

- Álvarez Gallego, A. (2014). El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagogía política. *Revista Nómadas, Universidad Central*, (4)1, 46–60.
- Duarte, J. (2003). *Educación Pública y clientelismo*. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- García Posada, F. (2017). *La invención de la Escuela*, Segunda edición., Medellín, Colombia: Editorial Corporación Educativa Jorge Robledo.
- Ghotme, R. (2013). La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962. *Revista científica "General José María Córdova"*, 11 (11). Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/recig/v11n11/v11n11a13.pdf
- Guerrero G, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6257/1/468400.2012.pdf>
- Jaramillo U, J., y Melo, J. O. Claves para la enseñanza de la historia. *Revista de Educación Colombiana*, (35), 87-112.
- Jaramillo Uribe, J. (1989). El proceso de educación de la república. 1830-1866. *Nueva Historia de Colombia*, 2.
- MEN. (2001). Ministerio de Educación Nacional. Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia. 46ª. Conferencia internacional de educación (CIE). Ginebra suiza, septiembre 5 al 7. Recuperado de www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf
- Meyer Loy, J. (1982). Los ignorantistas y las escuelas, La oposición a la reforma educativa durante la federación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 9-24. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/9_04ens.pdf
- Ocampo, J. F. (2002). *La educación Colombiana, Historias, realidades y retos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Palacios, M., y Safford, F. (2002). *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá, Colombia: Norma.
- República de Colombia. (1994). Ley General de Educación, Ley 115. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Sánchez V, N. A. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Uni-pluriversidad*, 13, (2), 69-80.
- Wallerstein, I. (coordinador). (1996). *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI editores.

La imaginación narrativa y la construcción de competencias ciudadanas

SEBASTIÁN ÁLVAREZ POSADA
UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Introducción

El objetivo de este trabajo es interpretar la relevancia de las emociones en la construcción de competencias ciudadana desde la imaginación narrativa. Se partirá del análisis de la importancia de las emociones en las sociedades contemporáneas, para luego evaluar un posible escenario de cultivo y reivindicación. En este sentido, la investigación se desarrollará en torno a los acápites las emociones y el quehacer filosófico, el nacimiento de la cultura emocional y las artes y la imaginación narrativa. Metodológicamente esta ponencia se adelantará como una investigación cualitativa de tipo documental cuyo nivel será interpretativo. Se implementará un paradigma complejo, en tanto se busca relacionar las categorías quehacer filosófico, cultura emocional e imaginación narrativa. Finalmente, se brindarán algunas conclusiones.

Las emociones y el quehacer filosófico

Nussbaum (2005) inicia *El cultivo de la humanidad* referenciando la famosa comedia *Las nubes*, de Aristófanes, donde el comediógrafo griego situaba a un muchacho frente a dos vías diferentes de cultivar el saber filosófico. El primer camino, la postura que él defendía, estaba constituido por los elementos

tradicionales que debían caracterizar a todo ateniense: una educación en la que se habla poco se memoriza mucho y que es totalmente afín al modelo del soldado patriota que no pierde el tiempo en cuestionamientos inútiles. El segundo camino, asociado a Sócrates, representaba la perversión de los valores de la sociedad ateniense, en la medida en que los diálogos socráticos ponían en tela de juicio lo heredado de la tradición.

Aristófanes fue más allá en su diatriba a Sócrates. Si aquel muchacho optaba por cultivarse en el modelo conservador, tendría el pecho amplio, la lengua corta, las nalgas firmes y los genitales pequeños, aquellos últimos símbolos de virilidad y control sexual. Si por el contrario optaba por el método socrático, tendría el pecho hundido, la lengua larga, las nalgas flácidas y los genitales enormes, es decir que si se decidiera por el diálogo socrático, estaría obligado a hablar mucho, a descuidar sus tareas en el γυμνάσιον y se desbocaría en los placeres sensoriales.

