



Una interpretación de la conexión de Nussbaum entre libertad y habilidades democráticas, desde la filosofía de Dewey

Víctor Emilio Parra Leal
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá
vparral@unal.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-1874-4927>

Magíster y Doctor en Filosofía Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Miembro del grupo de investigación de la Unal “Ética, comportamiento y evolución”. Miembro del grupo de investigación “Gasqua: Filosofía, Educación y Pensamiento Crítico” (Unal). Miembro de IBÉN (International Baccalaureate Education Network). Interesado en temas de evolución y moral, educación para la democracia, rutinas de pensamiento y enseñanza de habilidades metacognitivas..

Resumen - Resumo - Abstract

En la primera parte del artículo se identifica una falta de claridad en el trabajo de Nussbaum titulado “Educación para el lucro, educación para la libertad”, respecto a la conexión que la autora establece entre el concepto de libertad y las habilidades democráticas. Para aclararla, se recurre a la relación que postula Jhon Dewey entre democracia y libertad y se descubre que dicha relación

A primeira parte do artigo identifica uma falta de clareza na obra de Nussbaum intitulada “Educação para o Lucro, Educação para a Liberdade”, sobre a conexão que o autor estabelece entre o conceito de liberdade e habilidades democráticas. Para esclarecer isso, a relação de Jhon Dewey entre democracia e liberdade é usada e descobre-se que tal relação depende de uma concepção de realidade tão

The first part of the paper identifies a lack of clarity in the Nussbaum’s article entitled “Educación para el lucro, educación para la libertad” related to the connection between the concept of “freedom” and the “democratic skills” mentioned by the author. In order to make this connection clearer, this paper is concerned with the linkage that John Dewey establishes between “democracy” and “freedom”, which permits

depende de una concepción de la realidad como abierta al cambio, a lo inesperado, inacabada y contingente. Este descubrimiento tiene unas consecuencias pedagógicas interesantes que, en la segunda parte, permiten formular algunas ideas para enseñar la “libertad” en el aula. En la parte final del artículo, dada la intuitiva conexión que establecen algunos docentes entre el concepto de “libertad” y los de “felicidad” y “autonomía”, se plantean algunas ideas respecto a cómo educar para la libertad, a través de la búsqueda de una vida feliz, entendida en el sentido estoico de tranquilidad de espíritu

aberta à mudança, ao inesperado, inacabado e contingente. Essa descoberta tem consequências pedagógicas interessantes que, na segunda parte, permitem formular algumas ideias para ensinar “liberdade” em sala de aula. Na parte final do artigo, dada a intuitiva conexão estabelecida por alguns professores entre o conceito de “liberdade” e os de “felicidade” e “autonomia”, algumas ideias são levantadas sobre como educar para a liberdade, através da busca de uma vida feliz, entendida no sentido estoico de tranquilidade do espírito.

to discover that the connection depends on a conception of reality as something contingent, unfinished, and open to unexpected outcomes. This finding has some interesting pedagogic results which permit, in the second part of the paper, to formulate some ideas for teaching the “freedom” in the classroom. The last part of the paper -given the allegedly connection that some teachers establish between the concept of “freedom” and those of “happiness” and “autonomy”- posits some ideas about how to educate for being “free citizens”, through looking for a happy life, this being understood in the stoic sense of “peace of mind”.

Palabras Clave: Libertad, educación para la libertad, ciudadanía democrática, autonomía
Palavras-chave: Liberdade, educação para a liberdade, cidadania democrática, autonomia
Keywords: Freedom, education, democratic citizenship, autonomy, happiness.

Recibido: 02/03/2020

Aceptado: 11/06/2020

Para citar este artículo:

Parra Leal, V. (2020). Una interpretación de la conexión de Nussbaum entre libertad y habilidades democráticas, desde la filosofía de Dewey. Algunas ideas para enseñar la “libertad” en el aula. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(13). 33-51.

IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación - ISSN 2408-4751
7(13). 2020



Una interpretación de la conexión de Nussbaum entre libertad y habilidades democráticas, desde la filosofía de Dewey. Algunas ideas para enseñar la “libertad” en el aula.

Introducción.

Hablar del concepto de libertad en Martha Nussbaum requiere revisar sus trabajos de 1990 y 1997 (“Aristotelian Social Democracy” y “Capabilities and Human Rights”, respectivamente), en los cuales la filósofa establece una concepción del ser humano como poseedor de unas capacidades fundamentales (teoría de las capacidades), que están asociadas a unos derechos vinculados con la libertad y con un bienestar elemental, que todo buen gobierno debe garantizar. Este gobierno ha de contar con unos ciudadanos educados con habilidades democráticas.

En su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010), Nussbaum analiza los obstáculos que enfrenta una educación para la democracia, sosteniendo que el modelo de desarrollo imperante constituye el impedimento más importante, pues privilegia la educación técnica y científica sobre la educación humanística (específicamente sobre la enseñanza del arte y la literatura), por considerar que esta última no aporta para una educación que produzca crecimiento económico (2010, p. 45). Esto, según Nussbaum, constituye una amenaza para la democracia, por lo cual establece una lista de siete aptitudes que ha de buscar una educación que promueva genuinamente la formación de ciudadanos democráticos (2010, p.48). Este bosquejo y estas ideas consiguen su madurez y síntesis en el artículo “Educación para el lucro, educación para la libertad” (2016).

