

Análisis sobre la teoría cognoscitiva de las emociones, de Martha Nussbaum, como puente teórico frente al modelo educativo propuesto por Matthew Lipman

Andrés Felipe Argüello Aguirre

María Alejandra Amado Valderrama

Trabajo de grado para optar el título de Filósofos

Directora

Gloria Patricia Mora

Magíster en Filosofía y candidata a Doctorado en

Filosofía de la Educación

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Filosofía

Bucaramanga

2023

Agradecimientos

Para todos aquellos docentes que hicieron parte de nuestro proceso académico y que con sus conocimientos nos orientaron por el maravilloso camino de la filosofía. En especial, a nuestra directora de tesis Gloria Patricia Mora, ya que, con su dedicación y formación en filosofía y pedagogía, nos incentivó para proyectarnos como futuros filósofos y mejores seres humanos.

Para nuestros amigos que fueron importantes en nuestra formación académica y personal. En especial, agradecemos los momentos en los que sus palabras de aliento se convirtieron en motivación para seguir adelante.

A nuestras familias quienes nos apoyaron económicamente y afectivamente durante nuestra formación académica. A nuestras madres María Ruth Campos y Eddy Aguirre Zarate. Gracias por sus deseos de vernos convertidos en excelentes profesionales.

Tabla de contenidos

Introducción	6
1. El papel de las emociones según Martha Nussbaum	9
1.1 ¿Qué son las emociones para Martha Nussbaum?	11
1.2 El factor cognitivo-evaluador de las emociones: la vulnerabilidad, el narcisismo, la repugnancia, la compasión y la empatía	13
1.3 La importancia de las emociones para la construcción en sociedad	22
2. Matthew Lipman y su programa educativo: Filosofía para niños (FpN)	26
2.1 La competencia crítica	30
2.1.1 Los criterios como fundamentos necesarios en el pensamiento crítico	31
2.1.2 El componente autocorrectivo del pensamiento crítico	33
2.1.3 Sensibilidad por el contexto en el pensamiento crítico	34
2.2 La competencia creativa	35
2.2.1 El pensamiento ampliativo	35
2.2.2 El pensamiento desafiante	36
2.2.3 El pensamiento mayéutico	37
2.2.4 El carácter crítico y creativo	38
2.3 La competencia cuidadosa	41
2.3.1 El pensamiento apreciativo	42
2.3.2 El pensamiento afectivo	43
2.3.3 El pensamiento empático	44
3. Puente teórico entre Martha Nussbaum y Matthew Lipman	46
3.1 Las emociones y el pensamiento multidimensional	48
3.2 Las emociones en el pensamiento crítico	50
3.2.1 Las emociones y el pensamiento crítico como aporte para la formación ético-moral dentro de las aulas de clase	51
3.3 Las emociones en el pensamiento creativo	56
3.4 Las emociones en el pensamiento cuidadoso	61
4. Conclusión	67
Referencias	69

Resumen

Título: Análisis sobre la teoría cognoscitiva de las emociones, de Martha Nussbaum, como puente teórico frente al modelo educativo propuesto por Matthew Lipman

Autores: Andrés Felipe Argüello Aguirre; María Alejandra Amado Valderrama

Palabras clave: Las emociones, juicios valorativos, pensamiento multidimensional, educación.

Descripción:

El presente texto, tiene como objetivo analizar de qué forma emociones como la compasión y la empatía, expuestas por Martha Nussbaum en su obra: *Paisajes del pensamiento* (2008), pueden aportar conceptualmente al modelo pedagógico presentado por el filósofo Matthew Lipman, el cual se fundamenta en un aprendizaje tripartito consolidado en tres competencias, las cuales son: la competencia crítica, creativa y cuidadosa expuestas en su obra: *El lugar del pensamiento en la educación* (2016). De esta manera, la idea postulada en la teoría cognitivo- evaluadora según la cual se puede obtener un conocimiento moral a partir de las emociones, compagina muy bien con el aporte que ofrece el proyecto de aula de aquel pedagogo. En el que el pensamiento multidimensional posee un carácter crítico, creativo y cuidadoso direccionados a la formación integral de los estudiantes con respecto al cuidado de sí y el de los demás en pro de construir sociedad.