Aparece pues en las comedias de Aristófanes uno de los vestigios de la supresión del Πάθος en la historia del pensamiento filosófico, puesto que la naturalidad de los impulsos sensoriales es utilizada como insulto y señal de perversión moral. No obstante, la discusión no se reduce únicamente en la evasión de las sensaciones de los sentidos, sino a la moderación, incluso supresión, de las diferentes acepciones de la palabra Πάθος, categoría en la que entran también términos como afección, emoción y pasión.

En la terapia del deseo, Nussbaum (2003) rastrea la teoría y la práctica de la ética helenista y, a través de la analogía de la filosofía como medicina que cura las enfermedades del alma, aporta a la discusión filosófica el planteamiento de reconocer las manifestaciones del amor erótico, el deseo y la amistad como pilares fundamental de la vida humana. Este cuestionamiento va en consonancia con las tesis de otras de sus obras, *El ocultamiento de lo humano* (2006) y *Emociones políticas* (2014), donde establece, a grandes rasgos, que sin la inclusión del Πάθος en su cotidianidad, difícilmente el hombre podrá comprender y apropiarse sus dinámicas sociales, culturales y políticas.

Scheler (2011) también introdujo en su momento variables de tipo emocional en la comprensión del ejercicio filosófico. Sus disertaciones

no ahondaron en las profundidades del Πάθος al nivel de Aristóteles o Nussbaum, pero al vincular la esencia del impulso de conocer a un acto de amor, sienta una sólida base para el reconocimiento de las emociones: si realmente la filosofía ha de proporcionar al hombre una participación esencial en todo lo que lo envuelve, su centro no puede estar en el conocimiento, sino en el amor, entendido este como una penetración en la esfera más personal del hombre. Empero, en Scheler se entrevé una represión de las emociones, que empieza a configurarse desde la definición de la autonomía filosófica que hace el autor.

En el momento en que Scheler define la autonomía de la filosofía su tarea queda incompleta, en tanto no desvinculó el quehacer filosófico de algunas instituciones tradicionales tales como la fe. Scheler (2011) plantea que la filosofía debe ser *Regina scientiarum*, es decir, reina de las ciencias, pero respecto a la fe la filosofía se doblega al papel de “libre sirviente”. Tal concepto es un despropósito, en la medida en que los campos semánticos de las palabras libertad y servidumbre son diametralmente opuestos, y utilizando libre como adjetivo y sirviente como sustantivo, se falta categóricamente a cualquier principio de libertad. Para que la filosofía sea realmente autónoma, no puede estar al servicio de la fe, ni del Estado ni de cualquier otra institución.

Scheler (2011) señala también que la filosofía se ha metamorfoseado en una sabiduría mundana, en tanto se ha convertido en una “prostituta sin dignidad” de las ciencias. Al respecto también se puede decir que la filosofía se prostituye cuando se hace “libre servidora” de la fe, pues se ve obligada a secundar contenidos dogmáticos y principios tradicionales a los que no puede someterse si quiere ser realmente autónoma.

Detrás de estos planteamientos se esconde un esfuerzo por justificar el ejercicio espiritual que significa la filosofía. En *La esencia de la filosofía y la condición moral del conocer filosófico* Scheler (2011) referencia que cuando Platón quería enseñarle a un discípulo sobre la esencia de la filosofía, lo hacía a través de la figura literaria del “movimiento de las alas del espíritu”. Partiendo de Platón, la esencia de la filosofía se puede definir como un acto de participación en lo esencial de todas las cosas posibles, a lo que Scheler (2011) le añade el conocimiento, pues la filosofía es conocimiento y el filósofo un conocedor.

En una disertación sobre la formación del Estado en el Islam, Ruiz (2005) concibe a la filosofía “como una especie de religión por medio de la cual el uso de las facultades racionales purifican el alma y le permiten el retorno al mundo espiritual” (p. 86). Sin embargo, Ruiz delimita y separa claramente el campo de acción de lo filosófico y lo religioso, sentenciando que en el mundo musulmán la filosofía no logró incorporarse justamente por estar sometida a la palabra del Corán y a la autoridad incontestable de Alá y su Profeta.

