras cuestiones. Querer saber hacia dónde vamos precisa saber dónde estamos, de dónde venimos y por qué hemos llegado aquí. Y más importante todavía, requiere saber por qué queremos ir hacia donde nos encaminamos. Todo pensamiento comprometido con su momento histórico debe concebir que hacerse estas preguntas es “una tarea y una obligación” (*ib.*). Tal como nos dice Foucault, el acierto de Kant estriba en hacer que la filosofía asuma esta tarea ineludible: *pensar el presente*. En este pensar el presente los seres humanos se descubren siendo “a la vez elementos y agentes del mismo proceso. Pueden ser sus actores en la medida en que forman parte de él; y él se produce en la medida en que los hombres deciden ser sus actores voluntarios” (*ib.*, 9). Así concebida, la reflexión filosófica pone de relieve la pertenencia recíproca entre el individuo y la sociedad: al pensar sobre ella, el primero interviene directamente en la segunda, la conforma; pero solo puede llevar a cabo dicha conformación activa si comprende las coordenadas desde las que él mismo se sitúa y actúa. De este modo, *pensar el presente es a un mismo tiempo cambiarlo*. Asumir esta tarea no es sencillo. Todos somos “responsable[s] de ese proceso conjunto” (*ib.*, 10). La filosofía debe hacerse cargo, de manera crítica y reflexiva, de esta responsabilidad, pues en tanto que proceso conjunto que afecta a la humanidad entera no puede ser dejado en manos del azar o de avatares descontrolados.

Este compromiso puede rastrearse sin dificultades en la producción filosófica contemporánea. Así por ejemplo, Hans Ulrich Gumbrecht sostiene que es imposible que el pensamiento filosófico se abstraiga del tiempo y el espacio desde el que escribe; y lo hace reconociendo de manera explícita la deuda con el planteamiento kantiano:

Esta doble relación entre pensamiento y cuerpo se articula en el concepto de *sujeto*. Este último debía colocarse en una posición excéntrica respecto al mundo, y ocupar un lugar desde el cual experimentar e intervenir sobre *el mundo*. Sin embargo, no podía experimentar y actuar sin las dimensiones de *espacio y tiempo*. Así lo explica Kant: «[...] La *Crítica de la razón pura* demuestra, en cuanto a las representaciones de espacio y tiempo, que tales conceptos son meras experiencias, como acabamos de proponer, y que tienen que existir para poder basar en ellos *a priori* nuestro conocimiento de las cosas [...]». El pensamiento se entiende, por una parte, como lo *puramente intelectual*, pero, por otra, se mantiene unido

al *cuerpo*. La dimensión donde se produce esta unión es el *espacio*. Así, cada experiencia actual o cada intervención está *articulada en zonas* espaciales (Gumbrecht, 2010, 20-21).

Al incidir en la dimensión espacio-temporal, Gumbrecht nos recuerda que el pensamiento intelectual abstracto nunca es verdaderamente tal, sino que siempre está ligado a un cuerpo social –pues el cuerpo nunca se da aislado, sino siempre en interacción con los demás cuerpos–. Es importante entender la bidireccionalidad de este proceso. Si no somos nosotros quienes, al pensar el presente, conformamos el cuerpo social, será el cuerpo social quien, al dejarlo impensado, determinará nuestras categorías de pensamiento. Esto no significa otra cosa que en ausencia de la reflexión crítica sobre el presente serán los intereses fácticos que imperen en la sociedad los que delimitarán nuestro mapa conceptual. Y aquí la rueda se reinicia de nuevo: si son los intereses fácticos de la sociedad los que perfilan el horizonte de nuestros conceptos, cada vez será más complicado que nuestro pensamiento conciba formas alternativas de presente.

Así pues, la preocupación de Gumbrecht por atender a la espacialidad y temporalidad del pensamiento es heredera de la preocupación kantiana, que hemos subrayado con Foucault, por asumir la responsabilidad que tenemos con no dejar en manos indeseadas las riendas de la humanidad. Si la filosofía consiste en hacerse cargo de manera reflexiva y consciente de esta relación entre pensamiento intelectual y cuerpo social es para *evitar la dominación*. Como afirma José Luis Villacañas:

El filósofo no tiene otras evidencias que las que están al alcance de los demás ciudadanos. Comparte el mundo con ellos. No tiene mundo propio. No ve más lejos ni diagnostica mejor. Define mejor los conceptos como herramientas, es consciente de la distancia entre el concepto y el material de experiencia y distingue entre lo que esos conceptos describen y lo que quieren lograr, entre su condición de índice y de factor. Pero lo que quiere lograr es siempre contener tanto como sea posible la dominación [...] no tiene otro objeto que la experiencia compartida y no tiene otro método que evitar que nos enrolemos precisamente en diagnósticos y pronósticos precipitados (Villacañas, 2020, 13).

Efectivamente, si la labor de la filosofía consiste en definir mejor los conceptos que nos permiten pensar nuestro presente, evitando así sucumbir a la dominación de los intereses privados de cada momento, entonces *ninguna tarea está más comprometida con el triunfo de la ciudadanía que la reflexión filosófica*. Pues, ¿no se define el ciudadano como aquel que es *sui iuris*¹; esto es, quien no está dominado por nada ni nadie, más que las leyes que él se ha dado a sí mismo?

¹ Véase Kant, 2011, AA. VIII, 295; o Kant, 2016, AA. VI, 270.

De esta manera, la filosofía tiene un compromiso radical con las condiciones de emergencia de la ciudadanía. Reflexionar filosóficamente sobre el presente no es sino comprometerse con que todos podamos alcanzar progresivamente la condición de ciudadanos. Es así, atendiendo a las coordenadas espacio-temporales de nuestro pensamiento, como descubrimos el deber que tenemos para con la sociedad en la que vivimos. “Al final, siempre compartes destino con tu pueblo. Si quieres que ese destino no sea trágico en algún día futuro, hazlo mejor en cada presente” (*ib.*, 31). Tal vez era esto a lo que se refería Ortega y Gasset cuando pedía que no se confundiese “la obligación que la inteligencia tiene de atender a los problemas de la vida con una *supuesta* obligación de atender a los problemas de las masas” (Ortega y Gasset, 2006, 24). Pues una cosa es poner a la filosofía a pensar el presente para entender cuáles son los retos de los que la ciudadanía no debe desentenderse. Y otra bien distinta considerar que atender al presente es, simplemente, responder de manera efectiva a las demandas de las masas —esto es, de aquellos que, precisamente, *no se comportan como ciudadanos*, que no actúan como *sui iuris*, sino que se dejan llevar por el arbitrio de intereses ajenos—.

No descubriremos nada sorprendente al lector si afirmamos que esos intereses ajenos al ciudadano vienen pautados por los intereses *económicos del mercado*. Así lo ha señalado, entre otros muchos autores, Martha C. Nussbaum, a cuya propuesta educativa vamos a consagrar nuestro trabajo. Si de manera general entendemos que la tarea de la filosofía es *pensar el presente para así fomentar la ciudadanía que evite la dominación*, entonces la propuesta de Nussbaum se enmarca en la misma estela de los autores aquí mencionados. Con la ventaja añadida de que Nussbaum ha incidido, continuada y profundamente, en que para que se alcance este puerto es imprescindible *atender al papel que juega la filosofía en la educación*. Todo el proceso educativo, desde las etapas inferiores hasta la educación universitaria, debe estar orientado a formar ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de hacerse cargo de su momento histórico y social. Solo así se conseguirá que el tempo del presente lo marquen los ciudadanos, los *sui iuris*, y no los inestables temblores del mercado y sus intereses económicos.

La educación no debe perder nunca este norte, debe estar siempre atenta a su contexto social. Cabe especificar que no hemos de confundir esta preocupación por el presente social con una supeditación a los intereses fácticos del momento. La educación no debe indagar en maneras eficaces y rápidas de satisfacer las demandas sociales, sino que deberá preguntarse por qué se dan estas demandas y no otras, si son legítimas o no, si son las que queremos, quiénes las quieren, y cómo han llegado a imponerse. En este sentido, solo aceptamos catalogar este volverse a hacia la sociedad como “práctico” *en estricto sentido kantiano*. Es decir, en tanto que relacionado con *lo que la sociedad debe*

ser para que sea una verdadera sociedad de ciudadanos². Pero nunca en el sentido de un diálogo pragmático, entendido como el mero cálculo de medios para la obtención de un fin, sin meditar sobre si el fin es moral o justo –de hecho, veremos que en algún punto la propia Nussbaum aproxima su proyecto educativo a la noción kantiana del *reino de los fines*–.

Tal como veremos, creemos que a este respecto la propuesta educativa de Nussbaum se adapta perfectamente a nuestro punto de partida, ya que sostiene que la educación no debe estar orientada, en ninguna de sus etapas, a la formación laboral, sino a la generación de ciudadanos comprometidos con los valores democráticos, por encima de cualquier beneficio económico.

Hemos visto, por tanto, que el objetivo de la filosofía debe ser *pensar el presente*. Igualmente, en la medida en que es esta una tarea que no nos atañe solo a nivel individual, sino que tiene consecuencias para el conjunto de la sociedad, se trata de un cometido directamente relacionado con *el auge de la condición de ciudadanía*. Por último, hemos dicho que para que la labor triunfe se vuelve imprescindible el papel de la *educación*. En los siguientes apartados analizaremos pormenorizadamente la propuesta de Martha C. Nussbaum como proyecto filosófico que pretende vertebrar todo el proceso educativo imprimiéndole el norte de la ciudadanía.

2.- Filosofía y ciudadanía. La propuesta educativa de Martha C. Nussbaum

2.1.- Primera aproximación y adecuación de contexto.

En este apartado queremos presentar las líneas iniciales del proyecto educativo de Nussbaum. Veremos las primeras definiciones sobre cuál es el objetivo de la educación orientada a la ciudadanía, así como en qué consiste ser un ciudadano crítico. Tras esta primera exposición, consideramos que es importante justificar la viabilidad de extrapolar la propuesta de Nussbaum a nuestro marco educativo. En un primer momento pudiera parecer que, dado que el contexto estadounidense desde el que escribe nuestra autora es tan distinto al nuestro, lo que nos diga no podrá ser llevado a término en nuestro caso. Sin embargo, a partir de la lectura de los currículos oficiales de las asignaturas de Valores éticos y de Filosofía de 1º de bachillerato, veremos que ambas propuestas, al menos conceptualmente, convergen, justificándose la extrapolación.

² Kant considera, precisamente, que “tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (Kant, 2018^b, 32), entendiendo este perfeccionamiento como el progreso ucrónico, tanto a nivel moral como de derecho.

En su obra *El cultivo de la humanidad* Nussbaum se vale de Séneca para definir lo que ella cree que debe ser la educación liberal. Allí afirmaba:

Una educación es verdaderamente “adecuada para la libertad” solo si *produce* ciudadanos libres, ciudadanos que son libres no debido a la riqueza o al nacimiento, sino porque se saben dueños de sus propias mentes (Nussbaum, 2001, 327)

Es decir, tal como hemos defendido nosotros en el primer apartado, la educación debe cultivar al “ser humano en su totalidad para ejercer las funciones de la ciudadanía y de la vida en general” (*ib.*, 28), que aquí identificamos también con la figura kantiana del *sui iuris*. Para ello veremos que la enseñanza de la filosofía juega un papel central en ese proyecto. Esto no quiere decir que el resto de ramas del saber queden ignoradas en el examen de Nussbaum. Bien al contrario, veremos que todos los saberes que podríamos agrupar, de manera general, bajo el rótulo de “humanidades”³ serán fundamentales –no en vano, el segundo libro de Nussbaum dedicado a la educación, del que también nos ocuparemos por extenso en el presente trabajo, lleva por significativo subtítulo *Por qué la democracia necesita de las humanidades*–. De igual forma, los conocimientos de la rama del saber científico serán así mismo incluidos en el plan educativo de Nussbaum. Por tanto, no se trata de jerarquizar los demás saberes a la filosofía en el proceso educativo. Más bien, de lo que se trata es de emplear la reflexión crítica característica de la filosofía para dotar de sentido general la educación de los estudiantes. Tal sentido será cultivar la noción de ciudadanía desde todas las ramas del saber. Es ese objetivo común lo que unifica y orienta el proceso en su conjunto.

Ciertamente, en *El cultivo de la humanidad* Nussbaum se centra principalmente en la educación universitaria. No obstante, eso no quiere decir que su concepción de la educación solo pueda ser aplicada a esta etapa formativa. En *Sin fines de lucro* hace explícito que su plan es enteramente aplicable a las etapas más tempranas de la educación. Conseguir ciudadanos críticos y reflexivos no es una tarea ni breve ni sencilla, por lo que no puede ser relegada a los años universitarios. Por otro lado, no todas las

³ Si bien este término siempre es amplio y no está exento de ambigüedad, nos sentimos próximos a la definición que da Edward Said: “El cambio es lo que informa la historia de la humanidad, y la historia de la humanidad, en tanto que fruto de la acción humana y entendida como tal, es el fundamento mismo de las humanidades [...] [E]l núcleo central del humanismo consiste en la idea secular de que el mundo histórico es obra de los hombres y mujeres, y no de Dios, y que se puede comprender de forma racional” (Said, 2006, 31). Consideramos que la definición brindada por Said comparte el espíritu de nuestra concepción de la filosofía como pensamiento espacio-temporal consciente de sí desde el que abordar y modificar el presente. Esta posibilidad de cambiar el presente de una manera reflexiva es lo que nosotros relacionamos con el ejercicio de la ciudadanía, y así lo hace también Said al afirmar que “no hay contradicción alguna entre la práctica del humanismo y la práctica de la ciudadanía participativa [...]: su propósito consiste en someter al escrutinio crítico más temas, como el producto del quehacer humano, las energías humanas orientadas a la emancipación y la ilustración o, lo que es igualmente importante, las erróneas tergiversaciones e interpretaciones humanas del pasado y el presente colectivos” (*ib.*, 42-43).

personas acceden a este último nivel educativo. De tal modo que si realmente queremos que la ciudadanía sea cultivada en toda la población, deberemos trasladar a las etapas pre-universitarias las preocupaciones relativas al cultivo de la ciudadanía. Así lo reconoce la autora cuando nos dice que a la hora de evaluar los sistemas educativos, *en todas sus etapas*, a lo que se debe prestar atención es a si están verdaderamente comprometidos con los valores democráticos que cualquier ciudadano debería compartir:

[L]os jóvenes de todo el mundo, de cualquier país que tenga la suerte de vivir en democracia, deben educarse para ser participantes en una forma de gobierno que requiere que las personas se informen sobre las cuestiones esenciales que deberán tratar, ya sea como votantes o como funcionarios electos o designados [...] [Los jóvenes tomarán] decisiones como votantes sobre cuestiones que tendrán efectos importantes en la vida de esas otras personas. Cuando se trata de evaluar un sistema de educación, cabe preguntarse cómo prepara a las personas jóvenes para la vida en una forma de organización social y política de tales características. Ninguna democracia puede ser estable si no cuenta con el apoyo de ciudadanos educados a para ese fin (Nussbaum, 2012, 29)

En este texto se aprecia que Nussbaum se mueve desde las coordenadas de pensar el presente expuestas en el primer apartado. Retomando las palabras de Foucault hablando de Kant, Nussbaum sostiene que la educación debe formar sujetos activos, y no meros espectadores, que den forma a su realidad social asumiendo su responsabilidad de vivir en sociedad. En la misma estela con la que hemos abierto nosotros, Nussbaum cree que “la filosofía, que en un tiempo se enseñó como una disciplina lejana y abstracta, se está vinculando cada vez más al análisis y a la crítica de los sucesos e ideas actuales” (Nussbaum, 2001, 40).

Vivir en democracia requiere tomar decisiones meditadas, que tengan en cuenta que las acciones de uno siempre revierten en la vida de los demás. Así, el objetivo de la filosofía en la educación debe ser hacer que florezca ese sentimiento de compromiso para con los demás en los jóvenes, pues una vez alcanzada la edad adulta será mucho más difícil que triunfe dicho compromiso. Como afirma Nussbaum, ninguna democracia sobrevivirá mucho tiempo si no puede contar con ello. Si no queremos desembocar en ese funesto futuro, como nos prevenía Villacañas, la educación debe insistir en la importancia del *cuestionamiento filosófico*:

El cuestionamiento filosófico surge dondequiera que estén las personas. Los estudiantes de los cursos que menciono están descubriendo que la filosofía no es una disciplina abstracta ni lejana, sino que está entrelazada, como los argumentos de Sócrates lo estuvieron, en sus vidas diarias, en sus discusiones sobre la vida y la muerte, el aborto y la venganza, la justicia institucional y la religión. La filosofía aparece cada vez que las personas son alentadas a pensar por sí mismas, cuestionándose a la manera de Sócrates. Para todos

estos estudiantes, la filosofía viene a proporcionar algo que antes faltaba: un control activo o comprensión de las preguntas, la capacidad de hacer distinciones, un estilo de interacción que no descansa en la sola aserción y una contraaserción, todo lo cual encuentran importante para sus vidas y su relación consigo mismos y los demás (*ib.*)

Antes de continuar desarrollando en qué principios concretos consiste el desarrollo de la ciudadanía, creemos que es preciso hacer un mayor ejercicio de contextualización. Hemos mencionado que *El cultivo de la humanidad* se centra en la educación universitaria estadounidense. Nussbaum celebra la peculiaridad organizativa de los estudios de su país natal, que cuenta con “un modelo de educación universitaria basado en las disciplinas humanísticas. En lugar de ingresar en la universidad para estudiar una carrera puntual, los estudiantes están obligados a cursar una gran variedad de materias durante los dos primeros años, entre las cuales predominan estas disciplinas” (Nussbaum, 2012, 38-39). Frente a esto, la autora denuncia que para la mayoría de países, incluidos los de Europa, esto no es así. “Los estudiantes en Europa entran en la universidad para estudiar una materia, sea derecho, medicina, filosofía, historia, química o los clásicos. No existe el concepto, en estos currículos, de un núcleo de estudios comunes que sea esencial para una vida provechosa de todas y cada una de las personas” (Nussbaum, 2001, 55-56). Esta particularidad de la etapa universitaria no solo es celebrada por Nussbaum. Otros autores comprometidos con la alianza de la educación en el cuestionamiento filosófico y las humanidades con el fomento de la ciudadanía democrática, como Edward W. Said, subrayan el acierto de los planes estadounidenses al respecto. Así, Said se congratula del hecho “de que todos los estudiantes de primer o segundo curso deban matricularse en este riguroso curso de cuatro horas semanales [haya] sido completamente esencial, quizá incluso desafiante, para los aspectos positivos de toda índole que representa para la educación del Columbia College” (Said, 2006, 22)⁴.