Sin embargo, y a pesar de que el título sugiere que es claro lo que significa o caracteriza al concepto de libertad, Nussbaum apenas lo menciona en dicho texto (2016, p.16-17) y, en cambio, explora tres habilidades básicas que requiere una educación para la ciudadanía democrática y que, resumen las siete habilidades bosquejadas en su libro de 2010.

Tales habilidades son: 1. La capacidad de pensar de manera crítica. 2. La capacidad de trascender las lealtades locales y acercarse a los problemas mundiales como un “ciudadano del mundo” y 3. la capacidad de imaginar comprensivamente la situación del otro (2010, p.15).

Estas habilidades promueven, según Nussbaum, una democracia dedicada a la promoción de oportunidades para la vida, *la libertad* y la felicidad. La libertad, en este trabajo de Nussbaum, no está claramente definida, sino que más bien está implícitamente relacionada con la democracia.

No es difícil relacionar las habilidades mencionadas con la democracia. Esta promueve el pensamiento crítico pues necesita deliberar bien acerca de los problemas políticos que afectan a la nación, así como examinar, reflexionar, discutir y debatir lo establecido por la tradición y la autoridad. El pensamiento crítico, en este sentido es como el tábano que pica constantemente al perezoso caballo de la democracia. (*Apología*, 30e- 31a).

En segundo lugar, la democracia requiere la capacidad de trascender las lealtades locales, esto es, pensar en el bien de la nación no solamente como el bien del propio grupo local, sino como el bien de un grupo que hace parte de un orden mundial complicado en el que problemas de muchos tipos requieren de una deliberación transnacional seria para su resolución.

Y en tercer lugar, la democracia requiere la capacidad de preocuparse por la vida de otros, de ser sensibles a lo que las políticas de muchos tipos significan en cuanto a las oportunidades y experiencias para otros seres humanos, tanto de fuera como de la propia nación.

Así pues, sin necesidad de entrar en complicadas discusiones acerca de las características de la democracia, se puede observar que la conexión entre ésta y las habilidades mencionadas por Nussbaum es más o menos evidente. Lo que no es claro es de qué manera se relacionan estas habilidades con la libertad, y por qué, al promoverlas o enseñarlas, se está educando para la libertad, tal como sugiere el título del artículo de Nussbaum. La relación entre libertad y democracia necesita explicitarse con el fin de comprender mejor de qué manera educar para la democracia es educar para la libertad.

Establecer la relación en el contexto del artículo de Nussbaum ya mencionado (2016) y mirar las consecuencias pedagógicas que de esta se siguen, es el principal objetivo de este artículo. La forma aparentemente más directa de hacer esto es mirando cómo la teoría de las capacidades de Nussbaum -que

se mencionó al principio (Nussbaum, 1990, 1997)- conduce a las habilidades democráticas. Sin embargo, este artículo hace un aporte en otra dirección: establece el vínculo entre las habilidades democráticas propuestas por Nussbaum y la forma como concibe John Dewey a la relación entre libertad y democracia. Esto, en virtud de que, en el caso de Dewey, la relación está fundamentada en una interpretación interesante de la naturaleza de la realidad, la cual nos permite a su vez entender cómo se relacionan las habilidades propuestas por Nussbaum con la libertad.

Dewey, libertad y democracia.

Dewey ofrece una explicación del vínculo entre democracia y libertad que, al ser explicado, permite una interpretación de la realidad que muestra de qué forma las habilidades mencionadas por Nussbaum promueven la libertad.

Para Dewey existen dos maneras principales de concebir la libertad: una según la cual el hombre es libre cuando actúa en concordancia con la conciencia de leyes fijas (Dewey, 2018a, p. 49). Esta manera de concebir la libertad está basada en el supuesto de la existencia de una naturaleza humana fija e inmutable, de la cual emanan leyes cuya observancia les da libertad a los individuos. Bajo esta perspectiva, por ejemplo, el buey sería libre si aceptara el yugo sobre su cuello y tomara ese yugo como la ley de su propia acción, en vez de rebelarse vanamente contra su naturaleza, pues esta rebelión lo llevaría a su destrucción (2018a, p. 49).

Esta forma de concebir la libertad lleva implícita una forma de autoritarismo. Lo que es real, lo inmutable, la naturaleza, impone autoridad sobre las decisiones que se toman y las acciones que se llevan a cabo. Se es libres si se actúa conforme a una determinada naturaleza. Un buen ejemplo para mostrar por qué esta forma de libertad genera autoritarismo, es la indagación aristotélica sobre el bien supremo del hombre. Aristóteles recurre a la idea de la existencia de una naturaleza humana que dirige los fines humanos para alcanzar la felicidad. Según Aristóteles, existen varios bienes o fines que el hombre busca, pero que están subordinados a otro bien o fin mayor. Aristóteles a este respecto considera que el fin o bien supremo del hombre es desarrollar la actividad del alma conforme a la razón, porque es justamente este tipo de actividad la que es exclusivamente humana y para la cual el hombre, en cuanto hombre, está mejor y esencialmente dispuesto (*Eth.Nic II, 6, 1106a22-24*). Todas las demás funciones humanas están subordinadas a esta función

suprema. Existe entonces un orden jerárquico de acciones y de fines, cuya máxima autoridad está dada por la esencia de la naturaleza humana. De manera similar, una concepción de la libertad basada en el cumplimiento de determinados estándares impuestos por la naturaleza humana, ha de implicar un orden jerárquico en el mundo y una imposición de prioridades igualmente subordinadas a dicha naturaleza. De ahí que esta concepción implique una forma de autoritarismo.