Si aceptamos la noción que tiene Ruiz de la filosofía como un modo sublime de religión, y considerando en términos dialécticos que la filosofía es un continuo debate de tesis y antítesis, desde Scheler (2011) se puede aportar como síntesis la concepción aristotélica de Dios, como un sabio infinito, es decir, un saber infinito o el logos universal. Esta proposición resulta mucho más decorosa para la filosofía que el apelativo “libre servidora” de la fe.

En los párrafos anteriores se ha insistido en la búsqueda de autonomía de la filosofía, sobre todo en el ámbito de la fe, dado que la perspectiva sistémica religiosa que adoptó Occidente ha reprimido totalmente el asunto de las pasiones y el amor erótico en la vida del hombre. En palabras de Nietzsche (1947), el cristianismo dio de beber al eros un veneno, que si bien no lo mató, lo hizo degenerar en vicio.

En Scheler (2011) es consecuente que, dada su prelación por la fe, se manifieste eufemísticamente la represión del Πάθος, en tanto espera que el hombre obre de forma objetivamente correcta, a través del ejercicio de una “intuición evidente” que busca lo mejor en cada caso, pero que para adquirirla debe remover motivos engañosos. Si bien Scheler no amplía el concepto “motivos engañosos”, está dando una prelación de lo racional objetivo sobre lo emocional subjetivo. No obstante, al referir que el amante precede siempre al conocedor, hay una reivindicación de las emociones, pues se necesita un interés, un amor hacia el objeto de estudio para adentrarse a él.

En tal sentido Scheler (2011) habla de un grupo de actos emocionales, donde el amor y el odio tienen preponderancia, y constituyen el común denominador de la conducta humana, tanto práctica como teórica. Es decir, hay un primado del amor y el odio en las formas de representar y juzgar.

Sin embargo, en la definición de los actos fundamentales que disponen para el conocimiento filosófico, se señala un acto con orientación positiva (el amor al valor y al ser absoluto) y dos negativos (la humillación del yo y el autodomínio). En este último, el autodomínio, se propone una objetivación de los impulsos instintivos de la vida: un eufemismo de represión del Πάθος.

En lo que al quehacer filosófico respecta, “la filosofía en lo que tiene de realidad, radica en la vida humana, y ha de ser referida a esta para ser plenamente entendida” (Araujo, citada por Fernández, 1991, p. 200). El filósofo, en el buen desempeño de su oficio, debe por tanto involucrar en sus reflexiones todas las dimensiones del Πάθος, para que la vida humana sea en realidad entendida y correctamente abordada, pues negar el papel de las emociones en el cultivo de lo humano sería envenenar la esencia misma del hombre: las pasiones son la totalidad envolvente del hombre como síntesis de cuerpo y alma.

Con el ánimo de poder liberar al Πάθος de la tradición y de la autoridad, se debe abogar por una plena autonomía de la filosofía, que suponga la aceptación de todas las dimensiones humanas. Tal ejercicio implica ir contra corriente de la tradición, y formular un modelo de pensamiento filosófico que diferencie entre las costumbres sociales aquellas prácticas que correspondan a un ejercicio razonable de aquellas que no los sean. En este sentido Nussbaum (2005) propone la “vida examinada”, un concepto que, partiendo de los planteamientos socráticos, constituye el eje transversal de su propuesta del cultivo de lo humano. En este punto del relato, considerando que el primer paso para liberar el Πάθος es la fractura con la tradición, se analizará la vida examinada en clave de este rompimiento y en su materialización como propuesta de educación liberal.