Abstract

Title: Analysis of the cognitive theory of emotions, by Martha Nussbaum, as a theoretical bridge against the educational model proposed by Matthew Lipman

Authors: Andrés Felipe Argüello Aguirre; María Alejandra Amado Valderrama

Keywords: emotions, value judgments, multidimensional thinking, education.

Description:

The objective of this text is to analyze how emotions such as compassion and empathy, exposed by Martha Nussbaum in her work, *Paisajes del pensamiento* (2008), can conceptually contribute to the pedagogical model presented by the philosopher Matthew Lipman, which is based on a tripartite learning consolidated in three competences, which are critical, creative and careful competence, exposed in his work, *El lugar del pensamiento en la educación* (2016). In this way, the idea postulated in the cognitive-evaluative theory where it is stated that it is possible to obtain moral knowledge from emotions, combines correctly with the contribution offered by the classroom project of said pedagogue, in which, multidimensional thinking has a critical, creative and careful character, aimed at the integral formation of students, regarding the care of themselves and others, in order to build a society.

Introducción

A partir del análisis de obras de Martha Nussbaum, como *Paisajes del pensamiento, Sin fines de lucro*, entre otras obras más, en las que la autora presenta un panorama completo de su teoría cognitiva-evaluadora de las emociones. Se puede identificar la importancia de aquella teoría para la obtención de un conocimiento moral en beneficio de una vida en sociedad. De la misma manera, la intelectual estadounidense —al basarse en el estoicismo antiguo y en Aristóteles— postula el papel de las emociones como algo indispensable para el propio pensamiento humano y las decisiones que se toman dentro de aspectos y situaciones de la vida diaria. Así como también, en las relaciones interpersonales para el ejercicio de construir sociedad. Ahora bien, Martha Nussbaum rompe con el supuesto de la filosofía, según el cual, se concibe que las emociones se reducen únicamente a aspectos y reacciones corpóreas que se alejan de toda racionalidad. Por lo cual, afirma que las emociones son elementos cognitivos que suelen dirigirse a determinados objetos dentro de la vida de las personas. Lo que permite que el individuo que las vivencie, experimente un proceso psíquico en el cual evalúe la importancia que tiene para su vida un determinado objeto o situación. Por tanto, aquellas tienen un carácter eudaimonista, pues, “tienen que ver con el florecimiento del sujeto que las tiene” (Nussbaum, 2008, p. 54).

Una vez explicada, a grandes rasgos, la importancia de las emociones para la vida moral desde el pensamiento de la filósofa, es pertinente contextualizar al segundo pensador que es indispensable para la presente investigación. En este sentido, se trae a colación al filósofo estadounidense Matthew Lipman junto a su obra: *El lugar del pensamiento en la educación*. Allí, el pensador plantea un modelo educativo para incentivar a los niños en el ámbito filosófico a partir de una propuesta pedagógica que enmarca tres dimensiones, a saber: crítica, creativa y

cuidadosa, que, destacan la unión entre lo racional, lo artístico y lo emotivo, o como el autor lo denominaría, un pensamiento multidimensional. En su obra, Lipman pretende que el orientador pueda interactuar con las emociones de los infantes para que estos se incentiven en la búsqueda del saber filosófico. En efecto, esto último les permitirá a los estudiantes generar un pensamiento con criterios que finalmente les conduzca a emitir juicios valorativos frente a los acontecimientos que experimentan en la cotidianidad de sus vidas. Al respecto, el pedagogo, junto a su propuesta de un pensamiento multidimensional, ha reunido esfuerzos por romper con una visión acrítica que ha implementado la educación tradicional en diferentes instituciones educativas. De este modo, aquella preocupación se puede evidenciar en la siguiente cita: “en educación, también encontramos unas necesidades generales que nos hacen darnos cuenta de que la educación tradicional a menudo potenciaba la aceptación acrítica de ciertas creencias por parte del alumnado” (Lipman, 2016, p.19). Por lo cual, es de suma importancia que los alumnos no se conviertan en sujetos pasivos que acumulan información sin generar un pensamiento crítico frente al conocimiento que se les imparte, ni mucho menos, que el docente se profese como aquel que tiene la verdad absoluta. En contraste con este ejercicio dogmático y tradicional en el aula, Lipman busca implementar una educación horizontal en la que el profesor y el alumno construyan en conjunto nuevos conocimientos, es decir, que las aulas educativas se transformen en aulas de investigación.