La otra forma de concebir la libertad es la que genera un pensamiento democrático. Esta concepción, que es con la que está de acuerdo Dewey, implica la existencia de un universo en el que lo real es la incertidumbre y la contingencia, y en el que nada está completo; un universo que constantemente se está actualizando y que, en esencia, siempre está abierto al cambio. A pesar de que esta concepción de libertad alude al mundo en su totalidad y, la primera, como se vio, hace referencia a la naturaleza humana, se verá más adelante que, en Dewey, una concepción de la realidad implica una concepción ética y, por tanto, una concepción del ser humano.

Por ahora, es necesario caracterizar a la perspectiva de la libertad democrática como aquella en la que el tiempo deja de ser considerado como esa parte de la realidad que aún no ha sido atravesada, para convertirse en un campo de novedad, de apertura a lo desconocido y de posibilidades de inventiva (Dewey, 2018a, pp. 50-51). Igualmente, una filosofía que se adhiera a esta concepción de la realidad, valorará enormemente el error, pues es un elemento constitutivo de la realidad tan válido como el acierto. En la medida en que se renuncia a tener una versión de la realidad completa, siempre existe la posibilidad del error. De esta manera, el ser humano no debe evitar el error o creer que es una ilusión, sino que debe tomarlo en cuenta para hacerlo fructífero (Dewey, 2018a, p.51).

Una concepción así de la realidad, tiene como resultado una alta valoración del pensamiento crítico, el cual es una garantía de que se evitará el dogmatismo. Si siempre hay espacio para la incertidumbre, las verdades absolutas no son admisibles. Y el pensamiento crítico (la primera de las habilidades democráticas mencionadas por Nussbaum) es la forma como se evita que se caiga en una concepción definitiva y acabada de lo real.

En Dewey, una actitud crítica frente al conocimiento del mundo, implica una crítica frente a la forma como los seres humanos han de conducir sus vidas, sobre lo que los hace propiamente humanos. La verdad es un concepto

investido de autoridad social (Dewey, 2018b, p. 67), razón por la cual una actitud crítica frente al conocimiento del mundo, es una actitud crítica frente a una serie de criterios para dirigir la vida.

El pensamiento crítico implica cuestionar la representación del mundo que está de acuerdo con los requisitos de las tradiciones sociales (Dewey, 2018b, p. 79). Por eso el pensamiento crítico no ha de interpretarse como la búsqueda de la verdad en su plano lógico o epistemológico, sino más bien como la búsqueda de la verdad en su dimensión ética. Alguien que se contradice, antes que ser ilógico, es más bien poco confiable (Dewey, 2018b, p. 74). La verdad bajo esta perspectiva, es una forma de ser en el mundo, sujeta a un significado que depende de las convenciones sociales y de la tradición. En otras palabras, una concepción del mundo como esencialmente abierta a la incertidumbre y la contingencia, en la medida en que considera que toda concepción del mundo es una concepción significativamente humana, ha de implicar una concepción contingente de la naturaleza humana, si es que admite que exista algo así. Lo que existe realmente es un permanente reconstruirse de lo humano, pero niega que exista una esencia fija e inmutable que determina cómo hemos de actuar para ser libres.

Esta reflexión permite entonces encontrar la justificación de la segunda habilidad mencionada por Nussbaum para lograr una ciudadanía genuinamente democrática. La habilidad de trascender la concepción local del mundo significa la capacidad de criticar y cuestionar las tradiciones en las que el ser humano se encuentra inmerso. Si la libertad implica concebir un universo contingente e incierto, y si la concepción del mundo es una concepción de una tradición y de un modo de ser en el mundo, entonces la habilidad de explorar la posibilidad de que otras formas de ser en el mundo puedan ser verdaderas, significa la capacidad de trascender las lealtades locales y acercarse a otras concepciones del mundo y a otras tradiciones con mente abierta y respeto. El ser humano ha de estar siempre dispuesto a considerar la posibilidad de que su concepción del mundo y la realidad no sea la única y definitiva. Como resultado de esta actitud de mentalidad abierta, el resultado es también imaginar comprensivamente la situación de los demás. Al estar dispuesto a asumir otras concepciones del mundo, el ser humano está también dispuesto a ubicarse comprensivamente en la situación de otro.

La capacidad de sentir empatía por otro ser humano es universal y tiene raíces evolutivas (Rizzolatti & Craighero, 2004; Praszquier, 2016). Y aunque inicialmente la forma en la que Dewey concibe al ser humano, como un ser

único e irreplicable, parece atentar contra la existencia de este rasgo biológico, el sentido en el que el ser humano es único para Dewey tiene que ver con la impredecibilidad de su actuar más que con estas capacidades biológicas de sentir empatía e identificarse con la situación de otro ser humano. En otras palabras, para Dewey, la originalidad e irreplicabilidad del ser humano no tiene que ver con este nivel biológico, en el cual efectivamente los seres humanos comparten muchas características, sino más bien con esa irreductible capacidad de todo ser humano de ser él mismo. Y justamente esta capacidad de ser auténtico, es la que permite explicar la igualdad de la que gozan los seres humanos en una democracia.