¿Quiere esto decir que dada la particularidad estructural de los estudios universitarios estadounidenses no sería extrapolable su principio rector de educación para la ciudadanía a otros modelos educativos? En absoluto. Lo primero que habría que oponer a esta crítica sería, como ya hemos indicado, que si bien *El cultivo de la humanidad* se

⁴ Cabe decir que, a pesar de que tanto Nussbaum como Said elogian el modelo estadounidense, no implica que no consideren que está libre de riesgos. De hecho, ambos autores denuncian que cada vez más el modelo está virando hacia una concepción profesionalizante, abandonando con ello su compromiso con los valores que aquí defendemos. Nussbaum, más esperanzada, considera que “la educación humanística corre peligro en los Estados Unidos, pero todavía cuenta con numerosos defensores acérrimos y tiene una gran probabilidad de sobrevivir” (Nussbaum, 2012, 166), pero manteniendo alta la guardia, sin “adoptar una actitud displicente con respecto a la salud de las disciplinas humanísticas” (*ib.*, 164). Por su parte, Said se muestra más pesimista, denunciando que “la universidad estadounidense de finales del siglo XX ha quedado sumida en las prácticas empresariales y hasta cierto punto ha sido anexionada por los intereses militares, médicos, biotecnológicos o empresariales, que se muestran mucho más proclives a financiar proyectos en el ámbito de las ciencias naturales que de las humanidades” (Said, 2006, 34).

centra en la etapa universitaria, *Sin fines de lucro* abarca todas las etapas educativas manteniendo el mismo principio rector.

Pero, de manera más profunda, consideramos justificada la adecuación de las tesis de Nussbaum a nuestro modelo porque nuestro propio currículo oficial está abierto a los mismos valores que resaltamos con ella.

Así, el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, en su introducción a la asignatura de Valores éticos, afirma que esta asignatura “debe centrarse en dotar a los alumnos y alumnas de los instrumentos de racionalidad y objetividad necesarios para que sus juicios valorativos tengan el rigor, la coherencia y la fundamentación racional que requieren con el fin de que sus elecciones sean dignas de guiar su conducta, su vida personal y sus relaciones personales” (BOCM, núm. 118, 2015, 276). ¿No se está afirmando aquí lo mismo que cuando Nussbaum rescataba el valor del *cuestionamiento filosófico* (Nussbaum, 2001, 40)? ¿No es esta exigencia de que las elecciones de los estudiantes “sean dignas de guiar su conducta, su vida personal y sus relaciones personales” la misma exigencia que recorría el hilo tendido desde Kant hasta Gumbrecht?

Al igual que la preocupación de Nussbaum es salvaguardar la salud de la democracia, el BOCM señala en la misma dirección al preocuparse por “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (*ib.*), para lo cual es imprescindible “potenciar la autonomía del joven y prepararlo para convertirse en el principal agente de su propio desarrollo [...] [así como favorecer su contribución a] la construcción de una sociedad libre, igualitaria, próspera y justa, mediante la participación activa de ciudadanos conscientes” (*ib.*). Esto es lo mismo que Foucault demandaba de la intervención filosófica sobre el presente: la asunción del papel como agentes activos.

El currículo de la asignatura de Filosofía de 1º de bachillerato continúa insistiendo en los mismos valores. La filosofía es presentada como “una manera de entender y de enfrentarse a la realidad que nos rodea, a las circunstancias en las que vivimos y que, en gran medida, nos hacen ser y comprender cómo somos” (BOE, núm. 3, 2015, 249). La mención a la democracia también es explícita en este caso, al afirmar que el objetivo es fomentar en los estudiantes “el respeto por los valores universales y la participación activa en la vida democrática” (*ib.*, 250). Si nos hemos centrado en el currículo de estas dos asignaturas es solo por el carácter obligatorio de las mismas, llegando por ello a todo el alumnado. No obstante, se encontrará el mismo espíritu en las asignaturas de índole optativa asociadas a la enseñanza de la filosofía.

A la vista del texto legal creemos que queda suficientemente justificada la adecuación del proyecto educativo de Nussbaum a nuestro contexto. Si la educación con vistas al cultivo

de la ciudadanía, en donde el cuestionamiento filosófico hace las veces de brújula y herramienta de análisis, no es llevada a la práctica no se debe a una incompatibilidad conceptual. En todo caso, estará relacionado, como trataremos de mostrar más adelante, con no querer aplicar lo que, a la vista del currículo oficial, sí sería posible llevar a cabo.

Por el momento, consideramos que con lo recién expuesto quedan claras las primeras líneas sobre en qué consiste para Nussbaum que la educación debe producir ciudadanos críticos, así como la viable adecuación a nuestro modelo educativo, a pesar de las posibles diferencias entre el marco desde el que escribe Nussbaum y el nuestro. A continuación expondremos el tipo de educación contra el que Nussbaum se levanta.

2.2.- Contra el paradigma laboral economicista de la educación.

Hemos insistido repetidamente en que la filosofía debe pensar el presente, para lo que su enseñanza debe mostrar a los alumnos cómo hacerse las preguntas pertinentes sobre el mismo. En la medida en que el objetivo es salvaguardar la ciudadanía y la vida democrática, Nussbaum considera que estas son las preguntas que se deben abordar en clase con los alumnos:

¿Qué hay en la vida humana que dificulta tanto la conservación de las instituciones democráticas basadas en el respeto y en la protección igualitaria de la ley? ¿Por qué resulta tan fácil caer en los diversos sistemas de jerarquías o, peor aun, en los proyectos violentos de animosidad grupal? ¿Qué fuerzas empujan a los grupos poderosos a controlar y dominar? ¿Por qué motivo es que las mayorías tratan de denigrar o estigmatizar a las minorías en casi todos los casos? Cualesquiera que sean esas fuerzas, la verdadera educación para la ciudadanía responsable debe combatirlas a nivel nacional y global (Nussbaum, 2012, 51-52)

Cuando la filosofía ayuda a los estudiantes a cuestionarse sobre su presente es esta clase de preguntas las que deben surgir en el aula. Estas cuestiones están relacionadas con las necesidades básicas para que la sociedad pueda constituirse democráticamente, *no con la satisfacción de los intereses fácticos que imperen contingentemente en cada momento social*. Dicho de otra manera, cuando desde la enseñanza de la filosofía se propone que la educación dialogue con la sociedad, ese diálogo debe girar en torno a las condiciones de posibilidad de la ciudadanía, *no en torno a las demandas de los intereses económicos*. Lo apuntamos con anterioridad: Nussbaum enarbola una feroz crítica a que la educación consista en una preparación profesionalizante destinada a cubrir las necesidades económico-técnicas del mercado laboral.

De hecho, Nussbaum denuncia que el principal problema de la educación es que cada vez apuesta más por orientarse a los beneficios económicos. Así, “los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta” (*ib.*, 20). Los defensores de esta concepción de la educación esgrimen que “la búsqueda del crecimiento económico redundará por sí misma en los otros beneficios que mencionábamos, como la salud, la educación y la disminución de la desigualdad socioeconómica” (*ib.*, 36)⁵. Nussbaum no comparte este punto de vista. Haciendo referencia a los estudios de campo de Jean Drèze y Amartya Sen⁶, defiende que desde la educación debemos combatir el mito que relaciona intrínsecamente el beneficio económico con la mejora de las condiciones democráticas de la sociedad:

Sin embargo, al estudiar los resultados de cada uno de estos experimentos hemos descubierto que el viejo modelo [el economicista] no deriva de manera concreta en esos beneficios. Los avances en materia de salud y educación, por ejemplo, guardan una muy escasa correlación con el crecimiento económico [...] Por lo tanto, producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales (*ib.*)

Hay que subrayar que Nussbaum no piensa que sea incompatible por definición tener una educación filosófica orientada a cultivar la conciencia cívica de los estudiantes con una formación que pueda satisfacer las necesidades técnicas de los intereses económicos. Antes al contrario, considera que su modelo educativo puede remar a favor de tales intereses. Es indudable que “el interés nacional de las democracias modernas requiere de una economía sólida” (*ib.*, 30). Así pues, no se trata de ignorar ese aspecto de la educación. De lo que se trata es de comprender que el conocimiento fruto del pensamiento reflexivo, no solo procedente del cuestionamiento filosófico, sino de las artes y las humanidades en general, puede poner su creatividad al servicio del desarrollo económico, lográndose con ello “un clima de creatividad innovadora y de administración responsable y cuidadosa de los recursos” (*ib.*)⁷. Por tanto, no hace falta elegir entre el

⁵ Para el caso español, un ejemplo partidario de que la búsqueda del beneficio económico privado es, no solo generador suficiente, sino el único verdaderamente útil para el florecimiento de los demás aspectos de la vida social, incluida la educación, se puede encontrar en Rallo, 2017.

⁶ Véase *India: Development and participation*, citado en Nussbaum 2012, 36, nota.

⁷ Una crítica desde la perspectiva económica, próxima a Nussbaum, puede encontrarse en Piketty, 2015, especialmente el capítulo 3 “La desigualdad de los ingresos del trabajo”. En este capítulo, Piketty muestra cómo la teoría económica clásica del capital humano, precisamente por incurrir en el error señalado por Nussbaum de menospreciar el papel que los puntos de vista alternativos de la filosofía, las humanidades y las artes podrían aportar a la productividad económica, acaba contraviniendo sus propios presupuestos al ser incapaz de detectar eficazmente vetas de inversión salarial más productiva. La teoría de capital humano debería medir adecuadamente el nivel productivo de un trabajador en base a su formación educativa y bagaje cultural. Ahora bien, como la teoría no se limita a *medir*, sino que parte de una serie de presupuestos de *lo que merece la pena ser medido*, termina por no detectar posibles buenas inversiones como consecuencia de los prejuicios implícitos en ella. De esta manera, Piketty señala que, además de moralmente cuestionable, la teoría del capital humano

paradigma democrático y el paradigma economicista. Ambos pueden convivir; a condición, eso sí, de que el segundo quede “supeditado siempre al primer argumento en torno a la estabilidad de las instituciones democráticas, ya que la solidez económica no es un fin en sí mismo, sino el medio para conseguir un fin más humano” (*ib.*), sentencia Nussbaum.

Edward Said encarna una posición similar. Afirma que una de las funciones de la enseñanza de las humanidades debe ser embridar el rumbo de la economía. Es por ello que remarca la necesidad de “una marcada conciencia de por qué el humanismo es importante para esta sociedad en el momento actual, [...] cuando la economía global está experimentando transformaciones trascendentales y parece estar emergiendo un nuevo paisaje cultural, casi sin precedentes en nuestra experiencia hasta la fecha” (Said, 2006, 26-27).

Si el paradigma educativo cívico y el economicista no son incompatibles, ¿por qué Nussbaum denuncia que el segundo está ganándole terreno al primero en todo el mundo, si podrían darse a la vez? Esta pregunta está directamente relacionada con aquella que dejamos insinuada al final del apartado 2.1 de nuestro trabajo: por qué, si al menos a nivel conceptual no es incompatible, la educación filosófica orientada a la ciudadanía tampoco se aplica en nuestro sistema educativo.

Pareciera que el objetivo de los defensores de la educación laboral es el progreso de la sociedad en su conjunto, en la medida en que defienden que la búsqueda del beneficio económico es la mejor vía para alcanzarlo. Sin embargo, es solo un velo justificativo. Su único objetivo es el crecimiento económico, y a este será supeditado cualquier otro fin. Si hay que elegir entre mantener el ritmo frenético de las demandas del mercado laboral o asegurar las condiciones básicas de la ciudadanía, la apuesta siempre será en detrimento de la última opción.

Nussbaum señala acertadamente que, si esto es así, entonces a los defensores de la educación orientada a la rentabilidad económica no les interesará fomentar la conciencia crítica entre los alumnos. Con ello se correría el riesgo de que estos se pregunten si tiene sentido seguir el camino pautado por los intereses económicos a cualquier precio; o si, por el contrario, como defiende Nussbaum, la generación de beneficios debe ser un medio supeditado a horizontes más nobles. “La libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las élites orientados a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico” (Nussbaum, 2012, 43).

es poco eficaz en los términos por ella misma establecidos. De hecho, Nussbaum también carga explícitamente contra el artífice original de la teoría del capital humano Gary Becker (véase Nussbaum, 2001, 201).

Por tanto, contestando nuestra pregunta, si la colaboración entre el paradigma cívico y el economicista está abocada al fracaso es por la falta de predisposición para tal alianza por parte de los beneficiarios de los intereses económicos. Así igual en el contexto español. Si el sistema educativo no se hace eco de los valores ciudadanos y democráticos recogidos en el currículo oficial de las asignaturas vinculadas a la enseñanza de la filosofía tiene que ver con una falta de interés explícita en que ello sea así. En este punto, Nussbaum afila bastante su crítica:

Sin embargo, los especialistas en educación para el crecimiento económico no se limitan a hacer caso omiso de las disciplinas artísticas y humanísticas. En realidad, les tienen miedo, pues el cultivo y el desarrollo de la comprensión resultan especialmente peligrosos frente a la moral obtusa, que a su vez es necesaria para poner en práctica los planes de crecimiento económico que ignoran la desigualdad. Resulta más fácil tratar a las personas como objetos aptos para ser manipulados si uno nunca aprendió a verlas de otra manera [...] Por lo tanto, la educación para el crecimiento económico se opondrá a la presencia de las artes y las humanidades como ingredientes de la formación elemental mediante un ataque que, hoy en día, se puede observar en todo el planeta (*ib.*, 46-47)

Tras lo expuesto en esta apartado quedan claros los motivos por los que Nussbaum es contraria a una educación cuyo vector guía sea la formación laboral profesionalizante. La educación no debe ignorar este aspecto, pero en ningún caso puede ser el norte que determine la senda de la vida estudiantil. El problema del paradigma economicista es que carece de un fin ulterior que no sea la propia generación de beneficios económicos. Se persigue que la sociedad sea más productiva, ¿pero con vistas a qué? ¿A una mejora de las condiciones de vida de toda la ciudadanía? Al contrario, se persigue el beneficio económico en pos del propio beneficio, estrategia que solo redundará en un muy escueto sector de la población. Para la gran mayoría restante es altamente dañina.

El objetivo será por tanto reivindicar que la educación debe darse un fin distinto al de la mera generación de beneficio económico, para lo que el cuestionamiento filosófico, siempre de la mano del resto de humanidades y artes, debe ostentar un papel clave. Como sabemos, este fin consistirá en fomentar la conciencia cívica y democrática. En el siguiente apartado seguiremos profundizando en estos principios rectores, así como las herramientas que Nussbaum propone para llevarlos a cabo.

2.3.- Continuidad del proyecto educativo de Nussbaum: las aptitudes de *Sin fines de lucro* y las habilidades de *El cultivo de la humanidad*.

En *Sin fines de lucro* Nussbaum enumera las aptitudes básicas que su proyecto educativo debe favorecer. A lo que nos referimos cuando decimos que el cuestionamiento filosófico

ha de fomentar la ciudadanía y la conciencia democrática es a que el docente habrá de guiar al alumno en la consecución de las siguientes aptitudes.

A pesar de que todas están relacionadas entre sí, podemos dividir las siguientes bloques, atendiendo a su afinidad temática. El primer bloque aglutinaría las aptitudes *políticas*. La primera de ellas es:

- La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna ante la autoridad o la tradición (*ib.*, 48)

Esta es la principal aptitud: la capacidad de generar en el alumnado una reflexión sobre el presente social desde las categorías de la filosofía. Ya dijimos que este pensamiento sobre la sociedad implica la actuación sobre ella. Haciendo que los alumnos reflexionen sobre su nación es como pueden aspirar a modificarla. Hay entonces una relación recíproca entre pensamiento y acción. El cuestionamiento filosófico permite a los estudiantes actuar sobre su sociedad; y precisamente gracias a ello, al mismo tiempo, evitan que los intereses (económicos) de la sociedad modelen sus categorías de pensamiento. Conseguir que los alumnos puedan asumir esta posición crítica reflexiva es lo que les convertirá en agentes activos, a nivel de pensamiento y de acción. Solo así se logra que los estudiantes dejen de ser receptáculos pasivos de los intereses fácticos.

Por tanto, la tarea de la escuela no debe ser orientar a sus alumnos a una formación técnica y tecnológica porque eso sea lo que demanda el mercado laboral. Si lo que se quiere lograr es que los estudiantes lleguen a ser agentes activos en sus naciones –esto es, ciudadanos–, la tarea de la escuela será *preguntarse por qué la sociedad demanda de ella la formación técnica y tecnológica de sus estudiantes*. Preguntarse por qué el país se ha construido en torno a esas necesidades. A esto apunta Nussbaum al hablar de la aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación.