La vida examinada tiene sus bases en los pilares fundamentales de la filosofía socrática. Al igual que lo hizo Sócrates en su tiempo, la vida examinada procura que la autoridad y cualquier creencia que tenga una sociedad no esté basada en la tradición o en las costumbres, sino que sea un proceso de discernimiento basado en el razonamiento lógico. Es decir, a través de la vida examinada se busca que los ciudadanos sean capaces de pensar por sí mismo, que sus argumentos no sean sustentados por la autoridad, y que los puntos de vista que se acepten frente a los asuntos que afectan a la

sociedad, sean producto de un proceso reflexivo que sea sensato, coherente y ampliamente justificado (Nussbaum, 2005).

El enfrentamiento a la tradición que supone la vida examinada corresponde a la naturaleza del pensamiento nussbauniano, que inscrito en la filosofía práctica, hereda el discurso de una pregunta de larga data en la tradición occidental: la relación entre la ciudadanía y la educación liberal. Este discurso, que empieza desde Sócrates y Aristóteles, pasando por las ideas de los estoicos griegos y romanos, y llegando hasta pedagogos como Tagore, Montessori, Dewey Pestalozzi, Alcott, entre otros, se propone desarrollar una forma de educación que libere la mente de los hábitos y las costumbres, con el fin de formar personas con un espíritu crítico y sensible frente a su condición de ciudadanos (Nussbaum, 2005).

La vida examinada busca, por tanto, que a pesar de sus lealtades nacionales o familiares, los ciudadanos sean capaces de pensar por sí mismos, de forma independiente a la tradición, y que puedan razonar en conjunto con otros ciudadanos sobre las problemáticas sociales. Este aspecto de la formación liberal concede gran importancia a la argumentación, con el propósito de capacitar a los ciudadanos para formular reflexiones que no sean producto de una decisión apresurada, de la presión de otros ciudadanos o de un sometimiento a la autoridad.

En el terreno de las emociones, la vida examinada constituye un ejercicio del quehacer filosófico que permite al hombre hacerse cargo de sus pasiones, sin las limitaciones de la autoridad, la tradición, la familia o las identidades sociales a las que pertenezca. Este ejercicio de transgresión posibilita a los seres humanos contemplar y disfrutar con naturalidad de esa esfera íntima que ha sido tantas veces envenenada por las diferentes instituciones que emanan de la pesada carga de la tradición. En suma, es un reconocimiento de lo humano, que permitirá construir nuevas configuraciones sociales, culturales y políticas.

El nacimiento de la cultura emocional

La modernidad delimitó fuertemente la vida humana en dos esferas: lo público y lo privado. En lo público imperan las habilidades racionales, el autocontrol,

lo objetivo y el dominio de sí: allí se desenvuelven las actividades humanas que están correlacionadas entre sí, tales como los modos de producción y las manifestaciones culturales, bien sea de tipo intelectual, artístico o religioso. Por su parte, en la esfera privada han quedado acorraladas las emociones y el ejercicio del placer, factores que, al modo de ver de la modernidad, son irracionales, subjetivos y que por lo tanto no pueden coincidir en lo público.

Tal separación moderna de la vida del hombre desintegra las pasiones, que en tal escenario dejan de ser la totalidad envolvente del hombre como síntesis de cuerpo y alma. Dialécticamente, al no haber síntesis, hay un final trágico donde se termina sacrificando lo esencial del hombre. Nace entonces en la contemporaneidad la necesidad de una cultura emocional como reivindicación del Πάθος, así como su importancia en la esfera pública, pues emociones como la vergüenza, la envidia, el asco y el miedo pueden afectar decisiones políticas (Nussbaum, 2014).

La base que soporta la cultura emocional no es otra que el descubrimiento de lo humano, tarea en la que el conocimiento no es acumulativo, sino que se adquiere cada vez que empieza a formarse una nueva generación:

Una generación puede aprender mucho de las que las han precedido, no lo es menos que nunca le podrán enseñar lo que es específicamente humano. En este aspecto cada generación ha de empezar exactamente desde el principio, como si se tratase de la primera, ninguna tiene una tarea nueva que vaya más allá de aquella de la precedente ni llega más lejos que esta a no ser que haya eludido su tarea y se haya traicionado a sí misma (Kierkegaard, 2012, pp. 192-193).