Según Dewey, cuando se dice desde un punto de vista democrático que los seres humanos son iguales, no se quiere decir que su naturaleza corresponde a un orden fijo de especies, categorías o grados, sino más bien que cada ser humano corresponde a una existencia cuyo valor cuenta por sí misma (Dewey, 2018a, p. 55). Los seres humanos no existen para ilustrar un principio, para realizar un universal o encarnar un tipo o clase. Cada ser humano existe para reconocer su singularidad, su originalidad e individualidad. Bajo esta concepción, la igualdad que promueve la democracia está basada en la inconmensurabilidad. Con independencia de la cantidad de riquezas o poder que pueda tener un ser humano, lo verdaderamente importante, lo que cuenta, es que, en cuanto irremplazable e irreplicable, su valor es igual al de los demás seres humanos; un ser humano es igual a otro en la medida en que no se puede decir que valga más o menos, pues su valor cuenta por sí mismo. Y la prueba de la existencia de esta inconmensurabilidad está en la impredecibilidad de la acción humana. Por ejemplo, para Hanna Arendt, el hecho de que el ser humano sea capaz de perdonar es una prueba de la existencia de acciones impredecibles: allí donde se espera la venganza o el castigo, el ser humano reivindica su capacidad de actuar con libertad, al otorgar el perdón (Arendt, 2005, p. 255). También existen ejemplos históricos de seres humanos que, de ser “asesinos de masas”, pasaron a ser, contra todo pronóstico, seres con “altos estándares morales” (Frankl, 2016, p. 130).

Es necesario señalar que esta naturaleza impredecible del ser humano podría no ser suficiente para resolver la cuestión de si existe una naturaleza humana fija e inmutable. Sin embargo, por cuestiones de espacio, este artículo no se ocupa a fondo de esta cuestión y asume, con Dewey, que el ser humano está siempre abierto a la novedad y a manifestaciones impredecibles de ser y de configurarse. Esto tiene consecuencias pedagógicas sobre el acto educativo, específicamente sobre el acto de educar para ser libres.

Ideas para enseñar a ejercer la libertad.

Una vez aclarada la conexión entre libertad y democracia, iluminada por una concepción de la realidad como abierta a la contingencia e incertidumbre, es necesario analizar sus repercusiones pedagógicas. A continuación se mencionan algunas ideas para, desde la escuela, enseñar la libertad.

El ser humano tiene la tendencia a controlar a los demás. En tal sentido, la libertad se concibe como la capacidad de entender que los demás son dueños de su propia vida: "Aquí es donde la educación es crucial: una buena educación puede llevar a los jóvenes a sentir genuina compasión por las necesidades de los demás, y puede conducir a verlos como personas con derechos iguales a los suyos." (Nussbaum, 2016, p. 20)

Esta compasión puede ser promovida tanto por el pensamiento crítico, como por la capacidad de imaginar comprensivamente la situación del otro. El pensamiento crítico tiene la virtud de descentrar y desbaratar el punto de vista absoluto del alumno. A través del pensamiento crítico se comprenden otros puntos de vista, otras perspectivas y se toma en consideración el punto de vista de los demás.

La Historia es una asignatura bastante pertinente para este trabajo. La enseñanza de la Historia por sí misma no garantiza el desarrollo del pensamiento crítico, pues se pueden ofrecer ejemplos donde se ha usado como medio de perpetuar versiones acríticas y sesgadas del pasado, como el caso de la enseñanza de la historia en la India a través de libros de texto en los cuales, antes del 2004, se transmitía la idea -promovida por el partido político nacionalista de derecha en el poder-, según la cual todos los males de la nación se debían a elementos foráneos y extranjeros, promoviendo el odio hacia lo extraño y procedente de fuera de la nación (Nussbaum, 2010, p. 44).

Sin embargo, si se piensa en la necesidad de sincronizar la enseñanza de la historia con una concepción de la realidad inacabada, abierta a la interpretación e incertidumbre, propia de una postura democrática, la asignatura debe enseñarse de tal manera que promueva el pensamiento crítico, lo cual exige, entre otras cosas, que los estudiantes evalúen la fiabilidad de las fuentes históricas, contrasten versiones encontradas del pasado y analicen críticamente las motivaciones y causas del actuar humano.

Martha Nussbaum concuerda con esta visión pues considera que en esta

asignatura se promueve el pensamiento crítico acerca de la clase social, acerca de si la inversión extranjera es realmente buena para la población rural pobre, acerca de si la democracia puede sobrevivir cuando se obtienen desigualdades enormes en oportunidades vitales básicas, etc. (2016, p.16).

De otra parte, a través del estudio serio de la historia, los estudiantes son capaces de entender las razones para actuar de grupos humanos o individuos que se han enfrentado a la tarea de tomar decisiones. Esta comprensión implica que el estudio de la Historia vaya acompañado del estudio de las distintas religiones y puntos de vista políticos, mostrando las motivaciones humanas comprensibles para sostener determinado punto de vista, logrando una humanización de los que piensan distinto al alumno (Nussbaum, 2016, p.22).

La otra ventaja del pensamiento crítico aplicado a la Historia es que permite que el estudiante entienda que hace parte de un mundo heterogéneo y que las sobre simplificaciones son debidas a la ignorancia: los estereotipos y prejuicios, bajo esta perspectiva, son erradicados. En medio de la complejidad de visiones, el estudiante se encontrará también con un mundo de percepciones y visiones del mundo compartidas y similares a la suya. De lo contrario no podría valorar como comprensible el punto de vista de quien piensa diferente.