Las otras aptitudes vienen a complementar a la primera, pues siguen incidiendo principalmente en el ámbito político:

- La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que estos tienen a su alcance.
- La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo (*ib.*, 49)

El segundo bloque agruparía a las aptitudes relacionadas con el *reconocimiento mutuo* y el *cosmopolitismo*. Las dos primeras son:

- 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 mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.

- La 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 (*ib.*, 48-49)

Estas dos primeras corresponden al reconocimiento mutuo. Que las hayamos puesto en un bloque distinto a las aptitudes políticas no quiere decir que sobre ellas no intervengan factores políticos. La división se lleva a cabo con intención analítica. Como veremos más adelante, para desarrollar las aptitudes políticas entrará en juego lo que Nussbaum llama, en *El cultivo de la humanidad*, el *autoexamen socrático*. Mientras que, por su parte, para las aptitudes de reconocimiento primará la *imaginación narrativa*, entendida como aquella facultad que nos permite imaginar cómo es estar en la piel de otra persona. De ahí que prefiramos dividir las.

La expresión última de reconocer que las demás personas deben ser tratadas como fines en sí, y que por ende son también ciudadanas activas, es comprender que vivimos en un mundo interconectado, donde ya no tiene sentido pensar exclusivamente dentro del marco fronterizo nacional. Reconocer que hay personas de distinta raza y etnia que tienen igual derecho que nosotros a actuar implica asumir que nuestras decisiones influirán en su campo de acción, y viceversa. Es por ello que, como consecuencia de las aptitudes de reconocimiento mutuo se da la del cosmopolitismo, que reza así:

- 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 (*ib.*, 49)

Por tanto, mientras que las aptitudes políticas son fomentadas con la habilidad del autoexamen socrático, las del reconocimiento mutuo y el cosmopolitismo son cultivadas con las capacidades de la imaginación narrativa y la ciudadanía mundial, respectivamente. Estas tres habilidades asociadas a cada bloque serán analizadas en el apartado 2.5.

Nussbaum establece una última aptitud, que aquí hemos bautizado del *desarrollo personal*. Es una suerte de aptitud transversal a las demás, relacionada con una evolución consciente de las fases vitales por las que pasa todo estudiante; así como con el enfrentamiento con problemas intrínsecos a nuestra existencia finita con los que tarde o temprano todo alumno se encontrará –como la muerte o la enfermedad–:

- La aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo y de 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 (*ib.*)

De esta manera, vemos que las aptitudes básicas recogidas en *Sin fines de lucro* se dejan agrupar bajo las tres habilidades que Nussbaum estableció años atrás en *El cultivo de las humanidades* para efectuar su plan de educación liberal. Emerge así una continuidad en el proyecto educativo de Nussbaum que refuerza su consistencia y coherencia⁸.

2.4.- Breve excursión sobre el lugar de las ciencias en el plan educativo de Nussbaum. El caso de las competencias en la LOE y la LOMCE.

Cuando expongamos en el apartado 2.5 las tres habilidades que componen el modelo de educación liberal de Nussbaum –autoexamen socrático, ciudadanía mundial e imaginación narrativa–, veremos que el cuestionamiento filosófico encuentra en las artes y humanidades las compañeras necesarias para alcanzar las aptitudes indicadas. Pero antes de ello querríamos reflexionar sobre el lugar reservado al saber científico. Aunque este no ostente un papel central en la propuesta de Nussbaum⁹, no implica que las ciencias estén ausentes. A pesar de que la orientación técnica y tecnológica sea el estandarte de la educación orientada a la salida laboral, Nussbaum no considera que haya que dejar de lado el proceder de la ciencia. “La ciencia, si se la practica de manera adecuada, no es enemiga sino más bien amiga de las humanidades” (*ib.*, 27). El problema no son las ciencias como saber en sí. El problema es que estén conducidas por el único fin de generar rentabilidad económica en base a los avances tecnológicos. Cuando esto sucede, el proceder científico se desvincula del horizonte de sentido que constituye la existencia humana en democracia, quedando desconectada de la realidad social tal y como aquí la entendemos.

⁸ Por subrayar más la continuidad del proyecto de Nussbaum, cabe mencionar que los capítulos 4, 5 y 6 de *Sin fines de lucro* son claramente herederos de los capítulos 1, 2 y 3 de *El cultivo de la humanidad*. Consideramos que esto, además, ayuda a justificar nuestra agrupación de las aptitudes básicas para la educación cívica bajo las tres habilidades de la educación liberal. Si bien la agrupación es nuestra y no se halla en Nussbaum, el hecho de que los dos libros sobre educación compartan una estructura similar justifica nuestra subdivisión.

Por otra parte, el trabajo de Nussbaum también es conocido por prestar atención a las emociones humanas desde una perspectiva filosófica. Sus ideas sobre la educación también muestran continuidad con esta línea de investigación. Así, en *Sin fines de lucro*, especialmente en el capítulo 3, Nussbaum se apoya en las investigaciones psicológicas sobre la conducta de los bebés para explicar el origen de las conductas antidemocráticas, vinculadas a la sensación de miedo fruto de la indefensión que siente el bebé, y cómo la educación debe prevenirlas. Este mismo análisis del miedo como el sentimiento que está a la base de los comportamientos contrarios a una sana actitud democrática cuando se vincula a la ira, la envidia y el asco puede encontrarse en su obra *La monarquía del miedo*. Dicha obra, pese a ir más allá de los límites de la educación, se inscribe en un marco similar, al tratar de analizar estos sentimientos negativos como parte de una estrategia de “«vida examinada» [...] [que busca comprometerse] con una argumentación y unos debates rigurosos, y teniendo la voluntad de escuchar a los demás como participantes en pie de igualdad” (Nussbaum, 2020, 34), siguiendo la estela de las obras sobre educación con las que estamos trabajando.

⁹ La propia autora reconoce que la poca presencia de las ciencias en su análisis responde a que “no es [su] especialidad” (Nussbaum, 2012, 27). A pesar de esta falla personal, Nussbaum dice que un ejercicio paralelo al llevado a cabo por ella que se esfuerce en aunar las ciencias y el cultivo de los valores ciudadanos supondría “un buen complemento para mi análisis sobre las humanidades” (*ib.*).

A este respecto, surge una interesante cercanía entre Nussbaum y Kant. Como nos recuerda Nuria Sánchez Madrid, en la *Lógica Jäsche* Kant afirma que el científico debe evitar el “exceso de la *pedantería*, tan indeseable como el defecto contrario del *mundanismo*, esto es, la reducción del científico a mera *galantería* resultona” (Sánchez Madrid, 98)¹⁰. El error común de ambos extremos es que, cuando el científico incurre en ellos, “no sabe la manera de llevar su ciencia a los hombres” (*ib.*). Se trata del mismo fallo que hemos señalado con Nussbaum: el problema del saber científico surge *cuando deja de investigar y comunicar sobre nuestro mundo*, limitándose exclusivamente al quehacer tecnológico generador de renta. Lo cual tiene lugar cuando la ciencia “ignora tanto la esencia como el fin de los contenidos que enseña” (*ib.*). Ese *fin* que ha perdido la ciencia se debe a que ha desarraigado su investigación de cualquiera de las aptitudes que hemos analizado recientemente.

De esta manera, la enseñanza científica puede contribuir a nuestro propósito de cultivar la conciencia ciudadana de los jóvenes siempre y cuando, como dice Nussbaum, se la practique de manera adecuada. Para ello la ciencia debe asumir, en la medida en que no deja de ser una actividad humana, el papel humanístico intrínseco a su propia esencia. Así, tanto Kant como Nussbaum coinciden al señalar la necesaria compenetración entre ciencias y humanidades. En la *Lógica Jäsche*, Kant sostiene que la ciencia o bien puede orientarse por la mera acumulación cicolópea –esto es, tuerca– de conocimientos técnicos, o bien puede guiarse por el conocimiento de las humanidades –incluyendo ahora el ojo de la filosofía– (Kant, 2000, AA. IX, 45), alcanzando solo en el segundo caso el verdadero propósito que tiene en el seno de la humanidad.

Teniendo esto en mente, merece la pena reflexionar sobre cómo se modificaron algunas de las competencias básicas de la LOE cuando se produjo el cambio a las competencias claves de la LOMCE.

A la luz de nuestro interés en que la aportación de la filosofía en el proceso educativo sea cultivar la conciencia ciudadana y democrática en los estudiantes, nos parece bastante significativo el cambio de la competencia básica de “autonomía e iniciativa personal” (BOE, núm. 293, 2006, 11), tal como la recogía la LOE, a la competencia clave de “sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor” (BOE, núm. 25, 2015, 6989), según figura en la LOMCE. Considerar que la *autonomía*, concepto de suma trascendencia en la historia de la filosofía¹¹, y que aparece reiteradamente a lo largo del currículo oficial de las

¹⁰ Todas las traducciones de esta obra son nuestras.

¹¹ Así por ejemplo, Kant define la autonomía de la siguiente manera: “La autonomía de la voluntad es el único principio de todas las leyes morales, así como de los deberes que se ajustan a ellas [...] El único principio de la moralidad consiste en independizar a la ley de toda materia (cualquier objeto deseado) [...] *aquella independencia* equivale a la libertad tomada en su sentido *negativo*, mientras que esta *propia legislación* de la

asignaturas de Valores y Filosofía, es equivalente a la *iniciativa y el espíritu emprendedor*, es el signo inequívoco del viraje denunciado por Nussbaum –y por Said– que ha adoptado la educación hacia el paradigma de la rentabilidad económica y laboral.

Pese a todo, es la modificación sufrida en las competencias científicas la que ahora queremos analizar. Originalmente la LOE recogía dos competencias diferenciadas relacionadas con el saber científico: la “competencia matemática” y la “competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico” (BOE, núm. 293, 2006, 11). Esto es, se exigía que el estudiante fuese capaz de demostrar que se desenvuelve tanto en el conocimiento de las matemáticas como de la física. Sin embargo, al pasar a la LOMCE estas competencias sufren una modificación radical. Primeramente, dejan de ser dos competencias diferenciadas para pasar a ser solo una: la “competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología” (BOE, núm. 25, 2015, 6989). De este modo, la física desaparece para dejar lugar a la tecnología. Aun así, no es esto lo más significativo. Lo verdaderamente trascendente es que al unificarlas en una sola competencia se está dando a entender que el conocimiento matemático y científico debe estar directamente vinculado al desarrollo tecnológico. Por tanto, se abre la puerta a que lo que se evalúe en el alumno sea si es capaz de relacionar los conocimientos que haya adquirido en las asignaturas de matemáticas y demás materias científicas con la productividad tecnológica. A la vista de esto, no podemos sino darle la razón a Nussbaum en su análisis:

En el caso de la educación, ese fenómeno es muy real: dada la naturaleza de la economía de la información, los países pueden aumentar su PBI sin preocuparse demasiado por la distribución en materia educativa, siempre y cuando generen una élite competente para la tecnología y los negocios (Nussbaum, 2012, 42).

En realidad, las modificaciones en las competencias que hemos señalado se hallan relacionadas entre sí. Haciéndonos eco del miedo que descubría Nussbaum en los adalides de la educación economicista, es consecuente que quien quiera supeditar el conocimiento científico a la producción tecnológica de rentabilidad prefiera contar con sujetos con *iniciativa y espíritu emprendedor* en lugar de con ciudadanos *autónomos*.

El caso de la evolución de las competencias en las leyes educativas españolas es un ejemplo de esa desvinculación, a la que se oponen tanto Kant como Nussbaum, entre ciencias y humanidades, que acaba por reducir a las primeras a mera racionalidad instrumental. Esperamos haber mostrado con claridad que, si bien es cierto que las

razón pura y, en cuanto tal, práctica supone un sentido *positivo* de la libertad. Por lo tanto, la ley moral no expresa sino la *autonomía* de la razón pura práctica, o sea: la libertad” (Kant, 2018, AA. V, 33). La capacidad de darse a uno mismo la ley que rija su acción, lo cual implica necesariamente una reflexión moral, sin atender a posibles intereses particulares materiales, nada tiene que ver con la iniciativa y el espíritu emprendedor, siempre ligados a intereses particulares.

ciencias no ocupan un lugar protagonista en el proyecto educativo de Nussbaum, ello no implica un completo abandono de las mismas. En sintonía con Kant, hay una preocupación por que las ciencias no se divorcien de las humanidades, precisamente para no reducirlas a un compendio de saberes tecnológicos. Aun así, ciertamente, Nussbaum enfatiza mucho más el papel de la filosofía, las humanidades y las artes en la educación de los jóvenes. En el apartado que iniciamos a continuación nos enfocaremos en ello, a partir de las tres habilidades establecidas en *El cultivo de la humanidad*.

2.5.- Las tres habilidades de la educación liberal de Nussbaum.

Hasta el momento hemos hablado de cómo la propuesta educativa de Nussbaum se vale del preguntar radical y último de la filosofía para fomentar la conciencia ciudadana y democrática de los estudiantes en el aula. Igualmente, hemos visto que despertar esta conciencia pasaba por lograr que el alumno alcance las siete aptitudes enumeradas en *Sin fines de lucro* –sobra decir que la lista no está cerrada; tan solo son unos principios básicos que pueden ser complementados y modificados, siempre que no se altere su espíritu–. Entonces agrupamos los siete principios bajo tres habilidades. Dichas habilidades, expuestas en *El cultivo de la humanidad*, son las herramientas conceptuales que Nussbaum pretende brindar a los alumnos para que puedan alcanzar las aptitudes indicadas. Ahora veremos en qué consisten y cómo pueden ayudar a los jóvenes que se están formando a evitar incurrir en errores nocivos para la salud de la ciudadanía, junto a pequeñas propuestas que podrían ser llevadas al aula para reflexionar con ellos.

2.5.1.- El autoexamen socrático.

La primera habilidad es el *autoexamen socrático*. Recordemos que está relacionada con las aptitudes *políticas*, es decir, con la capacidad de emitir juicios críticos sobre la sociedad o nación en la que vivan los estudiantes. Consiste en llevar a cabo “un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, que nos permita experimentar lo que, siguiendo a Sócrates, podríamos llamar «vida examinada». Es decir, una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la costumbre; una vida que cuestiona todas las creencias y solo acepta aquellas que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto a coherencia y justificación” (Nussbaum, 2001, 29).

El objetivo del autoexamen socrático es lograr que el estudiante mire hacia su fuero interno y sea capaz de discernir si aquello que hace lo está haciendo conscientemente. Es

decir, si la decisión de llevar a cabo su acción ha sido meditada y asumida por él mismo, o si por el contrario es la tradición, la costumbre o la moda quien está tomando la decisión por él. Nussbaum está pensando en las tradiciones culturales arraigadas en toda sociedad. Es importante reflexionar sobre ellas para ver si son legítimas, si se construyen sobre prejuicios o si permiten progresar a la humanidad. De manera general, la esencia del autoexamen socrático es poner barreras a que sean intereses ajenos irreflexivos los que tomen las decisiones por uno mismo. En este sentido, los intereses económicos sociales pueden arrebatarnos igualmente nuestra autonomía decisoria. Si recordamos, en el apartado 2.3 dijimos que el objetivo de la escuela no debe ser conducirse hacia una formación tecnológico-productiva de rentabilidad, sino, en todo caso, preguntarse por qué la sociedad demanda de ella ese tipo de enseñanza. Si el alumno consigue hacerse esta pregunta será gracias al autoexamen socrático. Será porque ha adquirido la suficiente consciencia sobre sí y sobre su capacidad de acción como para cuestionarse hacia dónde está yendo con su intervención en la sociedad, y si está siendo él quien lleva el timón de dicha acción. Por decirlo de nuevo con Kant y Foucault, el autoexamen socrático permite al estudiante conducirse hasta la condición de *sui iuris*, de agente activo de su presente.

En tanto que ciudadanos, es importante entender la correlación existente entre el pensar y el actuar. Si esta correlación no se aprehende a través de la autorreflexión crítica, entonces no seremos propiamente los artífices de nuestra historia. Una vez más, Said marcha a la par que Nussbaum a la hora de enfatizar la necesidad de la autoconciencia crítica en el obrar del ser humano:

Esta fórmula se conoce como la identificación entre *verbum* y *factum*, lo cual equivale a decir que, en tanto que seres humanos históricos, sabemos lo que hemos hecho o, mejor dicho, que conocer es conocer cómo se ha hecho algo, contemplarlo desde el punto de vista de su artífice humano. De ahí también el concepto de *sapientia poética* de Vico: el conocimiento histórico fundado en la capacidad del ser humano de producir conocimiento, en contraposición a la asimilación pasiva, mecánica y desorientada (Said, 2006, 31).

Gracias al autoexamen socrático los alumnos pueden dejar de asimilar pasiva, mecánica y desorientadamente los principios implícitos que atraviesan su vida. Por ello Nussbaum considera esta habilidad imprescindible para el florecimiento de la ciudadanía. Si aspiramos a instaurar “una democracia que sea reflexiva y deliberante, y no un mero mundo mercantil de grupos de interés en competencia, una democracia que verdaderamente tome en consideración el bien común, debemos producir ciudadanos que tengan la capacidad socrática de razonar acerca de sus creencias [...] y la educación debería prepararnos para ello” (Nussbaum, 2001, 42).