En este sentido el nacimiento de la cultura emocional debe empezar a plantearse como un postulado filosófico, que ha de motivar a cada generación a emprender la búsqueda de la esencia de su humanidad, sin importar los contextos culturales en los que esté inmersa. Retomando a Kierkegaard (2012), la cultura se constituye “como el camino que ha de recorrer un individuo para llegar al conocimiento de sí mismo; y muy poco le servirá a quien no quiera emprender ese itinerario el haber nacido en la más ilustradas de las épocas” (p. 100).

Esa búsqueda de lo humano vista como un ocultamiento o una negación de las emociones, es definida por Nussbaum como un olvido del alma. Este concepto, que posee una amplia connotación religiosa, es retomado desde Alcott y Tagore, en cuya perspectiva el alma se refiere “a las facultades del pensamiento y la imaginación, que nos hacen humanos y que fundan nuestras relaciones como relaciones humanas complejas en lugar de meros vínculos de manipulación y utilización”. Según la autora, si las sociedades contemporáneas olvidan que las interacciones sociales se dan entre hombres dotados de alma, es decir, dotados de facultades de pensamiento y emoción, la democracia está destinada al fracaso “pues esta se basa (la democracia) en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos” (Nussbaum, 2013, p. 25).

Este olvido, corresponde a que en casi todas las naciones del mundo se están produciendo cambios drásticos que “producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos”. Dichos cambios son la erradicación de “las materias y carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario”, esto por ser considerados ornamentos inútiles que no generan ninguna utilidad en términos competitivos en el mercado global (Nussbaum, 2013, p. 20). Mientras esto ocurra, mientras la educación no se preocupe por cultivar lo humano, las emociones seguirán siendo secundarias en la vida humana.

Citando a Gandhi, Nussbaum plantea que para lograr una sociedad libre y democrática, la lucha por la libertad y la igualdad debe librarse primero en el interior de cada individuo, pues es allí donde se enfrentan “la comprensión y el respeto con el miedo, la codicia y la agresividad narcisista” (Nussbaum, 2013, p. 54). El espacio donde habrá de emprenderse dicha lucha no es otro que el de la reflexión filosófica. De este modo, la filosofía es planteada como un cultivo de la humanidad, que busca fortalecer las facultades del pensamiento, la emoción y la imaginación que permite a los hombres reconocer su propia humanidad y la de los demás.

El planteamiento anterior hace aún más comprensible que la cultura emocional ha de comenzar en la esfera más íntima de cada individuo. Ahora, si la reflexión filosófica y los modelos educativos, partiendo del reconocimiento y la reivindicación del Πάθος pretenden “fomentar una democracia humana y sensible, dedicada a promover las oportunidades de la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad para todos y cada uno de sus habitantes” (Nussbaum, 2013, p. 48), el cultivo de las emociones permite que los ciudadanos, en su ejercicio de lo político, sean capaces de:

- Reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.
- Interesarse por la vida de 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.
- Imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de vida 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 (Nussbaum, 2013, p. 48-49).

Desde Nussbaum (2013) las capacidades descritas con anterioridad requieren de ciertos elementos para su cultivo. En primera instancia, la vida examinada que se desarrolló en el acápite anterior contribuye a su desarrollo desde la reflexión socrática. Y en segunda instancia a través de las artes y la imaginación narrativa, elementos cruciales para el cultivo de las emociones, concepto que se ilustrará con más detenimiento en la siguiente sección.