A este objetivo también contribuye el aprender acerca de otras tradiciones y el aprendizaje de una lengua extranjera. Aprender una lengua no debe ser concebido como una simple estrategia mercantil, sino que debe implicar aprender un estilo de vida y pensamiento. Esto tiene como resultado una lección de humildad intelectual: existen otras culturas que ven el mundo diferente a como lo ve el alumno, pero cuya visión es válida y comprensible.

El pensamiento crítico que promueve la enseñanza de la historia mantiene la independencia del alumno, en la medida en que éste no aceptará ciegamente los mandatos de la autoridad, sin antes someterlos a escrutinio. De ahí la importancia de que la escuela promueva procesos metacognitivos y de autorreflexión. Esto está apoyado por Nussbaum cuando señala que es necesario promover la “vida examinada” socrática. Esta actividad de paso redundará en una cultura democrática, en la medida en que se promueve la ‘rendición de cuentas’ (Nussbaum, 2016, p.22).

A este respecto, una forma interesante de promover la independencia del estudiante a través de la enseñanza de la historia, es convirtiéndolo en historiador. Enfrentándolo a la tarea de indagar cómo ocurrieron los hechos e invitándolo a que construya su propia versión. Esta estrategia tiene la ventaja

de que puede ser usada incluso en los niveles de educación primaria, cuidándose de que los temas propuestos para la indagación sean controvertidos, lo cual, según algunos estudios ha mostrado que motiva la independencia y el pensamiento crítico en los estudiantes (Moreno-Vera, 2018).

La capacidad de ser críticos con la autoridad requiere cierta madurez intelectual. Para los alumnos de los cursos de educación inicial y primaria que aún no tienen los elementos suficientes para retar de manera convincente a la autoridad, conviene fortalecer la capacidad imaginativa. Esta habilidad permite imaginarse en el lugar del otro y buscar alternativas a los problemas. Para lograr esto, la Literatura y las Artes parecen ser las asignaturas más apropiadas. Es aquí donde podemos valernos de otro aporte clave de Nussbaum quien propone que las obras literarias y de arte que se han de incluir en los programas académicos sean escogidas dependiendo de los 'puntos ciegos' de la sociedad. De esta manera, por citar solamente un ejemplo, los programas curriculares de Literatura en Colombia, un país latinoamericano que ha vivido un conflicto armado de más de cincuenta años, el cual ha dejado a la sociedad polarizada ideológicamente, deberían incluir obras y novelas que permitan acabar con dicha polarización, humanizando a los que han asumido distintos roles en el conflicto armado (Cárdenas Santamaría, 2018).

De igual forma, a través de la enseñanza de las Artes la imaginación va más allá de sus límites habituales permitiendo ver el mundo de maneras diversas, favoreciendo el reconocimiento de perspectivas plurales (Nussbaum, 2016, p.17). En este sentido, las Artes tienen la particularidad no solamente de permitir entender otras perspectivas, sino que son el medio apropiado para que cada ser humano exprese su individualidad y singularidad. Ya se dijo antes que el valor de cada ser humano tiene que ver con su inconmensurabilidad. Esta inconmensurabilidad se traslada a la originalidad y unicidad de cada obra de arte. A través del arte se materializa la originalidad de cada alumno en sus expresiones artísticas. En la medida en que la creatividad artística no tiene límite, se le da sentido a la idea que se mencionó de Dewey sobre concebir una realidad siempre abierta a la inventiva, a lo nuevo.

La irrepetibilidad y valoración de cada ser humano también ha de trasladarse a la forma como los docentes evalúan el trabajo de los alumnos. A pesar de que en algunas asignaturas se le da alto valor a la respuesta "correcta" y a pesar de que la educación está basada en estándares que se espera que los estudiantes cumplan, las respuestas o actitudes originales han de ser también altamente valoradas en asignaturas distintas a las Artes. Así por ejemplo,

en matemáticas, a pesar de que generalmente las respuestas son únicas, los métodos para llegar a la misma respuesta pueden variar; la originalidad y autenticidad del método usado por el alumno tienen que ser altamente valoradas por el docente. Y el profesor debe buscar estrategias para que el estudiante pierda el miedo a equivocarse. Recuérdese que, bajo la concepción de la realidad como inacabada, fuente de experiencias insospechadas y abierta a la incertidumbre, el error ha de ser considerado como motor de aprendizaje. En el error puede haber una ruta de exploración que puede llevar al alumno a descubrir otros aspectos de la realidad. En este sentido, es una buena estrategia enseñar las Ciencias Naturales y la Matemática desde una perspectiva histórica, mostrando al estudiante que los logros y certezas que se han adquirido en estas áreas de conocimiento no fueron obtenidas de manera fácil ni de la noche a la mañana, sino que requirieron el esfuerzo o incluso el dolor de seres humanos a los que difícilmente se les reconoce su humanidad, porque generalmente han pasado a la historia como genios despersonalizados y desprovistos de sus fracasos (Gribbin, 2004). En este punto, las ideas propuestas en este artículo se separan un poco de la crítica de Nussbaum al excesivo énfasis de los programas curriculares a la enseñanza de la Ciencia y las Matemáticas, pues, como se acaba de mencionar, se puede enseñar Ciencia y Matemáticas con un enfoque humanista, e incluso, a través de la evaluación, del reconocimiento de la originalidad del método y de la tolerancia al error, también se puede promover y enseñar la libertad.