Así pues, el objetivo del autoexamen socrático es evitar que los jóvenes sean *influenciables* (Nussbaum, 2012, 78). Esta habilidad, continua Nussbaum, prepara a los estudiantes a detectar la calidad argumentativa. De manera general, si aceptamos un argumento es porque lo consideramos correcto. Una vez ha alcanzado este estatus, acabar interiorizándolo es bastante frecuente. Tendemos a aceptar como propio lo que nos parece bien, aunque realmente no hayamos sido nosotros quienes lleguemos a tal conclusión. Por el contrario, si somos capaces de evaluar la calidad de los argumentos, si reflexionamos sobre los fundamentos en los que se sustenta, entonces seremos capaces de desenmascarar los malos ejercicios argumentales. Una vez los tachamos de malos, será sustancialmente más complicado, aunque no imposible, que acabemos interiorizándolos y dejándonos llevar por ellos.

Este enmascaramiento de los argumentos es especialmente perverso en las sociedades democráticas, donde se supone que deberíamos guiarnos por el bien común. Así, la “falta de pensamiento crítico produce una democracia en la que la gente habla entre sí, pero nunca mantiene un diálogo genuino. En semejante clima, los malos argumentos pasan por buenos, y el prejuicio puede fácilmente confundirse con la razón. Para desenmascarar el prejuicio y para asegurar la justicia, necesitamos la argumentación, una herramienta esencial de la libertad cívica” (Nussbaum, 2001, 42).

Cuando Nussbaum habla de malos argumentos se refiere, ante todo, a aquellos que recurren a alguna falacia lógica u ocultamiento parcial de la verdad para hacer pasar como fines deseables para todos lo que realmente solo es beneficioso para unos pocos. Como hemos visto, eso es justamente lo que hacen quienes acumulan sobre sí la gran mayoría de los beneficios económicos producidos por la sociedad, y que están interesados en que este *statu quo* no se vea alterado. Lo que cabría preguntarse con los alumnos es por qué asumimos sin más como propios estos intereses ajenos.

Aunque Nussbaum no lo cita, esta misma cuestión fue indicada en su momento por John K. Galbraith. En 1958 Galbraith ya señalaba que una característica de nuestras sociedades mercantilizadas es la enorme inversión en la formación de necesidades a través de estrategias de marketing. Respecto a los presupuestos económicos de una sociedad, afirmaba que los “desembolsos que se realicen para la fabricación de un producto no son más importantes, de acuerdo con la estrategia de la empresa comercial moderna, que los desembolsos que se efectúen para elaborar una demanda para ese producto” (Galbraith, 1992, 153). De esta manera, el economista nos invitaba a pensar cómo de cierto era que el mercado estuviese para satisfacer nuestros deseos, si dichos deseos tenían que ser generados por el propio mercado. Poniéndolo en contacto con Nussbaum, Galbraith denunciaba que los intereses que se hacen pasar por comunes a la población en realidad son generados artificialmente para satisfacer los intereses privados

de quienes tienen las riendas del mercado. El problema radica en cómo un argumento incoherente puede llegar a imponerse sobre toda la sociedad si no estamos acostumbrados a reflexionar críticamente sobre ellos¹².

Nussbaum no pretende decir que este autoexamen socrático sea capaz de prevenirnos de incurrir en ningún error. Pero aunque “no garantiza que los objetivos sean buenos, al menos garantiza que serán comprendidos con claridad en sí mismos y en su interrelación, y que no pasarán por alto cuestiones fundamentales” (Nussbaum, 2012, 78). Esta búsqueda de claridad en la comprensión queda reflejada en el ejemplo que hemos puesto con Galbraith al arrojar luz sobre la verdadera génesis de nuestros deseos. El objetivo mínimo, en cualquier caso, de llevar este ejemplo al aula es evitar que los estudiantes se dejen influenciar por intereses ajenos a los suyos sin oponer ninguna resistencia. Para eso es para lo que Nussbaum activa el autoexamen socrático.

Otro ejemplo que puede ser trabajado con los alumnos para cultivar la autoconciencia crítica es el de los “filtros burbujas”¹³. Además de más cercano en el tiempo que el ejemplo de Galbraith, es algo muy presente en su realidad diaria.

Un filtro burbuja es un algoritmo que se aplica sobre todas nuestras búsquedas en internet que funciona mostrándonos, cada vez más restrictivamente, solo aquellos resultados que coinciden con búsquedas realizadas anteriormente. Como explican Vanesa Jiménez y José Luis Marín –reseñando la obra de Eli Pariser–, el funcionamiento del filtro burbuja “es sencillo: si buscas esto, la próxima vez te daré lo mismo. Si normalmente lees o compartes noticias de determinados medios, verás estos medios en tus redes. Si lees un libro o ves una película, la próxima vez tendrás destacado al mismo autor o director, o algunos similares” (Jiménez y Marín, 2017). De esta manera, los filtros burbuja hacen que nuestro horizonte de posibilidades de elección en internet sea cada vez menos amplio. Lo que disminuye no es la cantidad de resultados en sí, sino su variedad temática. Solo obtendremos resultados afines a lo que ya hemos consultado en el pasado.

El efecto de estos algoritmos es que provocan que una persona se encierre en su propia realidad, pero sin generar sensación de solipsismo. Aunque los resultados ofrecidos

¹² Concretamente, el argumento contra el que luchaba Galbraith era el del “consumidor soberano”. Este argumento sostiene que los consumidores confluyen en el mercado únicamente provistos de sus intereses, y que guiarán sus intercambios por una lógica de maximización racional de sus beneficios. De este modo, toda actividad que ocurra en el mercado sería la máxima expresión de la libertad en la medida en que supone la interacción directa de individuo a individuo. Ante esto, lo que Galbraith pone de manifiesto es que esta forma de plantear la cuestión, donde el mercado aparece como concurrencia de individuos, invisibiliza que, además de individuos, hay poderes estructurales capaces de influir –cuando no de determinar directamente– en los intereses particulares en beneficio de quien pueda manejar dicha estructura. Para una exposición favorable a este argumento del “consumidor soberano” véase von Mises, 2011.

¹³ En nuestras prácticas en el centro llevamos a la práctica este mismo debate sobre los filtros burbujas con los alumnos de la clase de Valores de 4º de la E.S.O., y con la misma finalidad que aquí defendemos en la estela de Nussbaum. La sesión en la que desarrollamos el debate aparece recogida en el Anexo III de nuestra Memoria de las prácticas.

por el filtro sean temáticamente afines, no dejan de ser miles de resultados. De modo que esa persona no tendrá la sensación de que contempla solo una parcela de realidad, sino que pensará que toda ella confirma sus puntos de vista. “En la burbuja de filtros no vemos aquello que el programa establece que no nos interesa. Tampoco somos conscientes de que esa información existe, o de que puede que haya algo importante que nos estemos perdiendo. Y sin esa otra visión, sin esa experiencia crítica, el mundo de pronto se hace mucho más pequeño; con la ficción añadida de creer que tenemos un acceso libre y colosal a lo que ocurre” (*ib.*).

El autoexamen socrático se levanta específicamente contra esta posibilidad. Promueve que los jóvenes contrasten la realidad inmediata en la que viven inmersos con otros argumentos para evaluar su racionalidad. Sin embargo, el efecto de los filtros burbuja es aislar a los individuos de las opiniones discordantes. ¿Cómo podría ser llevada a cabo entonces la confrontación socrática? Además, como señalan los autores, el problema se acrecienta en la medida en que, dada la magnitud inabarcable de internet, el filtro oculta el aislamiento que produce en su propio funcionamiento. Es imposible que ninguna sociedad mantenga su calidad democrática si sus integrantes se agrupan en burbujas que creen representar al todo, y que, sin embargo, no están preparadas para el intercambio racional de argumentos que debería imperar en la resolución de los conflictos de una sociedad de ciudadanos.

La elección de estos dos ejemplos para exponer la relevancia del autoexamen socrático es premeditada. Queremos mostrar que esta habilidad no solo tiene que ver con conceptos directamente relacionados con la historia de la filosofía, sino que son aplicables a todas las esferas de la vida en sociedad. Además de ser así como lo concibe Nussbaum, creemos que buscar ejemplos en disciplinas distintas como la economía o el uso de las redes sociales para aplicar el cuestionamiento filosófico sirve para dar un cuerpo compacto a la percepción del proceso educativo que tenga el estudiante. Evitamos que el alumno caiga en la sensación, a veces tan presente en los centros, de que lo que pasa en una clase no tiene relación con lo que acontece en las demás. Sin negar que la filosofía tenga su propio objeto de estudio –a partir del cual, precisamente, son elaborados los conceptos que serán brindados como herramientas a los alumnos–, las clases de Valores y Filosofía son un buen lugar desde el que llevar a cabo esta conexión con los diversos ámbitos que constituyen el presente.

Con esto finalizamos el análisis del autoexamen socrático, asociado a la obtención de las aptitudes políticas, y damos paso a la siguiente habilidad.

2.5.2.- Ciudadanía mundial.

La segunda habilidad para la educación en los valores democráticos que propone Nussbaum es la *ciudadanía mundial*:

Los ciudadanos que cultivan su humanidad necesitan, además, la capacidad de verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y por sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. El mundo a nuestro alrededor es ineludiblemente internacional (Nussbaum, 2001, 30).

Esta habilidad pretende desarrollar la aptitud *cosmopolita* del joven, quien debe aprender que vive en un mundo de inter-relaciones, no solo con su horizonte más inmediato, sino con todo el globo terrestre. Hacerse cargo de esta influencia mutua entre naciones era preciso ya en 1795, cuando Kant publicó *La paz perpetua*. Este tratado de paz establecía en su tercer artículo definitivo el *ius cosmopolitanum*, esto es, “el derecho de un extranjero a no ser tratado con hostilidad por el hecho de llegar al territorio de otro” (Kant, 2014, AA. VIII, 358). En Kant este derecho estaba bastante restringido, limitándose a un “derecho de visita” (*ib.*). Pese a todo, daba muestras ya de la conciencia de un mundo en el que sus ciudadanos se mueven y establecen relaciones con otras naciones, haciéndose necesario, por tanto, regularizar legislativamente dichos contactos. Por lo menos en este punto, Kant parece quedarse más corto que Nussbaum, en la medida en que Kant está pensando principalmente en el comercio internacional (*ib.*), mientras que Nussbaum pretende ir más allá, postulando una ciudadanía mundial que no restrinja sus comunicaciones a acuerdos mercantiles¹⁴. De cualquier modo, es claro que bajo la habilidad de la ciudadanía mundial de Nussbaum late el impulso cosmopolita de la Ilustración. Impulso más pertinente aun en nuestro presente hiperconectado.

A nuestro modo de ver, educar en la ciudadanía mundial tiene dos objetivos. No obstante, en *El cultivo de la humanidad* solo se presta atención al primero que vamos a exponer.

El fundamento moral para hablar de ciudadanía mundial lo ancla Nussbaum en el concepto de *reino de los fines* de Kant (Nussbaum, 2001, 90). Todos los seres humanos han de ser tratados como fines en sí mismos, y nunca solo como medios. Para que esta

¹⁴ Pese a lo recién dicho, es significativo que el ejemplo que emplea Nussbaum para justificar que la educación debe preparar a los estudiantes a concebirse como ciudadanos del mundo esté sacado del mundo de los negocios. Nussbaum nos relata la historia de una chica, Anna, que al trasladarse por trabajo a Pekín se da cuenta de que le habría sido útil para sus negocios que le hubiesen enseñado en la escuela y en la universidad más sobre la cultura china (Nussbaum, 2001, 79-81). Aunque este ejemplo nos parece bastante desafortunado, incluso incoherente con el resto de su propuesta educativa, que tanto ha reclamado que la educación no debe dejarse guiar por el paradigma economicista, consideramos que es solo eso, un ejemplo desafortunado.

idea arraigue en la mente de los estudiantes es necesario mostrarles que, por muy diferentes que puedan ser las culturas que habitan el mundo, ninguna merece ser desprestigiada. Al menos no por el mero hecho de ser distinta a la cultura propia. Ser “ciudadano del mundo no exige, ni debería hacerlo, que dejemos de lado el juicio crítico hacia otros individuos y culturas” (*ib.*, 97). Con esto Nussbaum se está salvaguardando de caer en un relativismo posmoderno que considera que la diferencia cultural incapacita la crítica. Según esta postura, no podemos criticar ninguna cultura desde presupuestos externos a esa misma cultura. Nussbaum se opone a dicha tesis, considerando que hay límites racionales y morales, que constituyen justamente a la humanidad (*ib.*, 89), desde los cuales sería lícito emitir juicios críticos sobre otras culturas sin caer por ello en la invasión colonial.

Por tanto, con la ciudadanía mundial Nussbaum pretende que los estudiantes aprendan a tratar como fines en sí a cualquier ser humano, para lo cual es preciso que tomen contacto con culturas distintas a la propia. Se puede apreciar que hay cierta continuidad entre esta habilidad y el autoexamen socrático. Esta última nos instaba a ser críticos con nuestra propia tradición, para así quedarnos con lo que de racional y moral pudiese tener. Ahora, esta segunda habilidad nos insta a hacer lo mismo, pero aproximándonos a otras culturas, para comprobar que hay otras formas de racionalidad y moralidad que, aunque distintas, pueden ser compatibles con la nuestra. Emerge entonces un sentimiento de pertenencia a una comunidad superior a la local –precisamente, una comunidad *mundial*–, de la que, en última instancia, todos formamos parte:

Una educación que responda a esas necesidades debe ser una educación multicultural, es decir, aquella que pone en contacto al estudiante con algunos hechos fundamentales de la historia y cultura de muchos grupos diferentes. Entre ellos, debería incluirse tanto los principales grupos religiosos y culturales de cada parte del mundo como las minorías étnicas, raciales, sociales y sexuales en sus propias naciones (*ib.*, 101)

No pasará desapercibido que la diversidad cultural de nuestro planeta es excesivamente amplia como para que pueda ser abarcada en su totalidad. Es por ello que la propuesta educativa de Nussbaum sorteaba este inconveniente optando por que el alumno se centre en una única cultura extranjera. Es inviable que un centro pueda “ofrecer a los estudiantes un adecuado entendimiento de *todo* lo que deberían saber sobre el mundo; pero una comprensión profunda de alguna tradición desconocida, y algunos rudimentos sobre otras, bastarán para engendrar el conocimiento socrático de las propias limitaciones” (*ib.*). Además, para que esta inmersión pueda tener alguna posibilidad, es “necesario que la educación para la ciudadanía comience a temprana edad. Apenas los niños se adentren

en la narración, pueden contar historias sobre otras tierras y pueblos” (*ib.*, 102) (sobre el papel de las narraciones volveremos en el apartado 2.5.3).

Así pues, el propósito de Nussbaum es que a través de la ciudadanía mundial los estudiantes amplíen su horizonte cultural, siendo siempre críticos en su acercamiento, sin aceptar las injusticias que puedan encontrar, evitando el relativismo; pero también sin proyectar los prejuicios occidentales desde los que partimos¹⁵.

Pese a estar de acuerdo con lo dicho hasta el momento por Nussbaum en torno a la ciudadanía mundial, tal como anunciamos creemos que hay otro factor implícito en ella en el que los estudiantes también deben reparar. Además, este otro factor está relacionado con el eje de coordenadas desde el que se mueve Nussbaum al defender que la educación debe ser crítica con el economicismo que no reflexiona sobre las consecuencias de su búsqueda ciega de rentabilidad.

Nos referimos al hecho de que en un mundo globalizado las decisiones que se tomen dentro de un país tienen consecuencias transfronterizas. Sorprende que Nussbaum no se haga cargo de este aspecto de la mundialización de la vida humana en el capítulo destinado a esta habilidad, pues es algo de sobra conocido, y que la propia autora comenta en otros lugares de su obra. Consideramos que es igual de importante concienciar a los alumnos de este aspecto de la ciudadanía mundial. Es más, dado que el fundamento moral de esta preocupación es el reino de los fines kantiano, que nos impide tratar a las personas como simples medios, surge necesariamente la responsabilidad de preguntarnos qué parte de los bienes de los que disfrutamos han sido posible gracias a que personas en otras regiones, por lo general del tercer mundo, hayan sido tratadas como mano de obra esclava para producirlas, vulnerando sus derechos humanos.

Donde Nussbaum sí repara en este hecho es en *Sin fines de lucro*. Corrigiendo la laguna inicial hallada en *El cultivo de la humanidad*, en esta segunda obra Nussbaum asegura que:

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 [...] [S]ería irresponsable esconder la cabeza bajo tierra y hacer caso omiso de que todos los días nuestros actos inciden en la vida de esas otras personas. Entonces, la educación debería proporcionarnos los elementos necesarios para desenvolvemos de manera eficaz en ese diálogo multinacional, como «ciudadanos del mundo» (Nussbaum, 2012, 114).

¹⁵ En este punto es de obligada mención la labor de Edward Said. Especialmente *Orientalismo* (véase Said, 2002), o la continuación de este proyecto en *Cultura e imperialismo* (véase Said, 2001).

En esta otra obra recupera una propuesta didáctica de John Dewey (*ib.*, 98), que consiste en, a partir de cualquier objeto cotidiano con el que se esté trabajando en clase con los niños, empezar a plantearles preguntas por su origen, por cómo ha llegado a nuestras manos, cómo y en qué condiciones ha sido fabricado, etc. Si los alumnos no saben las respuestas, se les pide que investiguen por su cuenta. De esta forma, se consigue generar ese otro aspecto de la ciudadanía mundial, aquel que pone de manifiesto que sencillos hábitos de consumo en un punto del planeta desencadenan una compleja cadena de consecuencias, la mayoría de las veces no deseables, que determinan de forma radical las condiciones de vida terceras personas.