De lo anterior, es adecuado admitir que ambas teorías se compaginan en el hecho de que el aspecto emocional conforma una parte vital para la construcción de un sujeto activo dentro de una sociedad. Igualmente, cabe resaltar el hecho de que, para ambos intelectuales, es a partir de la primera infancia que se debe prestar atención a la educación de los infantes en lo que respecta a sus procesos cognitivos y psicológicos, junto a su desarrollo ético-moral para vivir en sociedad

y habitar el mundo. Además, ambas teorías promueven el autoconocimiento, al tiempo, en que direccionan la importancia de resguardar el bien común. A su vez, ambos autores rompen con la visión occidental de la filosofía, según la cual, al ser humano le basta el uso pleno de su razón junto con el rechazo de sus pasiones, para la adquisición de nuevos conocimientos.

De lo anterior expuesto, se podría tomar la propuesta que presenta Matthew Lipman junto a la teoría cognitivo-evaluadora de Nussbaum para educar a los niños a partir de la racionalidad de las emociones. Al tiempo, en que se emplea el modelo educativo y pedagógico de Lipman para lograr dicho objetivo (el de educar a partir de las emociones). Por consiguiente, aquella unión conceptual de estos dos pensadores, haría que los infantes, aproximadamente entre 1 a 8 años de edad, desarrollen ciertas habilidades que indudablemente pueden nutrir la construcción de un conocimiento multidimensional, en el que las emociones juegan un papel relevante para el proceso cognitivo de cada estudiante en relación con su mundo.

Inicialmente, la presente investigación pretende ser desarrollada a partir de la ejecución de tres capítulos. En el primer capítulo, se explicará el concepto de las emociones según Nussbaum y su importancia cognitivo-evaluadora direccionada a una visión eudaimonista, planteada en su obra: *Paisajes del pensamiento*. En el segundo capítulo, se expondrán las tres competencias formuladas por Matthew Lipman para una enseñanza de la filosofía en el aula según su libro: *El lugar del pensamiento en la educación*. Finalmente, se examinará cómo las emociones (cognitivo-evaluadoras) pueden aportar al proyecto pedagógico de la enseñanza de la filosofía en el aula, desarrollado por Matthew Lipman en su obra ya mencionada.

1. El papel de las emociones según Martha Nussbaum

Para dar inicio a la presente investigación, primeramente se contextualizará acerca de la autora estadounidense Martha Nussbaum junto a su obra: *Paisajes del pensamiento (2008)*. En el curso de esta búsqueda, se abordará el capítulo uno titulado: *Las emociones como juicios de valor*; y el capítulo cuarto: *Las emociones en la primera infancia*. Los presentes acápites se emplearán para brindar un acercamiento sobre la autora frente al lector con respecto al tema de las emociones como elementos indispensables en lo que respecta a un tipo de conocimiento moral para la vida en sociedad y el florecimiento humano. Así pues, Martha Nussbaum trae a colación su teoría cognitivo-evaluadora de las emociones, la cual, es un esfuerzo por quebrantar la equivocada suposición de que estas últimas son meramente impulsivas, pasionales y corpóreas alejadas de cualquier proceso cognitivo propio del pensamiento humano.