Bajo esta perspectiva, el error debe ser visto como un motor de aprendizaje. Que los alumnos se equivoquen y fracasen en el intento por dar las respuestas 'correctas' ha de ser aprovechado por el docente. De ahí la necesidad no solamente de promover la resiliencia (entendida como la tolerancia al fracaso), sino de promover el aprendizaje a través del error. La matemática es una de las áreas en las que se genera mayor estrés derivado del fracaso académico. El miedo al fracaso ha derivado en resultados académicos pobres en el área de matemáticas (OCDE, 2019, p. 188). Consecuentemente, debería ser una de las áreas donde se exploren más estrategias para desarrollar la resiliencia (Coronado Hijón & Gómez Galán, 2016).

Libertad, felicidad y autonomía:

En el marco del interés por indagar cómo entienden la libertad algunos docentes y de qué forma consideran que puede enseñarse a través de su asignatura -con independencia de que la misma corresponda a las humanidades o a

las ciencias-, el autor del presente artículo diseñó en 2019 una encuesta con entrevista semiestructurada a través de un formulario en línea, en la cual se le pregunta a 32 docentes colombianos de distintas asignaturas y de diferentes niveles educativos (desde educación inicial hasta universitaria), qué es para ellos la libertad, si consideran importante enseñarla desde su asignatura y, en caso afirmativo, por qué y cómo debe promoverse en el aula. Los 32 docentes encuestados responden que sí consideran importante enseñarla desde su asignatura y los motivos que aducen, en 20 de las 32 encuestas, tienen que ver con que su enseñanza permite el desarrollo de la autonomía del estudiante. En 12 de estas 20 encuestas aparece de manera explícita el uso de la palabra 'autonomía' y en las otras 8 se hace referencia indirecta a la autonomía, especialmente mencionando la capacidad del estudiante de expresar sus ideas libremente, de desarrollar métodos originales para abordar un problema, ser independiente, definir quién es, tomar decisiones responsables, autorregularse, saber cuál es el rol que debe ocupar en el aula, reconocer sus propias habilidades y ser responsable de sus acciones. Un hallazgo interesante de las encuestas es evidenciar la forma como, intuitivamente, los docentes parecen conectar la libertad con la autonomía del estudiante. En las reflexiones hechas en este trabajo sobre la libertad, se ha mostrado su vínculo con el pensamiento crítico al señalar que éste promueve la independencia del estudiante respecto a la autoridad, y por lo tanto fortalece la autonomía, pero no se ha dicho más sobre la conexión entre libertad y autonomía. Esto lleva a la pregunta acerca de la naturaleza de tal vínculo.

Por otro lado, otra de las respuestas interesantes a la encuesta fue la de una docente de Lengua Castellana (Educación básica primaria) para quien la libertad es “disfrutar de cada instante de la vida, sin miedos, sin ataduras, con alegría y la satisfacción del deber cumplido.” En esta misma encuesta, frente a la pregunta de cómo promover la libertad, se responde señalando que “se promueve generando actividades que permitan disfrutar cada instante de la vida”. A pesar de la vaguedad de la respuesta, ésta muestra la conexión implícita que algunos docentes establecen entre libertad y felicidad y nos lleva también a preguntarnos por la naturaleza de dicho vínculo. Se vio al principio de este trabajo que las habilidades democráticas propuestas por Nussbaum promueven oportunidades para la vida, *la libertad* y la felicidad. Sin embargo, no resulta del todo claro la relación que existe entre libertad y felicidad, por ejemplo. En esta parte del artículo se esboza -dada la profundidad del tema- de manera breve y esquemática una posible conexión entre la autonomía, la felicidad y la libertad, bajo una concepción de la realidad como la propuesta por Dewey.

En primer lugar, enseñar la resiliencia en el aula es una forma de empezar a conectar la libertad con la felicidad, entendida en el sentido estoico de tranquilidad y serenidad de espíritu (Epicuro, 1997, p. 128). Esta tranquilidad y serenidad pueden entenderse, en el contexto escolar, de una manera sencilla, como una vida sin ansiedad y estrés, pero sin renunciar a las labores y tareas escolares y sin renunciar a las responsabilidades. Una vida en la que el estudiante es capaz de abordar con optimismo los problemas y en la cual se tiene claro sobre qué aspectos de la realidad es posible incidir y en cuáles no, y sobre todo en la que no existe miedo al fracaso porque se entiende que éste hace parte de la vida.

El análisis de los resultados de las pruebas PISA de 2018 muestra que, si bien un sentido moderado del miedo al fracaso puede ayudar a los estudiantes a esforzarse más en sus labores académicas, cuando es excesivo, genera dificultades para concentrarse en una determinada actividad, pues están ocupados lidiando con la ansiedad y el estrés asociados a dicho temor (OCDE, 2019, p.188). Esto genera que los estudiantes tiendan a evitar situaciones que implican retos o que son esenciales para su crecimiento personal y lo expresan a través de comportamientos como la procrastinación, la renuncia frente a actividades que demandan esfuerzo y, en el peor de los casos, por medio de la deserción de las labores escolares, o, por lo menos de las que implican riesgos. De ahí la importancia de promover y enseñar la resiliencia, entendida como la capacidad del ser humano de tolerar el fracaso y de sobreponerse a las situaciones adversas.