Si realmente pretendemos concienciar a los alumnos sobre la mutua pertenencia a una ciudadanía mundial con los demás seres humanos, el cuestionamiento filosófico no puede pasar por alto estas preguntas. Precisamente, el preguntar radical y último de la filosofía debe servir para desenmarañar el oscuro entramado de conexiones globalizadas que hace que cualquier pequeña decisión pueda tener nefastas consecuencias¹⁶.

Cuando desarrollamos nuestras prácticas en el centro escolar aprovechamos una colaboración del colegio con el ayuntamiento local para esbozar las líneas generales de un posible ApS en el que fuese tratado este aspecto de la ciudadanía mundial¹⁷. La colaboración era con la Concejalía de Infancia y Adolescencia, y consistía en crear grupos de alumnos que quisiesen participar voluntariamente con la concejalía en la gestión y creación de espacios públicos de su ciudad. Concretamente, se perseguía que los niños y adolescentes –las dos categorías en que se dividía el proyecto– analizasen los espacios públicos en los que pasan su tiempo de ocio. Deberían señalar sus virtudes y, sobre todo, detectar sus defectos, con la intención de subsanarlos atendiendo a sus sugerencias, pues serían ellos mismos quienes harían uso de dichos espacios.

Un ApS debe constar de dos partes. Una primera en la que se presta algún tipo de servicio de índole social, y una segunda en la que el alumno, de la mano del docente, obtiene un aprendizaje significativo al realizar dicho servicio. Creemos que este proyecto en el que se le pide a los jóvenes que se involucren en la gestión de los espacios públicos de su ciudad es un buen punto sobre el que construir un ApS. La parte del servicio social queda cubierta con la tarea que desarrollarían los alumnos con los integrantes de la

¹⁶ En nuestra Memoria de las prácticas, en el Anexo I.2 correspondiente a la evaluación optativa de la unidad didáctica que desarrollamos en el centro, puede comprobarse que una de las preguntas que se les puso a los alumnos era justamente sobre este tema: reflexionar filosóficamente, desde los conceptos vistos en clase, a partir de los capítulos de una serie, sobre el hecho de que en el mundo globalizado la más pequeña acción pueda hacer temblar el extremo opuesto de la geografía.

¹⁷ Así queda referenciado en el apartado 3 de nuestra Memoria de las prácticas. Igualmente, en el anexo del TFM incluimos los documentos facilitados por el Departamento de Orientación del centro correspondientes al plan con la concejalía.

concejalía. Además, este tipo de colaboraciones entre centros y ayuntamientos locales no son tan extrañas, por lo que tampoco supone un planteamiento poco realista. En cuanto a la parte del aprendizaje significativo, sería ahí donde entraría el cuestionamiento filosófico como herramienta que cultive la conciencia ciudadana y democrática. La gestión de los espacios públicos es, por descontado, una tarea de campo directamente relacionada con el ejercicio de la ciudadanía. De tal forma que esta colaboración sería un lugar idóneo para poner en práctica los principios educativos que estamos exponiendo a partir de Nussbaum. Participar en la creación y gestión de los espacios públicos debe ser objetivo inalienable de todo compromiso cívico. Más aun: se trata de un derecho que todos tenemos. Es lo que Henri Lefebvre denominó *derecho a la ciudad*:

[El derecho a la ciudad es el derecho] a la vida urbana, a la centralidad renovada, a los lugares de encuentros y cambios, a los ritmos de vida y empleos del tiempo que permiten el uso pleno y entero de estos lugares (Lefebvre, 1978, 167).

En la medida en que los espacios públicos determinan nuestro *topos* ciudadano, tanto la reflexión sobre su estructuración, como la participación en el proceso creativo de nuevos lugares, así como su posterior gestión, son necesidades sociales de primer orden. El derecho a la ciudad debe ser ejercido para *supeditar los espacios públicos a las necesidades ciudadanas de la sociedad*. Siguiendo de nuevo a Lefebvre, la “realización de la sociedad urbana reclama una planificación orientada hacia las necesidades sociales, las de la sociedad urbana. Necesita una ciencia de la ciudad (de las relaciones y correlaciones en la vida urbana)” (*ib.*, 166).

Nuestro esbozo de ApS se hace cargo de esto. Recordemos que el segundo aspecto de la ciudadanía mundial era lograr generar conciencia en el alumnado sobre cómo las decisiones económicas en una nación pueden tener consecuencias en otra. Por tanto, el aprendizaje significativo del que querríamos dotar nuestro ApS, a partir de la enseñanza de la filosofía como cultivo de la conciencia cívica y democrática, sería la de reflexionar junto a los alumnos sobre cómo queda delimitado el espacio de vida ciudadana en una región a consecuencia de las empresas privadas extranjeras que invierten en dicha región. Dado que los alumnos estarían trabajando junto a la concejalía del ayuntamiento, podrían experimentar de cerca los problemas asociados a que grandes corporaciones internacionales monopolicen terreno y vivienda pública, desentendiéndose de cómo eso pueda afectar a los habitantes de la zona, escudándose en el derecho a hacer negocios.

En este sentido, el aprendizaje significativo de los estudiantes podría ser complementado con las consideraciones de Ian Brossat¹⁸, quien ha analizado cómo el

¹⁸ Véase Brossat, 2019.

aumento de edificios dedicados al alquiler turístico de corta duración está modificando la estructura y la vida de los barrios en los que se establecen. Sería esta una forma de que los alumnos vieran con un ejemplo práctico y cercano eso que Nussbaum retomaba de la propuesta de Dewey: lo que en principio parece una decisión inocente tomada por una empresa con sede en San Francisco —donde nació la plataforma Airbnb—, tiene consecuencias directas sobre la calidad de vida en ciudades como París o Barcelona, por mencionar solo las analizadas por Brossat¹⁹.

A partir de esta propuesta sería factible desarrollar la habilidad de la ciudadanía mundial de Nussbaum, alcanzando así la aptitud cosmopolita, con la ventaja añadida de prestar especial atención a las condiciones materiales sobre las que se construye todo proyecto ciudadano y democrático.

De esta manera concluimos nuestra exposición de la segunda habilidad. Solo restaría la tercera: la imaginación narrativa.

2.5.3.- La imaginación narrativa

El último bloque de aptitudes que nos queda es el que denominamos como aptitudes de *reconocimiento mutuo*. Nussbaum sostiene que la habilidad necesaria para lograrlo es la *imaginación narrativa*:

La tercera destreza que debe poseer el ciudadano, estrechamente relacionada con las dos primeras, se puede llamar imaginación narrativa. Esto significa la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar (Nussbaum, 2001, 30).

Como dice Nussbaum, esta tercera habilidad está relacionada con las otras dos — en realidad, las tres destrezas mantienen siempre un fondo común—, pero primordialmente está vinculada con la segunda. De hecho, en nuestra división de las aptitudes por bloques del apartado 2.3 incluíamos en el mismo grupo a las aptitudes vinculadas con la ciudadanía mundial y con la imaginación narrativa. El motivo lo afirmáramos allá. La ciudadanía mundial ayuda a *concebirnos* como parte de un mundo multicultural e interconectado. No obstante, es preciso hacer que el estudiante, además de concebirse, se *sienta* parte de dicha comunidad mundial. Para conseguir despertar este sentimiento Nussbaum recurre a las artes y humanidades. El cuestionamiento filosófico necesita apoyarse en estas otras

¹⁹ Los análisis de Lefebvre y Brossat podrían ser complementados con los de David Harvey (véase Harvey, 2013), o Anne-Charlotte Dancourt (véase Dancourt, 2016).

ramas del saber, especialmente en la literatura, para lograr su meta —aunque, como veremos al final de nuestro trabajo, el teatro también cobra bastante relevancia—.

Valiéndose de las enseñanzas de Marco Aurelio, Nussbaum matiza que “las personas que cuentan con mucha información sobre otras formas de vida, aparte de las propias, todavía no están del todo preparadas para la ciudadanía” (*ib.*, 121). Este punto lo alcanzaría el alumno gracias a la pasada habilidad. Mas debe fortalecerlo añadiendo un impulso estético. “Marco Aurelio insistía en que, para llegar a ser ciudadanos del mundo, no bastaba con acumular conocimiento; también debíamos cultivar una capacidad de imaginación receptiva que nos permita comprender los motivos y opciones de personas diferentes a nosotros [...] [Para este propósito] las artes desempeñan un papel vital, puesto que cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de la ciudadanía” (*ib.*)

La literatura hace las veces de puente estético gracias al cual el alumno puede reconocerse a sí mismo en las vivencias de otras personas. Nussbaum emplea una metáfora de Wayne Booth²⁰ para ejemplificar qué puede significar la experiencia literaria para el alumno:

Una obra literaria, escribe, es, durante el tiempo en que uno la lee, un amigo con quien se ha decidido pasar el tiempo. Ahora, la pregunta es: ¿qué efecto tiene sobre mí esa amistad? Este nuevo amigo, ¿qué me pide que observe, desee, o en qué quiere que me interese? ¿De qué manera me invita a ver a mi prójimo? (*ib.*, 140)

Lograr que el estudiante se haga estas preguntas debe ser un objetivo insoslayable en nuestro proyecto de filosofía y ciudadanía. Atendiendo a estas preguntas apreciamos que, además de lograr que el alumno se sienta en el lugar de otro, los relatos cumplen otra función crucial que no debe escapar a la reflexión filosófica. Nussbaum recalca que la literatura *nos indica dónde observar, cómo debemos ver al prójimo*. Al hacerlo, Nussbaum está explicitando el papel que los relatos culturales y artísticos hegemónicos tienen en la definición de *cómo percibimos las ideas y sujetos de una sociedad*.

Los relatos de en una sociedad, bien empleados, pueden servirnos para acercarnos al prójimo. “Así, el preguntarse, el maravillarse, la curiosidad, hábitos estimulados por los relatos, definen a la otra persona como vasta y profunda, con diferencias cualitativas con uno mismo y con rincones secretos dignos de respeto” (*ib.*, 127). Pero igualmente pueden trocarse de signo contrario, fomentando una visión de determinado pueblo, etnia o minoría social deshumanizadora o culpabilizadora. Si este relato de signo negativo se generaliza estaremos reproduciendo inconscientemente discriminaciones y acusaciones prejuiciosas contra ciertos colectivos. Por otra parte, el relato también puede ser utilizado para instaurar

²⁰ La metáfora procede de *The company we keep*, citado en Nussbaum, 2001, 140.

el canon de lo que se considera debe ser el ideal. Por eso es importante enseñar a los alumnos a reflexionar críticamente sobre las producciones literarias, artísticas en general, que se consumen en la sociedad. Llevando a cabo este ejercicio pueden averiguar qué estándar de subjetividad es reconocida como ejemplar por una sociedad, cuáles son los valores que ostenta; o, por el contrario, analizar quién encarna el papel de paria y por qué se le considera tal.

Nussbaum pone varios ejemplos interesantes al respecto. El primero de ellos interpela directamente al crecimiento de los adolescentes, lo cual, además de con las aptitudes de reconocimiento mutuo, lo relaciona con la aptitud transversal del desarrollo personal. Consiste en someter a criba la forma en que el relato hegemónico social presenta cómo debería ser un hombre:

Si la cultura de pares del adolescente define al «hombre de verdad» como alguien sin debilidades ni necesidades, o como alguien que controla todo lo que necesita en la vida, tal definición alimentará el narcisismo infantil e inhibirá los sentimientos de comprensión por las mujeres y por otras personas que el adolescente perciba como débiles o inferiores (Nussbaum, 2012, 66).

En tanto que la literatura ayuda al adolescente a situarse en la piel del otro, si el discurso cultural imperante en la sociedad promueve una concepción tóxica de la masculinidad, cuando el alumno realice ese ejercicio de ponerse en la piel del avatar literario tenderá a imitarlo, puesto que se le ha repetido que así es como debe ser.

El cultivo de la imaginación narrativa debe tener este doble rasero. De un lado, debe permitir al alumno comunicarse a nivel estético con culturas o grupos sociales distintos al suyo, para así descubrir que, pese a las diferentes formas de expresar su racionalidad y moralidad, pueden compartir un trasfondo humano común. De otro lado, debe enseñarle a estar alerta frente a las construcciones culturales hegemónicas, ya que estas sirven de modelo para lo que se quiere que la sociedad sea, y es importante reflexionar sobre si realmente debemos comprar ese relato en función de los valores que conlleve.

El otro ejemplo que emplea Nussbaum, aunque ella lo circunscribe a Estados Unidos, es perfectamente aplicable a los demás países. Versa sobre la concepción que se tiene de los pobres:

En los Estados Unidos, muchas personas creen que los pobres son los culpables de su propia pobreza por haraganería y falta de esfuerzo. Por lo tanto, aunque gran parte de las veces se equivocan, no sienten compasión por estos sectores (*ib.*, 65).

El relato hegemónico insiste en que la responsabilidad del triunfo social siempre es mérito personal. Por supuesto, el anverso de esta concepción es que quien no logra ascender en el escalafón social es porque no lo merece²¹. No son pocos los relatos populares en los que el pobre aparece caracterizado de esta manera, y la labor del cuestionamiento filosófico en el aula debe ser poner de relieve si dichos relatos son fieles a la realidad, o si más bien responden a cierto interés por que algunos grupos sociales sigan siendo representados como ciudadanos de segunda categoría. Lo que se busca con esta estrategia es reducir un problema complejo, como lo es la pobreza, a una dicotomía simple que, dada su sencillez aparente, impida que indagemos por las verdaderas causas de la escasez económica como problema social. Ray Bradbury supo sintetizar certeramente esta estrategia: “Si no quieres que un hombre se sienta políticamente desgraciado, no le enseñes dos aspectos de una misma cuestión, para preocuparle; enséñale solo uno. O mejor aun, no le des ninguno” (Bradbury, 1990, 73). Para que el orden social permanezca tranquilo es mejor reducir la falta de recursos económicos a la dicotomía triunfador/perdedor, en lugar de afrontar la situación en su complejidad²².

Este punto puede ser visto en clase con los estudiantes haciendo una lectura conjunta de la fábula de *La cigarra y la hormiga*²³. La fábula en su versión española, correspondiente a Félix María de Samaniego, ejemplifica lo que Nussbaum planteaba en relación a la concepción del pobre como alguien que no se esfuerza. La hormiga sobrevive al invierno porque es hacendosa, mientras que la cigarra perece por no haber trabajado.

Al leer la fábula con los alumnos podemos dirigir su mirada hacia los puntos que una lectura apresurada deja en el olvido. Por ejemplo, Samaniego califica a la hormiga de “codiciosa” (Samaniego, 1937, 7), mientras que de la cigarra dice que hacía feliz a los demás “cantando alegremente” (*ib.*). Esto es, el mismo autor no califica tan rotundamente

²¹ A pesar de que en otros puntos, como hemos procurado mostrar en el trabajo, el proyecto kantiano de la ciudadanía converge con las tesis de Nussbaum, en lo referente a la concepción de la pobreza Kant incurre por completo en el error que denuncia la autora estadounidense. Así, podemos leer a Kant afirmar: “Se puede considerar feliz a un hombre, en cualquier estado, solo si es consciente de que el hecho de no ascender hasta el mismo nivel de los demás –quienes, en cuanto cosúbditos, no tienen ninguna ventaja sobre él en lo concerniente al derecho– únicamente depende de él (de su capacidad o de su sincera voluntad) o de circunstancias de las que no puede culpar a ningún otro, mas no depende de la irresistible voluntad de otros” (Kant, 2011, AA. VIII, 293-294).

²² En un elogiado análisis empírico, los economistas Esther Duflo y Abhijit V. Banerjee han sacado a la luz las consecuencias económicas que tiene que los planes elaborados para luchar contra la pobreza en el tercer mundo se construyan sobre una base prejuiciosa de por qué las personas y países que son pobres llegan a serlo. Los resultados de dichos planes de intervención económica están abocados al desastre desde el momento en que sus premisas sobre los motivos que llevan alguien a la pobreza son completamente erróneos, dentro de lo cual juega un papel central el relato que se elabora de la pobreza. (véase Duflo y Banerjee, 2011).

En el plano nacional, tampoco querríamos dejar de recomendar los esfuerzos realizados por Adela Cortina a la hora de analizar la concepción que tenemos de la pobreza, y especialmente, el relato subyacente al rechazo de las personas con pocos recursos materiales (véase Cortina, 2017).

²³ Igual que en el caso de las habilidades anteriores, el ejemplo que aquí proponemos también lo llevamos a la práctica durante nuestra estancia en el centro, esta vez con los alumnos de 1º de bachillerato. Así queda referido en el Anexo III de nuestra Memoria de las prácticas.

a la hormiga de buena y a la cigarra de mala. Presenta los personajes con una mayor ambigüedad. Sin embargo, la lectura hegemónica prefiere pasar por alto estos elementos del relato y centrarse solo en los arquetipos del trabajador y del ocioso.

A partir de aquí se puede realizar un análisis diacrónico de la fábula, para ver con los estudiantes cómo se ha ido reformulando a lo largo del tiempo. En la versión de 1917 de Ezequiel Fernández Santana la culpabilidad ya no recae enteramente sobre la cigarra. Santana acusa también a una estructura social que, aunque la cigarra hubiese querido ahorrar, no tendría instituciones en las que poder guardar su dinero. Por tanto, no solo la cigarra es responsable de su destino, sino que también tiene su culpa las condiciones materiales de la sociedad (Fernández Santana, recurso online). Este cambio de perspectiva responde a que Santana quería dar a conocer al público, con su reformulación de la fábula, la situación de los trabajadores del campo que no disponían por aquel entonces de Cajas Rurales adecuadas en las que poder guardar sus fondos.