Adicionalmente, es importante esclarecer que el carácter cognitivo que Martha Nussbaum le otorga a las emociones, no se encuentra delimitado al ámbito lingüístico y proposicional. Lo anterior, se evidencia en el artículo titulado: *Autorreflexión y educación de las emociones para la democracia Entrevista a Martha Nussbaum (2014)*. A primera vista, la filósofa y escritora Helena Modzelewski, de la Universidad de la República en Uruguay, realiza una entrevista a Martha Nussbaum en el año 2011, en la cual le pregunta lo siguiente:

¿estaría usted de acuerdo en que todas las emociones pueden eventualmente ser traducidas a contenidos proposicionales que podrían, si bien no necesariamente, provocar cambios fisiológicos? [La autora de la teoría cognitivo-evaluadora responde de la siguiente manera] Yo tengo esta definición de la cognición que es muy inclusiva y que no se limita a proposiciones, porque mi

intención es dar lugar a la inteligencia de los animales, que no usan el lenguaje”
(Modzelewski, 2014 p 323).

Con ello, queda expuesto que para Martha Nussbaum, el aspecto cognitivo de las emociones radica en el acto de percibir y valorar acerca de algo. De este modo, el hecho de que las emociones posean un carácter cognitivo y evaluador, supone que cumplen una función importante dentro del intelecto humano. Incluso, en el pensamiento no humano, en este caso el de los animales domésticos y salvajes.

Ahora bien, el carácter cognitivo en la especie humana puede verse reflejado en el ejercicio evaluador referente a las valoraciones direccionadas a objetos por parte de quien experimente una determinada emoción acerca de algo o alguien. Es así como, Nussbaum afirma que:

[...] las emociones, al igual que otros procesos mentales, son corporales
[...] que el hecho de considerar que en todos los casos tienen lugar dentro de un cuerpo vivo no nos da motivos para reducir sus componentes intencional-cognitivos a movimientos corporales involuntarios (Nussbaum, 2008, p. 47).

Por otra parte, cabe aclarar que Iván Pinedo Cantillo, junto a su colega Jaime Yáñez Canal en su artículo: *Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum (2017)*, afirman que la filósofa posee influencias tanto estoicas, como también, aristotélicas acerca de *las creencias, las emociones y los juicios valorativos*. Por lo cual, en su obra: *Paisajes del pensamiento* Nussbaum se dispone a mencionar que ella se basa en el estoicismo antiguo, sin embargo, no está de acuerdo en algunos postulados

estoicos. Es por ello que, la intelectual plantea nuevas visiones acerca de las emociones sin dejar de lado completamente dicha corriente de pensamiento. Como resultado de lo anterior, la filósofa contemporánea propone una perspectiva neoestoica en lo que corresponde al análisis de las emociones. Entendido lo anterior, es preciso definir qué son las emociones para la filósofa estadounidense.

1.1 ¿Qué son las emociones para Martha Nussbaum?

Lo más importante a señalar, es la relevancia que poseen las emociones para la vida del ser humano a la hora de convivir en sociedad y relacionarse en el medio en el que cohabita. En un inicio, se pueden identificar ciertas características en torno a aquellas, como por ejemplo, las descritas por la pensadora a lo largo de su obra. La primera de ellas, es *la intencionalidad* con la que las emociones se dirigen a nivel cognitivo hacia “elementos que consideramos importantes para nuestro bienestar, pero que no controlamos plenamente” (Nussbaum, 2008, p. 66). Por tanto, las emociones para Nussbaum se dirigen hacia un objeto y, como consecuencia, no se les puede considerar como algo meramente instintivo o como la autora lo denomina: fuerzas irreflexivas que solo se remiten a pulsiones que están fuera de todo pensamiento racional. Así pues, dicha *intencionalidad* de las emociones haría parte de una compleja relación entre el pensamiento del sujeto sensible y ese algo que percibe, vivencia y valora.