Un alumno resiliente pierde el miedo al fracaso y asume con mayor serenidad los retos académicos y a la postre, los que le impone la vida fuera del aula. En la medida en que el alumno pierde el miedo al fracaso, pierde el miedo a tomar decisiones. La educación para el lucro y la lógica del mercado imponen sobre los estudiantes la carga de ser los mejores y los primeros en todo lo que emprenden, generando en ellos temor a equivocarse. La mejor forma de no equivocarse es ni siquiera intentarlo. Por eso algunos alumnos evaden la responsabilidad de tomar decisiones y las dejan en manos de otras personas para no responsabilizarse de los resultados, por si algo sale mal. Combatir, desde la escuela, este temor generalizado a asumir la responsabilidad, empodera al estudiante respecto a su propio destino. Esta necesidad de que cada alumno se haga responsable de su propia vida no solamente está relacionada con perder el miedo al fracaso. Recuérdese que cada ser humano, bajo la concepción de la realidad adoptada en este artículo, es irreplicable y único. Por lo tanto, se impone, sobre la educación, la necesidad de que cada

alumno sea responsable del desarrollo de sus propias potencialidades. El docente puede llegar hasta cierto punto en el proceso de enseñanza, pero, si cada ser humano posee unas características, debilidades y fortalezas únicas, entonces cada estudiante, en algún momento, tendrá que hacerse responsable de su propio aprendizaje.

De igual forma, un alumno capaz de “imaginar comprensivamente la situación del otro”, empieza a vivir sin “ataduras”, en el sentido en que, al entender las motivaciones de otro ser humano para actuar, no solamente concibe a los demás como seres dueños de su propia vida e intereses, y los trata como tales, sino que adicionalmente se libera él mismo de su propio impulso egoísta por controlar la situación y por hacer que los demás actúen como quiere o le conviene. Al no querer controlar las circunstancias externas que no dependen de su voluntad, el estudiante se libera y gana autonomía. Cuando el alumno se hace consciente de que no tiene poder efectivo para controlar las decisiones y acciones de los demás, se centra en controlar sus propias acciones. Ciertos hechos que están más allá del control del alumno pueden llevarlo al “fracaso”. Este tipo de situaciones está fuera de su control, pero en cambio, sí está en su poder asumir una actitud positiva, resiliente, de estar dispuesto a aprender del error frente a tales circunstancias adversas. Entender que no se controla la vida de los demás, centra al individuo en intentar controlar sus propias decisiones e impulsos. Y esta habilidad es clave para que, en el choque de civilizaciones que, según Nussbaum, se da entre la parte controladora y la parte libre al interior de cada ser humano, gane esta última (2016, p. 24). Se puede medir la autonomía evaluando hasta qué punto la parte tolerante y empática del alumno prevalece sobre su parte controladora y dogmática. Cuando esta última prevalece, las decisiones que toma el estudiante están movidas principalmente por hechos externos a él, ya sea que se manifiesten en forma de acontecimientos que no puede controlar, o en forma de preceptos y enseñanzas impuestos desde afuera. En este caso, el estudiante pierde su control y autonomía y actúa de manera reactiva y no proactiva. Pierde libertad pues sus acciones responden a estímulos externos.

Hay perspectivas que critican esta actitud apática frente a los hechos externos, pues consideran que genera conformismo social (García Gual, 1975), el cual evita que se combatan las injusticias sociales. Sin embargo, como respuesta -y a pesar de que, por cuestiones de espacio y enfoque no está en las pretensiones de este artículo abordar este tema-, puede señalarse que intentar controlar la voluntad y decisiones de los demás es una actitud peligrosa, pues puede servir de soporte a los totalitarismos y a sistemas que atentan

directamente contra la libertad. Además, quien es autónomo en el sentido descrito en este artículo, se convierte en un elemento de cambio social, en la medida en que, como señalamos antes, mantiene su independencia frente a la autoridad, es crítico frente a las instituciones y busca mejorar primero sus propias actitudes hacia el mundo, evitando reaccionar de manera irreflexiva frente a los acontecimientos.

Conclusión:

Frente a una inicial falta de claridad respecto a la conexión entre las tres habilidades democráticas a las que hace referencia Martha Nussbaum, y el concepto de 'libertad', se recurre a la concepción de Dewey acerca de la relación entre la libertad y la democracia. Se descubre que la libertad en Dewey es principalmente entendida como posibilidad de cambio y contingencia permanente del ser humano y de lo real. Se conecta esta concepción con las habilidades propuestas por Nussbaum y se pone en evidencia que, efectivamente, el pensamiento crítico es la herramienta que garantiza la posibilidad de concebir la realidad y al ser humano como contingencia e incertidumbre constante, pues es gracias al pensamiento crítico que se evita una concepción estática y dogmática de la realidad; justamente esta herramienta permite tener una actitud crítica frente a la propia concepción del mundo y de las tradiciones, de manera que permite estar abiertos a la posibilidad de que otras concepciones del mundo sean verdaderas, y en ese sentido permite trascender lo local.