En último lugar, la película *Los lunes al sol*, con guion de Fernando León de Aranoa e Ignacio del Moral, nos ofrece otra reinterpretación de la fábula. En esta ocasión se critica que se responsabilice a la cigarra de su situación, cuando la pregunta debería ser por qué unas personas nacen con posibilidades de triunfar, mientras que otras no corren esa suerte y, aunque quieran, no pueden trabajar. Esta película se enmarca en un contexto de altos niveles de paro en la sociedad gallega, donde hay muchas “cigarras” que se dedican a pasar los lunes al sol dado que no tienen en qué laborar (Aranoa y Moral, recurso online). La cigarra es caracterizada de manera muy diferente en los tres relatos, lo que permitiría ampliar a los alumnos las concepciones sobre las causas de la pobreza más allá del relato hegemónico.

Ejemplos similares a este pueden ser llevados al aula para fomentar la imaginación narrativa. El objetivo siempre será, como hemos visto, cultivar las aptitudes de reconocimiento mutuo en sus dos aspectos. Por un lado, ampliar el horizonte empático gracias a lo cual el alumno puede reconocerse en producciones artísticas diferentes a la suya, fortaleciendo así el sentido de pertenencia a una ciudadanía mundial. Por otro lado, combatir la asimilación acrítica de los modelos ejemplares que la sociedad pretende imponer o mantener, en la mayoría de los casos para salvaguardar determinados intereses en el poder. De este modo, las artes cumplen la importante función, dice Nussbaum, de cultivar “las capacidades de juicio y sensibilidad que pueden y deben expresarse en las opciones de los ciudadanos” (Nussbaum, 2001, 122).

Concluimos así nuestro análisis de las tres capacidades que Nussbaum plantea en su modelo educativo. Hemos visto que dichas habilidades son herramientas que el estudiante

debe cultivar para alcanzar las aptitudes que cualquier sociedad democrática debería promover entre sus ciudadanos.

Nuestra lectura de la propuesta educativa de Nussbaum pretendía mostrar nuestro acuerdo general con la concepción que tiene sobre lugar que debe ocupar el cuestionamiento filosófico en el proceso educativo. En la medida en que, como hemos tratado de defender, la tarea de la filosofía es pensar el presente, y en tanto que esta es la labor ciudadana por excelencia, la enseñanza de la filosofía no puede perder de vista estas metas. Y sostenemos que la propuesta de Nussbaum aporta una buena base para ello.

En un primer momento vimos cómo los currículos oficiales de las asignaturas de Valores y Filosofía de nuestro sistema no son lejanos a la postura de Nussbaum. Tras ello expusimos cómo un proyecto educativo comprometido con la ciudadanía implicaba necesariamente rechazar el paradigma de una educación orientada a la formación laboral, principalmente tecnológica, generadora de rentabilidad económica. La educación no tiene por qué ignorar este aspecto, pero debe supeditarlo siempre al fin de cultivar la conciencia cívica y democrática entre sus alumnos. El cuestionamiento filosófico es el arma conceptual más adecuada para este fin. Gracias a las tres habilidades que componen lo que Nussbaum llama educación liberal –autoexamen socrático, ciudadanía mundial e imaginación literaria–, el alumno adquiere los conceptos y categorías que le permiten hacer suyas las aptitudes que deberían predominar en una sociedad democrática, siempre con la ayuda del resto de artes y humanidades.

Como decimos, suscribimos de manera general la propuesta de Nussbaum. No obstante, ello no implica que asumamos todos los elementos de su análisis. Concretamente, son dos los puntos en los que nos queremos distanciar de Nussbaum. El primero de ellos tiene que ver con el análisis sobre cuál es el problema del que se adolece la educación. El segundo está relacionado con que Nussbaum parece manejar en ciertos puntos una concepción nouménica del poder, por expresarlo con Rainer Forst, que nosotros rechazamos. En el siguiente apartado de nuestro trabajo abordaremos estos elementos.

3.- Críticas al análisis de Nussbaum.

3.1.- En torno al problema de la educación.

En un momento de su brillante drama *Las brujas de Salem*, Arthur Miller se burla de aquellos que conciben que el conocimiento es sinónimo de memorización dogmática de ciertos pensadores, normalmente catalogados como clásicos, en lugar de suponer un uso

reflexivo de la propia razón. Así, cuando el reverendo Hale entra en escena cargado de libros, un habitante de Salem acude presto a ayudarlo a cargar con ellos. Cuando Parris, el vecino, los coge, se sorprende de lo mucho que pesan. A lo que el reverendo Hale contesta: “Así debe ser, puesto que están cargados de autoridad” (Miller, 2017, 51).

Nussbaum se revuelve contra la concepción de la educación al estilo del reverendo Hale. La educación pierde su rumbo en el momento que “supone que los alumnos permanezcan sentados en el pupitre sin hacer nada mientras los docentes y los libros de texto les presentan material para asimilar de manera acrítica” (Nussbaum, 2012, 41). La autora es profundamente dura con aquella visión de la educación consistente en memorizar datos y conceptos. El principal motivo de su rechazo es que Nussbaum detecta cierto *quietismo social* que facilita la reproducción del *statu quo*, gracias a lo cual se reproducen y mantienen las injusticias sociales.

Nussbaum relaciona esta visión quietista de la educación, basada principalmente en la memoria y en la superación de exámenes tipo por parte de los estudiantes, con el paradigma de rentabilidad económica que vimos en el apartado 2.2. El argumento, que expusimos entonces, es que a las élites de poder le interesa que los futuros ciudadanos no sean sujetos reflexivos y críticos, que es lo que se obtendría con una educación con enfocada a la ciudadanía, sino un ejército de mano de obra cualificada en potencia. Por esto tildamos de “quietismo” esta posición: porque impide que nada se mueva, que no cambie el estado de cosas en el mundo. Lo que se consigue, al parecer de Nussbaum, mediante la memorización sin más de los contenidos.

Nussbaum relata el caso de los libros de texto elaborados por el BJP como ejemplo bastante extremo de esta concepción de la educación. El BJP es el partido político de la derecha nacionalista hindú. Durante su gobierno puso en circulación libros de textos, que se emplearon en las escuelas hasta su salida del gobierno en el 2004, en los que se formulaba la historia de la India

como un relato acrítico basado en los triunfos materiales y culturales, atribuyendo todos los problemas [sociales] a la presencia de los extranjeros y de los «elementos foráneos». La crítica a las injusticias del pasado se tornaba prácticamente imposible debido al contenido del material y a los ejercicios pedagógicos sugeridos (como la lista de preguntas al final de cada capítulo), que no estimulaban el cuestionamiento sino más bien la asimilación y la regurgitación de lo leído (*ib.* 44).

Todos estos elementos son radicalmente contrarios a la educación liberal defendida por Nussbaum. Para combatirlos, reivindica la labor de pedagogos como Pestalozzi, Froebel, Alcott, Mann y, especialmente, Dewey y Tagore (*ib.*, 88 y ss.). Pese a las diferencias entre estos autores, y a que Nussbaum no acepta sin más todas sus

propuestas, hay algo que comparten y que motiva su recuperación: todos ellos son contrarios al estilo de educación memorístico. Por contra, promulgan que la educación debe “formar alumnos inquisitivos y activos” (*ib.*, 88). Así, frente al exceso de *quietud*, Nussbaum promulga una educación más *activa*.

No es necesario decir que, por descontado, también nosotros nos oponemos frontalmente a una educación adoctrinadora como la de los libros de texto del BJP. Ahora bien, no consideramos que ese sea el mal que adolece hoy al sistema educativo. De manera general, no creemos que en nuestros días la falta de conciencia crítica en las aulas responda a un quietismo fruto de la memorización. Antes al contrario, si en las aulas no hay tiempo para la reflexión es *por un exceso de actividad*. Efectivamente, la reflexión no tiene cabida si se sustituye por el adoctrinamiento. Pero en la mayoría de escuelas de hoy no es esto lo que sucede. No es mediante la memorización de las autoridades como se inhabilita el debate, sino mediante una exigencia de actividad constante que tampoco deja tiempo para pararse a pensar sobre lo que se está haciendo.

Las demandas del mercado son volátiles, casi a diario se precisan nuevos elementos. En tanto que impera la idea de que la escuela debe satisfacer tales demandas, esta se ve obligada a un nivel de actualización continua que no deja tiempo a pensar si las nuevas exigencias son lícitas o no. Es la velocidad vertiginosa que el mercado impone a la sociedad, y no el quietismo de la memorización acrítica, lo que impide que puedan emerger espacios para la reflexión crítica, como debería serlo la escuela. No es preciso falsear la memoria del pasado mediante la manipulación de textos cuando, de manera general, el ritmo de la sociedad no permite que haya memoria.

Frente al análisis de Nussbaum, nos posicionamos del lado de Remedios Zafra, quien mantiene que la “exigencia de velocidad” (Zafra, 2018, 23) de nuestras sociedades hace de la memoria algo obsoleto:

Memoria que mañana nos olvidará sacándose de entre los dientes los restos de nuestros píxeles para devorar lo último. Porque solo parece haber lugar para la voracidad del instante como insaciable necesidad de *ahora* [...] Los de ayer quedaron viejos, *tweets* pleistocénicos (*ib.* 25).

No es preciso alterar los recuerdos de una sociedad desmemoriada. Por lo menos en este sentido, tal vez la escuela no haría mal en volver a reivindicar algún valor positivo de la memorización, aunque sea para evitar que el ayer caiga velozmente en el pleistoceno. Insistimos en que no defendemos el adoctrinamiento descrito por Nussbaum, pero no consideramos que ese sea el enemigo a combatir.

Para un mantenimiento del estado de cosas en el mundo que no ponga en peligro los beneficios económicos es más efectivo el aceleramiento descrito por Zafra que la estrategia del BJP. El adoctrinamiento directo supone un ejercicio gubernamental del poder excesivamente desgastante para ser mantenido en el tiempo. Y efectivamente, como nos dice Nussbaum, cuando en el 2004 el BJP salió del poder perdió la estructura gubernamental que hasta entonces le había permitido mantener la hegemonía de sus planteamientos. Más eficaz que acallar cualquier voz crítica discordante es hacer que esta no sea escuchada, lo que se consigue no dejando tiempo para que cale su mensaje. Se vuelve innecesario sofocar las críticas reflexivas cuando estas son incapaces de mantenerse en la fugaz cresta del instante. Volviendo de nuevo a Zafra:

Claro que no es suficiente, claro que no olvidamos las razones por las que las masas se dejan llevar o se convierten en multitud o en ciudadanía; que no olvidamos las formas de desmantelamiento colectivo y la apropiación de estrategias de visibilidad y mercado para convencernos de que somos producto “yo”. Pero sucede que apenas pueden salirnos al paso, porque rápidamente habrá otra cosa en la que pensar o a la que ceder. La velocidad y el exceso quieren neutralizarnos [...] Porque cuando la vida solo vale en presente continuo caduca demasiado rápido, dificulta el pensar, favorece las ideas preconcebidas y pasar epidérmicamente por las cosas (*ib.*)

Estamos de acuerdo con Nussbaum, por tanto, en que la educación debe fomentar la ciudadanía crítica en el alumnado. Pero la condición necesaria para ello no es exigirle a la escuela que sea un lugar más activo. Al contrario, lo que se debería reivindicar desde la enseñanza de la filosofía es que la escuela sea un lugar en el que poder hacer pasar más despacio el tiempo. Seguimos defendiendo que la filosofía debe pensar el presente. Pero esto no quiere decir que el pensamiento deba someterse al tempo marcado por él. Al revés, pensar algo implica suspender momentáneamente su flujo de continuidad. Lo que no es sinónimo de descontextualizar. Como vimos en el primer apartado, descontextualizar el pensamiento es arrancarlo del marco espacio-temporal en el que necesariamente se inscribe. Ahora bien, para poder pensar ese mismo marco histórico es preciso, aunque sea durante el momento del ejercicio reflexivo, detener el cauce temporal. De otro modo, la sucesión continua de instantes impedirá que ningún conocimiento se asiente. Si la escuela quiere ser un lugar comprometido con el cultivo de la ciudadanía debe suponer un dique de contención a la constante yuxtaposición de presentes, por decirlo empleando la terminología de Gumbrecht –y también debería reevaluar, al menos en parte, su postura respecto al valor de la memoria–.

Nuevamente, Ray Bradbury supo sintetizar magistralmente esta situación. Cuando el cuerpo de bomberos interrogaba a Clarisse a raíz de su, para ellos, extraño

comportamiento, esta contestaba: “Quieren saber lo que hago en cada momento. Yo les digo que a veces me limito a estar sentada y a *pensar*” (Bradbury, 1990, 34). Para que la escuela, en tanto que institución, contribuya al fomento de los valores democráticos y la formación de ciudadanos debe asegurar la posibilidad de que sus alumnos puedan quedarse quietos y, simplemente, pensar sin hacer nada. A nuestro modo de ver, este es el verdadero problema que adolece a la educación, y no el quietismo y el exceso de memorización que denuncia Nussbaum.

3.2.- El poder nouménico de la argumentación.

Rainer Forst defiende que la verdadera esencia del poder se halla en “el espacio de las razones [...] entendido como el reino de las justificaciones” (Forst, 2015, 112)²⁴. Es decir, que el ejercicio del poder consiste, primariamente, en lograr imponer la aceptación de las razones (*ib.*). Ahora bien, esta imposición depende de la aceptación interna de las justificaciones aportadas. De este modo, un tanque puede suponer una fuerza capaz de reducirnos físicamente, pero si no aceptamos el orden de argumentos que justifican que dicho tanque es la fuente legítima del poder, realmente no tendrá poder sobre nosotros. Podrá movernos con su *fuerza*, pero no tendrá *poder* (*ib.*, 114). A esta forma de concebir el poder es a lo que Forst denomina poder nouménico.

La definición nouménica del poder implica que el sometimiento al mismo es la *consecuencia* del acuerdo al que lleguen las partes involucradas en la justificación de las razones. Al final de este proceso puede haber consenso o no. Si no lo hay, puede darse el escenario, como en el caso del tanque, en que una de las dos partes continúe ejerciendo fuerza sobre la otra. Mas no ejercerá poder puesto que no hay aceptación.

Es el acuerdo entre las partes dialogantes el que definirá quién tiene el poder. Y como el poder, al situarse en el ámbito nouménico, queda desvinculado del ejercicio de la fuerza, resulta que, al menos a priori, todos partimos en igualdad de condiciones para intervenir en el diálogo. Habrá disparidad en la distribución de la fuerza. Pero lo que nos habilita como interlocutores legítimos no es esto, sino la pertenencia común al ámbito nouménico, esfera en la que todas las diferencias empíricas quedan desactivadas. Por eso decimos que, bajo esta interpretación, el poder siempre será la consecuencia del diálogo racional.

La tesis de Forst nos parece errónea. El poder no es la *consecuencia* del diálogo racional entre iguales. Contrariamente, es el sometimiento vertical al poder lo que *produce* la

²⁴ Todas las traducciones de esta obra son nuestras.

condición de igualdad entre los pares. Es decir, no hay un acceso nouménico a priori en el que cualquier individuo accede por igual al espacio de las razones. Al revés, es el poder quien, en su ejercicio, decide quién es considerado como un interlocutor con derecho a acceder al intercambio de justificaciones entre iguales²⁵.

El principal problema de la concepción nouménica del poder es que invisibiliza la relación de fuerzas que permite que emerjan las voces que intervienen en el diálogo del reparto de lo social. Al hacer esto, parece suponer que el único elemento necesario para igualar a los sujetos entre sí es la razón, aunque se deja sin explicar cómo un sujeto al que el poder nouménico le haya dado la razón puede hacer valer su igualdad de manera efectiva si carece de la fuerza necesaria para ello.

Creemos que Nussbaum, en ciertos momentos de su propuesta educativa, incurre en un error similar al de Forst. Al igual que este, Nussbaum considera que el intercambio argumentativo se abstrae por completo del juego de fuerzas: “La razón tiene una dignidad especial que se alza por encima del juego de las fuerzas” (Nussbaum, 2001, 64).

Esto lleva aparejado sus consecuencias para la educación. A ojos de Nussbaum, como para los de Forst, lo que nos iguala es la capacidad de argumentar. De este modo, “[n]o importan la clase social, la fama ni el prestigio. Lo único que importa es la argumentación” (Nussbaum, 2012, 79). A lo largo del presente trabajo hemos visto que en otros lugares Nussbaum se muestra más consciente de las condiciones materiales de la educación. Sin embargo, ahora sorprende que afirme que lo que iguala a los estudiantes no es más que su capacidad de argumentar. Surge entonces la misma pregunta que le planteamos a Forst: ¿cómo podría hacer valer un estudiante su igualdad, ganada gracias a su calidad argumentativa, si se ha renunciado de antemano a la fuerza para que esta pueda hacerse efectivamente real?

Lo que hace que los estudiantes sean iguales *de facto* no es la argumentación por sí misma, sino la posesión de la fuerza necesaria para cambiar la situación social que perpetua la posición de inferioridad. Aunque un alumno argumente de forma brillante, no le servirá para lograr su igualdad si no puede alterar la correlación de fuerzas de la sociedad. Y para alterar dicha correlación *hace falta más que la mera argumentación*. Como hemos visto al tratar del autoexamen socrático, la enseñanza de la filosofía debe cultivar la capacidad de intercambiar razones con uno mismo y con su contexto social como medio para resolver los conflictos en una democracia. Es indiscutible que la razón debe ser siempre quien dirima los debates. Ahora bien, una vez que la razón ha llegado a una conclusión, *se precisa de la fuerza necesaria para que pueda ser impuesta*. La educación

²⁵ Una crítica a la concepción nouménica del poder de Rainer Forst puede hallarse en Sánchez Madrid, 2018.

para la ciudadanía debe hacer conscientes a los alumnos también de la necesidad de este ejercicio de la fuerza. De otro modo, estaríamos tratando de construir la ciudadanía sobre la nada, condenando nuestro proyecto educativo.