De acuerdo con Pineda Cantillo y Yáñez Canal, Nussbaum retoma y reestructura la concepción antigua estoica acerca del papel que desempeñan las *creencias* en la emoción. Asimismo, ambos autores destacan la influencia aristotélica en Nussbaum, según la cual, las emociones suponen un carácter eudaimonista, esto es, direccionadas al buen vivir. Así, los dos pensadores le atribuyen la responsabilidad a Crisipo (filósofo griego, representante de la escuela

estoica) de recolectar en su obra: *Sobre las pasiones* varias enseñanzas estoicas acerca de la concepción entre las emociones y la razón. De esta manera, ambos investigadores concuerdan en que Crisipo concebía:

[...] a las emociones como un tipo de creencia (doxa) o juicio evaluativo (krisis) que determina una propiedad buena o mala en los objetos: esto es X, y X es bueno o malo y por tanto es apropiado reaccionar a X de determinada manera emocional” (Pinedo y Yáñez, 2017, p. 49).

Con todo y lo anterior, los intelectuales indican que la *creencia* como el *juicio* funcionarían en dos momentos. Por un lado, a la hora de que un objeto sea vivenciado por un sujeto, este último concebirá aquella representación de aquel objeto como algo ya dado y verdadero (creencia). Por otro lado, el agente hará un *juicio* de esta representación: primero, la forma en cómo el sujeto percibe este objeto (bienes externos) y, como consecuencia, la emoción que se produce en él a partir de lo anterior. En este sentido, los académicos en su artículo especifican que “en la perspectiva cognitiva de Nussbaum, las creencias configuran la valoración que hacemos de personas, objetos y situaciones como positivas o amenazantes, de tal forma que los juicios son los moduladores de la respuesta emocional” (Pinedo y Yáñez, 2017, p. 120). Adviértase pues, que Nussbaum en el capítulo primero de su obra hace énfasis en la relevancia que poseen las creencias para la identidad de la emoción. Por consiguiente, “al separar la creencia de la emoción, la aísla de lo que es no sólo una de sus condiciones necesarias, sino también una parte de su identidad misma” (Nussbaum, 2008, p. 52). Es decir, que con las creencias es posible distinguir aquello a lo cual se dirigen las emociones, para posteriormente emplear el carácter evaluativo de estas últimas representado en los juicios valorativos que

dictaminan la importancia que tiene algo o alguien e incluso una situación para el bienestar de la propia vida.

Es necesario recalcar que las emociones también son elementos que responden al valor que se le atribuye a un objeto en relación con lo que respecta al yo y al propio bienestar en la vida de cada quien. Por ejemplo, en palabras de Nussbaum, aquello “que inspira miedo es la idea de daños inminentes que laceren el núcleo de nuestros más preciados apegos y proyectos” (Nussbaum, 2008, p. 53). Es por ello que, únicamente se puede sentir afecciones como el temor, la alegría o la tristeza frente a acontecimientos que incumben a la vida misma de la persona en relación con algo que le sea de suma importancia para sí.

Igualmente, es preciso rescatar el carácter eudaimonista de las emociones, “esto es, que tienen que ver con el florecimiento del sujeto que las tiene” (Nussbaum, 2008, p. 54). Lo anterior, presupone un crecimiento reflexivo-cognitivo direccionado al buen vivir para cada individuo en lo que respecta a una determinada situación en particular. Como consecuencia, aquello que posee un gran valor para el bienestar personal siempre será tomado como algo de suma importancia para el fin individual y, claramente, como una parte que brinda una especie de seguridad emocional.

1.2 El factor cognitivo-evaluador de las emociones: la vulnerabilidad, el narcisismo, la repugnancia, la compasión y la empatía

En este punto de la discusión, es indispensable abordar el factor cognitivo-evaluador de las emociones descrito por Martha Nussbaum en el capítulo cuarto de la obra a analizar. Cabe resaltar, que aquel tema la autora lo abarca en su otro ensayo titulado: *Sin fines de Lucro*; capítulo tercero: *Educar ciudadanos: los sentimientos morales (y anti-morales)* el cual se tomará en

cuenta para la presente sección de esta investigación. En este orden de ideas, la autora desarrolla una explicación referente a la capacidad que poseen las emociones para el pensamiento humano en lo que concierne al actuar moral. Por consiguiente, la filósofa procede a mencionar que, para poder comprender de mejor manera aquellas respuestas emocionales a nivel cognitivo que surgen en los individuos, es oportuno remitirse al pasado. De esta manera, Nussbaum destaca “que las emociones de un ser humano adulto no pueden entenderse si no se comprende la historia de su primera infancia y su niñez” (Nussbaum, 2008, p. 209). Al mismo tiempo, la escritora sugiere optar por una reflexión filosófica en la que también se remite a encaminarse por una explicación evolutiva acerca de las emociones.