Las principales consecuencias pedagógicas de esta exploración particular del concepto de libertad son:

1. La originalidad de cada ser humano implica la necesidad de buscar estrategias de educación diferenciadas y de que cada ser humano ha de hacerse cargo en últimas del desarrollo de sus potencialidades. Hay asignaturas particularmente adecuadas para desarrollar estas potencialidades como las Artes. También, en otras asignaturas la creatividad y originalidad de los diferentes métodos para llegar al resultado, han de ser valoradas.

2. Ha de promoverse el pensamiento crítico porque garantiza evitar una concepción dogmática de la realidad y da independencia frente a la autoridad. La Historia sirve de manera particular para este propósito.

3. Como consecuencia del pensamiento crítico, el alumno ha de descentrar su punto de vista, reconociendo la posibilidad de que otras visiones de la realidad sean igualmente válidas. A través de la Literatura y el Arte se puede lograr este descentramiento del punto de vista del alumno.

4. El error en el proceso de aprendizaje ha de ser altamente valorado. En ese sentido, ha de enseñarse a los estudiantes la tolerancia al fracaso y mostrar cómo en la historia de la ciencia, los avances se han dado a partir de muchos intentos fallidos y fracasos.

5. Adicionalmente, cuando el alumno logra valorar distintos puntos de vista y admite la posibilidad de que otros tengan razón, renuncia a ejercer control sobre los otros y sobre lo real, lo cual deriva en una actitud de tranquilidad y serenidad.

6. Como consecuencia de ser tolerante al fracaso y de renunciar a ejercer control sobre los demás, el alumno ha de ganar autonomía, en el sentido en que se hace consciente de que hay cosas que están fuera de su control pero que hay otras sobre las que sí tiene, y estas tienen que ver con su actitud frente a lo real. Esta consciencia permite establecer una conexión entre libertad y felicidad, entendida esta última, como serenidad y tranquilidad de espíritu.

Quedan planteados dos problemas interesantes que apenas se mencionaron en el artículo: la pregunta acerca de si el carácter impredecible de la acción humana es suficiente para negar la existencia de una naturaleza humana fija e inmutable, y la pregunta acerca de hasta qué punto una ética estoica centrada en la tranquilidad e imperturbabilidad del ánimo favorece la indiferencia social. Más allá de las respuestas filosóficas que estas dos cuestiones puedan generar, lo más fructífero es tal vez evaluar las consecuencias pedagógicas de su resolución.

Nota: El formato usado en la encuesta mencionada en este artículo puede ser consultado en <https://bit.ly/2YQ7sCd>. Si se requieren datos adicionales sobre los resultados de la encuesta, por favor contactar al autor (vparral@unal.edu.co).

Bibliografía:

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. España: Paidós.

Aristóteles, (2001). *Ética a Nicómaco* (Trad. José Luis Calvo Martínez). Madrid: Alianza Editorial.

Cárdenas Santamaría, J. A., (2018). Panorama de la literatura sobre el conflicto armado en Colombia, siglos XX y XXI. Consideraciones sobre su desarrollo y evolución narrativa. *Hallazgos*, 15(29). 19-44. DOI: 10.15332/s1794-3841.2018.0029.01

Coronado Hijón, A. & Gómez Galán, J., (2016) Resiliencia académica ante las dificultades de aprendizaje de las matemáticas. En J. Galán, E. López Meneses & L. Molina García (Eds.), *Instructional Strategies in Teacher Training* (pp. 202-210). UMET Press.

Dewey, J. (2018a) *Filosofía y Democracia. Democracia, filosofía y verdad*. Colección Señal que cabalgamos, 109 (pp 31-57). Bogotá: Centro editorial Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia

Dewey, J. (2018b) *El problema de la verdad. Democracia, filosofía y verdad*. Colección Señal que cabalgamos, 109 (pp 59-96). Bogotá: Centro editorial Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Epicuro, (1997) Letter to Menoeceus, Principal Doctrines, and Vatican Sayings. En B. Inwood & L. Gerson (Eds.), *Hellenistic Philosophy: An Introduction* (2nd ed.) (pp. 28-40). Indianapolis: Hackett Publishing Co.

Frankl, V. (2016). *El hombre en busca de sentido*. Herder.

García Gual, C. (1975) El estoicismo desde una perspectiva marxista. *Boletín de Estudios Helénicos*, 9(1). 91-95.

Gribbin, J. (2004). *Historia de la ciencia (1543-2001)* (Trad. Mercedes García). Editorial Crítica.

Moreno-Vera, J. R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, (72). 15-28. doi: 10.19052/ap.5215

Nussbaum, M. (1990). Aristotelian Social Democracy. En R. B. Douglas, G. Mara y H. Richardson (Comps.), *Liberalism and the Good*, (pp. 203-252). Nueva York: Routledge.

Nussbaum, M. (1997). Capabilities and Human Rights. *Fordham Law Review*, 66. 273-300.

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

Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44). 13-25.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: PISA, OECD Publishing. Doi: 10.1787/acd78851-en

Platón (2003). Apología. En *Diálogos. Obra completa. Volumen I: Apología. Critón. Eutifrón. Ion. Lisis. Cármides. Hipias menor. Hipias mayor. Laques. Protágoras*. Madrid: Editorial Gredos.

Praszkie, R. (2016). Empathy, mirror neurons and SYNC. *Mind Soc*, 15. 1–25. Doi: 10.1007/s11299-014-0160-x

Rizzolatti G., & Craighero L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience* 27. 169-92.