La argumentación racional debe ser siempre lo que impere en el aula, lo que no es óbice para no desestimar el papel de la fuerza. El escritor Naguib Mahfuz –a quien Nussbaum menciona en *El cultivo de las humanidades*– lo expresó de la siguiente manera en boca de uno de sus personajes de novela: “No desprecio la sabiduría, pero la considero inútil si no se apoya en la fuerza” (Mahfuz, 2010, 28). La educación para la ciudadanía debe hacerse cargo también de las condiciones materiales de su triunfo, lo cual pasa por que el cuestionamiento filosófico no menosprecie el papel de la fuerza.

Siguiendo esta vía, no compartimos la interpretación que hace Nussbaum del *Menón*, texto clásico en la reflexión filosófica sobre la educación. Analizando lo que el diálogo platónico nos enseña, Nussbaum sentencia:

El estatus del orador no importa, lo que importa es la naturaleza de su argumentación. De hecho, el joven esclavo interrogado en el *Menón* de Platón argumenta mejor que los políticos famosos, en parte porque no es arrogante (Nussbaum, 2012, 79).

De acuerdo con Nussbaum, el distinto estatus de Sócrates, Menón y el esclavo no es relevante. Lo único importante es que el esclavo, haciendo uso de su raciocinio, ha sido capaz de llegar por sí mismo, con ayuda de Sócrates, a demostrar el teorema de Pitágoras. Al hacer esto el esclavo ha conseguido igualarse a Sócrates y a su amo Menón.

Efectivamente, el esclavo ha *razonado* igual de bien que Sócrates o que su amo. Pero que haya razonado igual de bien *no le eleva a una situación de igualdad respecto a sus interlocutores*. El estatus del orador sí que es importante desde el momento en que es Menón quien, en condición de amo, autoriza al esclavo a participar en el diálogo. Sin dicha autorización la capacidad argumentativa del esclavo no le aporta igualdad alguna. A diferencia de Sócrates y de Menón, el esclavo no es libre para poder ejercer su capacidad argumentativa. Así, no es cierto que los tres partan de la misma situación, tampoco al nivel del intercambio de argumentos, como sostiene Forst e, implícitamente, Nussbaum.

En contra de lo que asegura Nussbaum, Platón sí deja constancia en el *Menón* de que el estatus del orador es relevante. Antes de que Sócrates inicie su mayéutica le pregunta a Menón si el esclavo “es griego y habla griego” (Platón, 2010, 82b). Con esta pregunta Sócrates pone de manifiesto que puede haber determinadas situaciones en que, aunque los interlocutores compartan la capacidad racional, puede no ser posible el diálogo. Si el esclavo no hablase la misma lengua que Sócrates, ¿de qué manera se podría iniciar la argumentación que les equipare a ambos? Son precisas ciertas condiciones materiales

mínimas para que el diálogo dé comienzo. Son tales condiciones las que verdaderamente igualan a las partes involucradas. En el caso del *Menón*, quedan ejemplificadas en la condición de ser griego, pero hemos de entenderlo de manera general. Consiste en poner de manifiesto que es quien tiene el poder quien decide si el diálogo se inicia o no²⁶. Por ende, quien posea la fuerza tiene la capacidad de imponer los criterios que considera se deben cumplir para que alguien sea simplemente escuchado.

Una educación filosófica que reivindique la ciudadanía debe dirigir su atención a esa situación asimétrica de reconocimiento. El cuestionamiento filosófico debe remar a favor de una situación democrática en la que no haya asimetría de poder entre los pares. Pero no puede olvidarse de la fragilidad de dicho equilibrio. Debe avivar en los estudiantes la preocupación por mantenerlo, y concienciarlos de que para ello no basta solo con la argumentación racional, sino que es preciso no desatender las condiciones materiales en las que surge la argumentación.

Al afirmar que, de manera implícita, Nussbaum se mueve desde las coordenadas del poder nouménico de Forst nos referimos a este descuido por el estatus del orador que un cuestionamiento filosófico realmente comprometido con la ciudadanía no debería ignorar.

Con el análisis de estas discrepancias termina nuestra lectura del proyecto educativo de Martha C. Nussbaum. Esperamos haber conseguido atestiguar que, pese a las distancias recién señaladas, compartimos el espíritu de la visión que Nussbaum tiene para la educación. Consideramos que es una propuesta loable, comprometida con los valores democráticos, y que debe ser tenida en cuenta como un primer punto desde el que construir, sumando cualquier otro aporte que muestre igual compromiso con la instauración progresiva de la ciudadanía.

Antes de pasar a las conclusiones queremos hacer una breve propuesta didáctica personal, a partir de una idea que la propia Nussbaum recoge en su obra.

²⁶ Alberto Moreiras ha sabido señalar esta condición inherente a todo diálogo consistente en que quien tiene el poder de imponerse decide qué voces son escuchadas. Comentando el *Requerimiento* de Juan López de Palacios Rubios, documento redactado en el seno de la conquista española de América en el que se instaba a los indígenas a sumarse a la religión e imperio español, Moreiras resume las ideas del texto de la siguiente manera: “*En nombre de Dios y del Rey, sométete o morirás, y todo lo que digas a partir de ahora lo dices en nuestra lengua o no lo dices*” (Moreiras, 2020, 199). Es decir, el conquistador español, en la medida en que poseía la fuerza, podía decidir si el indígena accedía o no al diálogo racional junto a él exigiendo el uso de su lengua, al igual que Menón tiene la potestad de decidir si su esclavo interactúa con Sócrates o no. En ambos casos, es el estatus del orador, no la argumentación en sí, lo que puede igualar a los interlocutores del diálogo.

4.- Epílogo. Breve apunte para una propuesta didáctica: el teatro del oprimido de Augusto Boal como recurso didáctico para la educación ciudadana.²⁷

En el apartado 2.5.3 vimos cómo Nussbaum reservaba un papel privilegiado a las artes como compañeras irremplazables del cuestionamiento filosófico en la tarea de cultivar el reconocimiento con otras subjetividades, así como para poder cribar la legitimidad de los modelos ensalzados por el discurso cultural hegemónico. En aquel momento hicimos hincapié en las posibilidades que ofrecía la literatura como arte predilecto para esta función. No obstante, no es la única. Pese a la clara preferencia de Nussbaum por la literatura, el teatro también ocupa un lugar privilegiado en la senda de la imaginación narrativa. En *Sin fines de lucro* Nussbaum elogia los elementos didácticos de la pedagogía elaborada por Rabindranath Tagore, entre los cuales se encuentra la dramatización como “formación artística que puede y debe estar vinculada con la educación para la ciudadanía democrática” (Nussbaum, 2012, 147). De este modo, el teatro se convierte en un aliado igual de potente que la novela:

Tagore usaba las dramatizaciones a lo largo de la jornada escolar para indagar en distintas posturas intelectuales, solicitando de los alumnos que adoptaran posiciones que les eran ajenas y las defendieran. A esta altura podemos agregar que esas dramatizaciones no eran un simple juego con la lógica. Más bien, constituían un modo de cultivar la comprensión y las facultades lógicas al mismo tiempo (*ib.*, 142).

Dado que el propósito de la imaginación narrativa es cultivar el reconocimiento con subjetividades distintas a la propia, el teatro, al exigir de sus participantes que escenifiquen otras personas, empleando no solo el lenguaje, sino también sus cuerpos, consigue llegar más lejos que la literatura escrita. A partir de este valor que Nussbaum reconoce al teatro querríamos esbozar las líneas generales de una propuesta didáctica, basada en el *teatro del oprimido* de Augusto Boal, como actividad que poder desarrollar en el centro como complemento idóneo de nuestra propuesta educativa de dirigir la enseñanza de la filosofía al fomento de las capacidades ciudadanas y democráticas en el alumnado.

Boal concibe la filosofía del mismo modo que hemos expuesto en el presente trabajo, esto es, como la tarea de pensar reflexivamente sobre el presente:

Filosofía: no se trata de enseñar únicamente biografías de filósofos, ni sus ideas separadas de la sociedad en que vivieron, sino las relaciones entre los pensamientos y sus

²⁷ Queremos agradecer a Noelia Pérez Plaza que nos condujese a Augusto Boal cuando le expusimos nuestra intención de querer explorar vías que relacionasen el teatro con la enseñanza filosófica de la ciudadanía.

consecuencias en la realidad concreta... o en aquella realidad en la que las filosofías reflejan lo que atañe a las sociedades (Boal, 2012, 258).

Boal piensa que hace falta educar el juicio y la sensibilidad para que la práctica filosófica de pensar el presente se asiente por completo. En este sentido, considera que cultivar el “Pensamiento Sensible –al estilo de la imaginación narrativa de Nussbaum–, que produce arte y cultura, es esencial para la liberación de los oprimidos, amplía y hace más profunda su capacidad de conocer. Solo con ciudadanos que, por todos los medios simbólicos (palabras) y sensibles (sonidos e imágenes), cobren conciencia de la realidad en la que viven y de las formas posibles de transformarla, surgirá, un día, una democracia real” (*ib.*, 23). Por tanto, también en el dramaturgo brasileño hay un compromiso fuerte con que la filosofía, en colaboración con el arte, dirija sus esfuerzos a defender la democracia.

Precisamente este compromiso es el que da nombre a su teatro: teatro del oprimido. Ve en este arte una herramienta de emancipación que permite a las subjetividades oprimidas que su voz se alce y tome cuerpo, reclamando su espacio en la sociedad. Para ello hace falta combatir las formas de producción artísticas masivas que reproducen la estructura desequilibrada del poder:

Shakespeare decía que el teatro es un espejo que nos muestra nuestros vicios y virtudes. El Teatro del Oprimido quiere ser un *espejo mágico* con el que podamos, de forma organizada, politizada, transformar nuestra imagen y todas las imágenes de opresión que este refleje (*ib.*, 263).

La cercanía con el proyecto educativo de Nussbaum es máxima. Boal quiere derrocar las imágenes opresivas que perpetúan las injusticias sociales, del mismo modo que la imaginación narrativa debía enfrentar el problema de los arquetipos culturales nocivos como la masculinidad tóxica o la concepción acusadora de la pobreza. Boal inscribe su propuesta dramática en el antagonismo de la lucha política por la democracia de un modo que nos devuelve a la alargada sombra del proyecto ilustrado que también planeaba sobre Nussbaum: “La monarquía artística forma parte de la economía de mercado: nosotros, por el contrario, somos los *citoyens* de la Revolución francesa, que abolió los títulos de la nobleza; somos ciudadanos del arte” (*ib.*, 274).

Dentro del marco general del teatro del oprimido Boal propone distintos tipos de práctica dramática. En nuestra propuesta didáctica querríamos recuperar dos de ellos, similares entre sí. Creemos que podría ser buena idea tratar de llevarlos a cabo en los grupos o clubes de teatro del centro escolar, si los hubiere, y usarlos para dar continuidad y apoyo estético al cuestionamiento filosófico, de índole más teórica –en el sentido de que no

implica actividad física—, que imperaría en las clases de filosofía. Como defendimos al situarnos junto al análisis de Zafra, el espacio que se genere en estos grupos de teatro puede ser un lugar de ralentización del vertiginoso ritmo del presente, en el que los alumnos puedan reflexionar pausadamente y poner en práctica las herramientas conceptuales adquiridas en las clases²⁸. Huelga decir que se trataría de un complemento a la labor docente desarrollada en el aula, nunca un sustituto.

Los dos tipos de teatro a los que nos referimos son el *teatro periodístico* y el *teatro foro*. El primero de ellos, el periodístico, consiste en “diversas técnicas simples que permiten la transformación de noticias de diarios o de cualquier otro material no dramático en escenas teatrales” (Boal, 1974, 174). Los alumnos podrían hacer sus propias propuestas de noticias que les gustaría representar. No tienen que ser noticias trascendentes. Pueden ser sucesos locales que despierten su interés. El coordinador del taller también puede llevar propuestas en caso de que los alumnos no tuviesen ninguna. El objetivo es que mediante la dramatización los alumnos no solo reflexionen desde el plano teórico sobre los elementos e intereses entrelazados en el suceso; sino que, en la medida en que tendrán representarlo, deberán comportarse como agentes activos. “Se trata de hacer que el espectador —en nuestro caso, el alumno— se disponga a intervenir en la acción, abandonando su condición de objeto y asumiendo plenamente su rol de sujeto” (*ib.*, 160-161). Esta práctica ficticia, asegura Boal, ayuda a que luego en la realidad los jóvenes asuman la postura de agentes activos sobre su presente²⁹ que en la introducción de nuestro trabajo mencionamos con Foucault.

El segundo tipo es el teatro foro. En esta modalidad “el participante tiene que intervenir decididamente en la acción dramática y modificarla. Estas son sus etapas: inicialmente se solicita a los participantes que cuenten una historia con un problema político o social de difícil solución. En seguida se improvisa o se ensaya y posteriormente se presenta un espectáculo de 10 o 15 minutos que represente ese problema y la solución propuesta que se quiere discutir. Cuando termina la presentación se pregunta a los participantes si están de acuerdo con la solución presentada. Evidentemente dirán que no. Se explica entonces que la escena se representará una vez más, exactamente de la misma manera que la primera vez. Pero esta segunda vez, cualquier participante de la platea tiene derecho a sustituir a cualquier actor y conducir la acción en la dirección que a él le parezca

²⁸ El mismo Boal considera que puede ser de gran utilidad llevar su teatro del oprimido a las escuelas: “Una verdadera educación pedagógica, que contribuya a la creación de una auténtica cultura popular brasileña, debe necesariamente incorporar todas las formas estéticas de percepción de la realidad y de invención —Arte— como parte de la lucha contra la invasión de cerebros que hace ya tantas décadas que venimos sufriendo [...] Sobre todo, desde la misma escuela” (Boal, 2012, 347).

²⁹ La misma concepción trasluce en Louis Althusser, quien afirma del teatro que consiste en “la producción de un nuevo espectador, ese actor que comienza cuando termina el espectáculo, que no comienza sino para terminarlo, pero en la vida” (Althusser, 1973, 125).

más adecuada [...] Los participantes que intervengan tienen obligatoriamente que continuar las acciones físicas de los actores que son sustituidos; no se les permite que simplemente entren en escena y se pongan a hablar y hablar y hablar” (*ib.*, 170). Se apreciará que ambas modalidades no son excluyentes. El teatro periodístico podría ser completado con un ejercicio de foro tras su representación.

Lo que nos interesa del teatro foro es que con su vuelta reiterada sobre la misma acción pone en marcha la capacidad reflexiva de los alumnos. En lugar de limitarse a ofrecer soluciones –como hace la concepción economicista de la educación–, fomenta la reflexión filosófica tanto sobre las condiciones en las que ha emergido el conflicto, como sobre la misma solución propuesta. Expresándolo con el ejemplo que hemos manejado a lo largo del trabajo, el teatro foro ayudaría a que en lugar de lanzarnos a la formación tecnológica laboral de la educación desde la escuela –la mera solución a una demanda–, nos detengamos a preguntarnos por qué la escuela sufre dicha exigencia, y por qué tal debe ser su respuesta –análisis de la emergencia del problema y la solución propuesta–.

El teatro foro no tiene por qué circunscribirse solo a problemas sociales reales. También puede hacer uso de otras obras de ficción, siempre que planteen un conflicto político o moral. Un autor que puede ser fuente de escenas para llevar al teatro foro es Juan Mayorga. Dada su formación de filósofo y dramaturgo, las obras de Mayorga se adecúan satisfactoriamente a nuestro objetivo de aunar el cuestionamiento filosófico con el ejercicio activo de la ciudadanía.

Ejemplo de ello sería su obra *La paz perpetua*, cuyo título atestigua que se trata de una dramatización de los problemas éticos y políticos de Immanuel Kant. Concretamente, podría extraerse la escena en la que se le presenta a los tres protagonistas –que son perros– un test multirrespuesta con diversos dilemas éticos (Mayorga, 2016, 215 y ss.). Una vez representada la escena, y vistas las opciones elegidas por los protagonistas originales, los alumnos participantes podrían iniciar el foro en el que deberían argumentar y dramatizar sus propios posicionamientos.

Con este epílogo queremos bosquejar lo que pensamos sería una propuesta didáctica interesante y viable –un taller de teatro no requiere en principio nada más que un espacio en el que poder estar, y muchos colegios e institutos cuentan con grupos de teatro– que viniese apoyar, desde la senda de la imaginación narrativa, el proyecto educativo de filosofía y ciudadanía al que hemos consagrado nuestro trabajo. Además, supone una continuidad con los intereses mostrados por Nussbaum, quien también valoraba positivamente la inclusión del teatro en la metodología de Tagore.

CONCLUSIÓN

Al terminar de escribir en 2010 *Sin fines de lucro* Nussbaum se preguntaba: “¿En qué estado se encuentra la educación para la ciudadanía democrática en el mundo actual?” (Nussbaum, 2012, 161). A pesar de reconocer que su obra no era una compilación empírica del estado de la cuestión, Nussbaum no escondía su pesimismo: “Me temo que la respuesta es «en muy mal estado»” (*ib.*).