Las artes y la imaginación narrativa

La imaginación narrativa en un concepto que desarrolla Nussbaum dentro de su modelo de educación liberal y que se centra en la empatía. Nussbaum (2005) expresa que para una democracia, es fundamental que los ciudadanos sean capaces de ponerse en el lugar de otras personas, conocer sus historias

personales y acercarse a comprender las diferentes configuraciones vitales que desarrollan los seres humanos. En otras palabras, se busca poder comprender las emociones, sueños, anhelos e, incluso, los temores de otras personas.

Para llevar a cabo tal propósito, se identifican dos momentos en la obra de Nussbaum. En el primero, la imaginación narrativa se vincula a la literatura, mientras en el segundo se extiende a las artes en general. Ese primer momento es propuesto en el texto *El cultivo de la humanidad*, donde la lectura de novelas, y la literatura en general, representan un instrumento esencial para desarrollar el sentimiento de empatía. En palabras de la autora:

Si se han hecho hábito, la empatía y el hacer conjeturas conducen a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro y entiende el modo en que las circunstancias las condicionan, a la vez que respeta el carácter individual y la intimidad del otro. Esto se da gracias al modo en que la imaginación literaria inspira una intensa preocupación por el destino de los personajes y determinan que poseen una rica vida interna, que no se muestra completamente a los otros; en el proceso el lector aprende a respetar los aspectos ocultos de ese mundo interior, viendo su importancia en la definición de una criatura como alguien completamente humano (Nussbaum, 2005, p. 123).

El segundo momento, identificado en *Sin fines de lucro*, Nussbaum amplía el espectro de la imaginación narrativa a las artes en general. Nussbaum (2013), referenciando las estrategias pedagógicas de Rabindranath Tagore en la universidad Visva-Bhaati, plantea integrar al teatro y la danza, por ejemplo, como parte fundamental de todo currículo formativo, pues partiendo de Tagore considera que la rigidez corporal y la prevención a la vergüenza, son dos factores que impiden a los seres humanos acercarse al conocimiento. Desde Tagore, Nussbaum expresa la relación de las artes con la empatía de la siguiente manera:

Para él (Tagore), la función primaria de las artes era cultivar la comprensión. Tagore advertía que esa función de la educación (quizás una de las más importantes) había sido “sistemáticamente ignorada” y “severamente

reprimida” en los modelos tradicionales. A su entender, las artes estimulaban el cultivo del propio mundo interior, pero también la sensibilidad ante los otros, dos rasgos que por lo general se desarrollan en tándem, ya que difícilmente se puede apreciar en el otro lo que no hemos explorado en nuestro propio interior (Nussbaum, 2013, p. 141).

El planteamiento de Nussbaum sobre la materialización de la imaginación narrativa a través de las artes, además de las reflexiones de Tagore, también se puede respaldar desde la postura de Heidegger, en la medida en que este autor vincula a las artes con la memoria y a la actividad del pensamiento a través de una cita de Holderlin:

En Holderlin la palabra griega *Mνημοσύνη* es el nombre de una titánida. Es la hija del cielo y de la tierra. Mnemosyne, como amada de Zeus, en nueve noches se convierte en la madre de las musas. El juego y la danza, el canto y el poema, pertenecen al seno de Mnemosyne, a la memoria. Es evidente que esta palabra es aquí el nombre de algo más que aquella facultad de la que habla la Psicología, la facultad de guardar lo pasado en la representación. La palabra memoria piensa en lo pensado. Pero el nombre de la madre de las musas no quiere decir “memoria” como un pensamiento cualquiera, referido a cualquier cosa pensable. Memoria aquí es la coligación del pensar que permanece reunido en vistas a aquello que de antemano ya está pensado porque quiere siempre ser tomado en consideración antes que cualquier otra cosa (Heidegger, 1994, p. 119-120).