¿Y si nos hiciésemos la misma pregunta ahora, en el seno de nuestro contexto educativo? Tal es lo que hace Ane Amondarain, precisamente desde Nussbaum –dando fe con ello de que sus tesis siguen siendo referentes en el debate actual–. Valiéndose de las declaraciones volcadas en un estudio sobre la situación de Crue Universidades Españolas, Amondarain afirma, como hace diez años hiciera Nussbaum, que las humanidades siguen siendo desprestigiadas ya que “no tienen cabida en el mercado laboral porque la oferta de trabajo está claramente dirigida a «profesiones técnicas y científicas». La historia del desprestigio de las Humanidades [...] tiene que ver con un sistema económico que, desde que se constituyen los Estados nación y se desarrolla la industrialización, necesita gente cualificada para «evolucionar técnica y científicamente»” (Amondarain, 2021). El augurio no es mejor para la educación secundaria y el bachillerato. Tomando ahora las declaraciones de la Sociedad Española de Estudios Clásicos (SEEC), Amondarain dice que, en caso de que el paradigma educativo no cambie radicalmente, “las materias clásicas y humanísticas en la enseñanza obligatoria y en bachillerato están «abocadas a la desaparición en un brevísimo plazo»” (*ib.*). De hecho, en su artículo recoge el testimonio de una alumna que tuvo que cambiarse de centro escolar porque en el suyo no se formó el grupo de humanidades y, por ende, no podía prepararse la selectividad para acceder al grado de Lenguas Modernas que deseaba estudiar (*ib.*). Solo es un caso entre muchos.

Durante el apartado 2.1 mencionamos que, si la sociedad tuviese verdadero interés, el texto legislativo de los currículos oficiales de las asignaturas relacionadas con la filosofía permitiría enarbolar un proyecto educativo de conciencia ciudadana como el expuesto a partir de Nussbaum. Sin embargo, son muchos los intereses económicos que atraviesan la sociedad, ante los cuales la escuela se ve cada vez más indefensa. A pesar de los esfuerzos teóricos de pensadores como Nussbaum, que dedican su tiempo y energías a elaborar proyectos educativos a favor de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la democracia, la única conclusión a la que llegamos viendo el panorama educativo actual es que estos loables intentos son desmerecidos sistemáticamente. Ello pese a que un enfoque como el de Nussbaum, aun manteniendo las distancias indicadas, supone un claro ejemplo de lo mucho que la enseñanza de la

filosofía podría aportar a la formación de los estudiantes. Esto no solo supone una pérdida para los futuros docentes. “Nussbaum diría que perder pierde la sociedad, es decir, todos y cada uno de nosotros” (*ib.*).

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1973). “El «Piccolo», Bertolazzi y Brecht (notas acerca de un teatro materialista”. En *La revolución teórica de Marx* (pp. 107-125). Madrid: Siglo XXI.
- Amondarain, A. (2021, 19 de marzo). “El eterno pulso contra las humanidades”. *Ctxt*. Obtenido de: <https://ctxt.es/es/20210301/Politica/35059/educacion-democracia-humanidades-sistema-educativo-ESO-bachillerato-universidad.htm>
- Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Buenos Aires: Ediciones La Flor.
- Boal, A. (2012). *La Estética del oprimido*. Barcelona: Alba editorial.
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (núm. 293, viernes 8 de diciembre de 2006) Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (núm. 3, sábado 3 de enero de 2015). Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (núm. 25, jueves 29 de enero de 2015). Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) (núm. 118, miércoles 20 de mayo de 2015).
Disponible en: https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF
- Bradbury, R. (1990). *Fahrenheit 451*. Barcelona: Plaza y Janes editores
- Brossat, I. (2019). *Airbnb. La ciudad uberizada*. Pamplona: Katakarak liburuak.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- Dancourt, A-C. (2016, 27 de agosto). “Comment Airbnb et Instagram uniformisent nos lieux de vie”. *Les Inrockuptibles*. Obtenido de: <https://www.lesinrocks.com/actu/bienvenue-lere-vide-decoratif-61554-27-08-2016/>
- Duflo, E. y Banerjee A. V. (2011). *Repensar la pobreza. Un giro radical en la lucha contra la desigualdad global*. Madrid: Taurus.
- Fernández Santana, E. (recurso online). “La cigarra” (pp. 31-32). Obtenido en: https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/17645/TFG_Amezaga_Gomez_Anexos.pdf?sequence=4

- Forst, R. (2015). “Noumenal power”. *Journal of Political Philosophy*, vol. 23, nº 2, pp. 111-127.
- Foucault, M. (1993). “¿Qué es la Ilustración?”. *Daimon. Revista de filosofía*, nº 7, pp. 5-18.
- Galbraith, J. K. (1992). *La sociedad opulenta*. Barcelona: Planeta de Agostini.
- Gumbrecht, H. U. (2010). *Lento presente. Sintomatología del nuevo tiempo histórico*. Madrid: Escolar y Mayo.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Akal.
- Jiménez, V. y Marín J. L. (2017, 13 de enero). “El filtro burbuja: ¿”Un mundo feliz”?”. *Ctxt*. Obtenido de <https://ctxt.es/es/20170712/Politica/13847/filtro-burbuja-internet-datos-facebook-algoritmos.htm>
- Kant, I. (2000). *Lógica, un manual de lecciones (edición original de G.B. Jäsche), acompañada de una selección de reflexiones del legado de Kant*. Madrid: Akal
- Kant, I. (2011). *Teoría y práctica*. Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (2012). *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Taurus
- Kant, I. (2014). *La paz perpetua*. Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (2016). *La Metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (2018). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (2018^b). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones península.
- León de Aranoa, F. y del Moral, I. (recurso online): “La cigarra y la hormiga – Los lunes al sol”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=tYd1Nh0NvOE>.
- Mahfuz, N. (2010). *Akhenatón*. Barcelona: Diario Público.
- Mayorga, J. (2016). *La paz perpetua y Cartas de amor a Stalin*. Madrid: Edhasa (Castalia)
- Miller, A. (2017). *Las brujas de Salem*. Barcelona: Maxi Tusquets
- Moreiras, A. (2020) “Sosiego siniestro”. En Villacañas, J.L. (ed.) *Pandemia. Ideas en la encrucijada* (pp. 189-215). Barcelona: Biblioteca nueva.

- Nussbaum, M. C. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Nussbaum, M. C. (2020). *La monarquía del miedo*. Barcelona: Paidós.
- Ortega y Gasset, J. (2006). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piketty, T. (2015). *La economía de las desigualdades. Cómo implementar una redistribución justa y eficaz de la riqueza*. Barcelona: Anagrama.
- Platón (2010). *Menón*. En *Diálogos I* (pp. 483-527). Madrid: Gredos
- Rallo, J. R. (2017). “La globalización: el principal enemigo del populismo de izquierdas y de derechas”. En J.L. Villacañas y F. Carrillo (eds.), *El porqué de los populismos: un análisis del auge populista de derecha e izquierda a ambos lados del Atlántico* (pp.187-212). Barcelona: Deusto.
- Said, E. W. (2001). *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama
- Said, E. W. (2002). *Orientalismo*. Barcelona: Debate.
- Said, E. W. (2006). *Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad de escritores e intelectuales*. Barcelona: Debate
- Samaniego, F. M. (1934), *Fábulas*. Barcelona: Editorial Ramón Sopena.
- Sánchez Madrid, N. (2016). *A civilização como destino. Kant e as formas da reflexão*. Florianópolis: Nefiponline.
- Sánchez Madrid, N. (2018). “El cosmopolitismo kantiano: la débil fuerza mimética de la forma estatal”. En *Elogio de la razón mundana. Antropología y política en Kant* (pp. 249-262). Adrogué: Ediciones la Cebra.
- Villacañas, J.L. (2020). “Pandemia: por un cambio de agenda en la filosofía”. En Villacañas, J.L. (ed.) *Pandemia. Ideas en la encrucijada* (pp. 7-40). Barcelona: Biblioteca nueva.
- von Mises, L. (2011). *La mentalidad anticapitalista*. Madrid: Unión Editorial.
- Zafra, R. (2018). *Ojos y capital*. Bilbao: Consonni

ANEXO

Incluimos a continuación en el presente Anexo los documentos facilitados por el Departamento de Orientación del centro en el que realizamos las prácticas, a los que hemos hecho referencia en la página 30 de nuestro TFM.

ESpacio de Participación Infantil y Adolescente de Parla

¿Qué es y en qué consiste?

La Dinamización para la Participación Infantil y Adolescente tiene como marco de actuación la Convención de los Derechos del Niño/a (CDN) (Infancia y Adolescencia) que reconoce el derecho a la libertad de expresión, información y asociación, a ser escuchada y a participar en la vida social. La participación debe entenderse como un proceso educativo que debe permitir a las niñas y a los niños reflexionar críticamente, expresar opiniones y propuestas, reivindicar derechos y mejoras sociales, dialogar y llegar acuerdos, elegir y ser elegidos/as como representantes o involucrarse activamente en iniciativas.

ESPIA PARLA es un proyecto de participación infantil y adolescente, el cual pretende generar espacios de encuentro donde se persiguen los objetivos de la participación social y se trabaja la educación en valores como la escucha activa, el compañerismo, el diálogo, etc., mediante el disfrute y la diversión.

Se constituirán dos grupos de participación infantil (de 8 a 11 años) y otros dos adolescente (de 12 a 14 años). Cada grupo se reunirá en un espacio, día y horario diferente.

¿Cuándo y cómo se llevará a cabo?

La metodología del proyecto es participativa, activa y reflexiva. Se fomenta el trabajo en equipo y las/os participantes son las/os protagonistas del proceso. Las actividades se llevaran a cabo mediante juegos, técnicas de grupo, talleres, etc. Sus bloques principales son:

- Sensibilización con la participación social
- Observar la ciudad y participar en su transformación
- Participación en actividades comunitarias

Bajo estas tres premisas, podemos englobar los objetivos del proyecto en los siguientes puntos, los cuales se trabajarán durante las sesiones y la programación irá encaminada al alcance de los mismos:

1. Facilitar a la infancia y a la adolescencia tanto espacios como herramientas para aprender y experimentar procesos participativos en su ciudad.

2. Trabajar los derechos de la infancia y la adolescencia como punto de partida para aumentar la participación infantil y adolescente en Parla.
3. Situar en el centro a los niños, niñas y adolescentes de Parla para aumentar su propio interés por la participación y favorecer procesos de aprendizaje y transformación individual y colectiva en base a sus propias necesidades.
4. Aumentar el sentimiento de pertenencia a Parla de los niños, niñas y adolescentes de la ciudad, así como generar vínculos desde una perspectiva positiva y sin prejuicios hacia la ciudad.
5. Alzar la voz de la infancia y la adolescencia en Parla, a través de un trabajo conjunto y la escucha activa por parte del Ayuntamiento para formar parte de las decisiones políticas que se tomen en la ciudad.

Para ello, se realizarán sesiones de trabajo orientadas a la consecución de los objetivos expuestos anteriormente y repartidas en diferentes fases:

FASE 1: PARTICIPACIÓN	FASE 2: ¿NECESIDAD?	FASE 3: ¿PARLA LA CUBRE?	FASE 4: EJECUCIÓN	FASE 5: EVALUACIÓN
¿Qué es la participación? ¿Qué haremos en Espía Parla? ¿Cuáles son las fases de la participación?	Análisis sobre las necesidades del grupo: ¿Qué necesitan? ¿Por qué? Puesta en común, reflexión conjunta y toma de decisiones.	Análisis sobre Parla: ¿Nuestra ciudad cubre nuestras necesidades? ¿Estamos al tanto de los recursos que tenemos? ¿Y de los que nos faltan?	Opciones: 1-Puesta en marcha sobre la necesidad que queremos trabajar: <i>alternativas, propuestas participativas, reuniones con concejalías, acciones de visibilización y sensibilización,...</i> 2-Volver a la fase 2 y reflexionar sobre otra necesidad que no esté cubierta.	Evaluamos lo trabajado: ¿Qué hemos conseguido? ¿Hemos cubierto una necesidad? ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué podemos mejorar para siguientes acciones?

El proyecto se dirige a chicas y chicos de Parla de 8 a 14 años, y habrá un total de cuatro grupos conformados según las edades con un máximo de 10 participantes por cada uno.

Los encuentros con cada grupo se realizarán una vez al mes, con una duración de 1 hora y 15 minutos por cada sesión. Cada grupo tiene su horario y su calendario de asistencia:

- **Segundos viernes de mes:**
 - **Grupo 1:** INFANTIL (de 8 a 11) de 16:45 a 18:00
 - **Grupo 2:** ADOLESCENTE (de 12 a 14) de 18:00 a 19:15

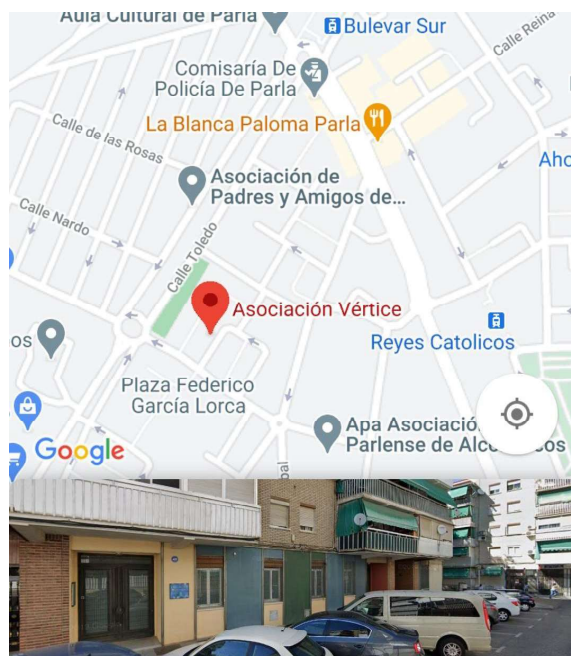
- **Cuartos viernes de mes:**
 - **Grupo 3:** INFANTIL (de 8 a 11) de 16:45 a 18:00
 - **Grupo 4:** ADOLESCENTE (de 12 a 14) de 18:00 a 19:15

¿Dónde?

Las sesiones de ESPÍA Parla se llevarán a cabo en el local de la Asociación Vértice, ubicado en la calle Fuentebella nº50-51 en Parla.

Se dispondrá del espacio necesario donde poder realizar las actividades con los grupos.

Se tendrá en cuenta la situación actual respecto al COVID 19 en cuanto a la adecuación del espacio para un uso responsable del mismo.



¿Quién lo llevará a cabo?

ESPÍA Parla, impulsado desde la Concejalía de Infancia y Adolescencia de Parla, será gestionado por la Asociación Vértice, entidad con más de 30 años de intervención social con infancia, adolescencia y juventud en nuestro municipio.

PARLA A TU ALTURA

Entornos escolares saludables e inclusivos

Actividad para realizar conjuntamente en clase (desde 1ºESO a 2ºBachiller) (45min):

1. Llegada del alumnado y explicación del proyecto “Parla a tu altura” (profesor/a): 5 min

“Desde el Ayuntamiento de Parla, una vez finalizada la fase de diagnóstico en la que participasteis para transmitir vuestra visión de la ciudad, y tras estudiar a fondo vuestras opiniones, se está realizando una segunda y última fase de diseño. A partir de vuestras respuestas, se han identificado algunos problemas importantes que habéis comentado sobre Parla: los pocos espacios públicos para reuniros y encontraros con amigos y amigas en la ciudad. Con esta última actividad, queremos saber cómo os gustaría que fueran estos espacios para reuniros y dónde os gustaría encontraros: dónde quedáis para salir, si estos espacios son agradables en los que todos y todas estamos “a gusto”, cómo os gustaría que fueran estos espacios, si se puede caminar o andar en bici por Parla, si podemos desplazarnos cómodamente a los espacios donde nos reunimos, cómo os gustaría que fuera el centro de Parla para poder salir, qué os gustaría encontrar en las calles, etc.

El objetivo es recoger ahora todas vuestras ideas para lograr diseñar una ciudad mejor que tenga en cuenta vuestras necesidades y deseos y, sobre todo, ¡intentar hacerlos realidad!”

2. Debate entre todo el alumnado: 40 min

El objetivo es que el profesor o profesora pueda lanzar algunas preguntas clave y un alumno o alumna (de manera rotativa) pueda ir recogiendo en un papel todos los temas que salgan o se discutan en el aula. Algunas preguntas clave que puede lanzar el/la profesor/a son:

1. ¿En qué espacios, plazas o lugares de Parla os reunís con vuestros amigos y amigas? ¿qué características tienen estos lugares? ¿Qué actividades realizáis en estos lugares o cómo pasáis el tiempo en estos espacios? ¿con quiénes?
2. ¿Cómo os desplazáis desde vuestras casas a estos espacios o lugares? Caminando, bici, tranvía... ¿Qué opinión tenéis sobre las calles de Parla? ¿Os dan seguridad? ¿por qué?
3. ¿En qué espacios, plazas o lugares de Parla os reunís de manera más “íntima” con un amigo o amiga? ¿qué características tienen estos lugares?
4. ¿Echáis en falta algún lugar, espacio público o edificio donde reuniros? ¿qué actividades, deportes o temas echáis en falta en Parla?

5. ¿Cómo os gustaría que fuera un lugar/espacio para reuniros entre vosotros y vosotras?
¿Cómo lo diseñaríais? ¿y la calles de Parla? ¿Cómo las diseñaríais?

La actividad finaliza pasando a limpio todas las preguntas, respuestas o cuestiones debatidas en el aula y explicando al alumnado que toda esta información se trasladará al Ayuntamiento de Parla para que se tengan en cuenta en el Plan Local de Infancia y Adolescencia y para que se diseñe una ciudad que tenga en cuenta vuestras necesidades. Aplauso colectivo.

Para cualquier duda: alba@trazaterritorio.com