En síntesis, de los planteamientos anteriores y desde la propuesta de educación liberal de Nussbaum, se puede establecer que una educación, o para este caso un ejercicio filosófico que contemple las artes pone al individuo en “contacto con diversas cuestiones de raza, género, origen étnico y experiencia intercultural” (Nussbaum, 2013, p. 147). De forma consecuente, la vinculación de la imaginación narrativa a la reflexión filosófica representa un aporte valioso para la ciudadanía democrática, en la medida en que permite a los ciudadanos, desde la experiencia artística, mostrarse sensible frente a los logros y sufrimientos ajenos.

La imaginación narrativa, como aspecto fundamental de la propuesta de educación liberal de Nussbaum, implementada de forma conjunta con la vida

examinada, proporciona a la democracia ciertas ventajas para sus dinámicas sociales en cuanto permite reconocer y reivindicar el papel de las emociones.

En primera instancia, a través de la vida examinada, este modelo de cultivo de lo humano hace que los ciudadanos sean abiertos a los debates y al disenso, para poder definir convenciones sociales que sean producto de un ejercicio de raciocinio que no esté viciado por la tradición o la autoridad; se trata, por tanto, de disipar la falsa creencia que la tradición propia es la única capaz de autocrítica y que puede aspirar a la universalidad. Por su parte, la imaginación narrativa estimula a los ciudadanos a sobrepasar las fronteras de sus simpatías más inmediatas, y a considerar a la humanidad como un conjunto indivisible (Nussbaum, 2005).

Conclusiones

En la contemporaneidad la reflexión filosófica se ha esforzado por romper, desde muchos flancos, el mito cientifista y racional que instauró la modernidad en el pensamiento de Occidente. Sin embargo, aún está pendiente la tarea de fracturar el muro que separa la vida del hombre en las esferas públicas y privadas, con el ánimo de liberar las pasiones e involucrarlas en las dinámicas cotidianas de la vida humana.

En este sentido el quehacer filosófico está obligado a reconfigurarse, en la medida en que debe permitir la entrada del Πάθος en sus debates, empezando a verlo como algo natural que no puede reprimirse bajo los eufemismos de la dominación y el autocontrol. Esta tarea se puede llevar a feliz término siempre y cuando se puedan traspasar los principios tradicionales y de autoridad que han envenado a las pasiones y las emociones en la historia del pensamiento filosófico.

Esta misión, que no es otra que la búsqueda de la esencia misma del hombre es un camino que ha de emprender cada generación, sin importar los avances o retrocesos que otrora se hayan realizado en el seno de su sociedad, dado que el encuentro de lo humano es una labor de ejercicio continuo. Esta búsqueda de lo humano, enmarcada en lo que se ha denominado el

nacimiento de la cultura emocional, hace imperativo la consideración de un tipo de reflexión filosófica que prepare al hombre para vivir en una sociedad que reconozca y considere en sus fines el cultivo de las emociones, de tal modo que sea posible el reconocimiento y la integración del pluralismo en sus fines políticos.

Desde los planteamientos de Nussbaum, tal búsqueda se materializa a través de dos conceptos que integran su propuesta de educación liberal: la vida examinada y la imaginación narrativa. Una vida examinada que brinde a los hombres la capacidad de pensar por sí mismo y no por los dictados de la tradición o la autoridad, y una imaginación narrativa que mediante las artes busque promover el sentimiento de empatía entre los seres humanos.

Referencias

- Aristófanes (2007). *Comedias II*. Madrid: Gredos.
- Fernández Ochoa, L. F. (1991). El sentido del quehacer filosófico desde la perspectiva de Julián Marías. *Franciscanum*, 33 (98), 199-208.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona, España: Ediciones del Serbal.
- Kierkegaard, S. (2012). *Temor y temblor*. Madrid, España: Alianza.
- Nietzsche, F. (1947). *Obras completas*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo*. Barcelona, España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. Barcelona, España: Paidós.
- Ruiz Figueroa, M. (2005). *Islam: religión y Estado*. México: El Colegio de México.
- Scheler, M. (2011). *La esencia de la filosofía y la condición moral del conocer filosófico*. Madrid, España: Encuentro.