No es un secreto que desde tiempos inmemorables se ha intentado ofrecer un panorama acerca de la experiencia sensible que se experimenta desde la etapa prenatal, la niñez, la adolescencia hasta la adultez. Asimismo, lo hicieron los estoicos y seguidamente lo profundiza Nussbaum desde una perspectiva neoestoica. Es evidente que para la intelectual, los antiguos estoicos se quedaron cortos en la descripción de tal experiencia emocional, por tanto, centra su atención en el análisis de las emociones desde las dos vías de conocimiento ya mencionadas (la evolutiva y la filosófica). Para dar inicio a tal examen, Martha Nussbaum se dirige a la etapa prenatal, según la cual, el nasciturus se encuentra en un estado de rebosante plenitud total en donde goza de la satisfacción de todas sus necesidades corpóreas y primitivas. Es por ello que, se introduce la "Edad Oro" como analogía que permite explicar tal momento del no nacido en el vientre de su madre. Así pues, según este mito

[...] la Edad de Oro, una edad en la cual los hombres no tenían que hacer nada por sí mismos: ni faenar, ni actuar, ni moverse de aquí para allá. Brotaban del suelo ríos de leche y de miel; la suavidad del clima hacía innecesario buscar

refugio. Como cuenta Hesíodo, las personas de esta época no tenían razón instrumental, posiblemente porque tampoco necesitaban pensamiento (Nussbaum, 2008, p. 217).

Para la autora, aquel mito se empleaba para señalar la posición omnipotente en la que se encuentra el niño, por el hecho de que sus necesidades son suplidas por aquellos que poseen el papel de cuidadores. No obstante, la académica advierte que dicha Edad de Oro no es aplicable luego del nacimiento del infante, dado que este último ya se encuentra en contacto con el mundo y los objetos externos que le rodean. Así, la mayoría de infantes comienzan a experimentar sensaciones como el dolor a causa del hambre y, a su vez, cierta indefensión frente al mismo mundo como producto de su vulnerabilidad y dependencia en sus padres —quienes le ofrecerían un refugio ante el caos del mundo—. Lo anterior lo expresa la autora en la siguiente cita: “por esta razón, el pequeño tiene cierta noción de su propia indefensión, la cual origina una necesidad de sentirse reconfortado y seguro que no puede explicarse en términos de sus necesidades corporales básicas” (Nussbaum, 2008, p. 218). De este modo, es preciso señalar que el infante, poco a poco, logra identificar —mediante un ejercicio cognitivo— aquellos objetos que le satisfacen sus necesidades básicas. Generalmente, tales objetos terminan por ser sus padres. Igualmente, la filósofa en su texto titulado *Sin fines de Lucro* describe más acertadamente lo que vendría a ser el proceso emocional que vivencia el infante en esta etapa:

Para el niño recién nacido, las otras personas no son totalmente reales: son sólo instrumentos que le acercan (o no) lo que necesita. Al niño de esa edad le encantaría esclavizar a sus padres para controlar las fuerzas que le proveen lo que necesita (Nussbaum, 2010, p. 56).

Aquí conviene detenerse un momento a fin de vislumbrar la manera en que el niño o la niña comienza por instrumentalizar aquellos seres que le proporcionan algún tipo de control y estabilidad en su vida. No cabe duda de que para la autora, este tipo de conducta es una respuesta emocional del niño frente a su propia indefensión ante el mundo y el afán por superar aquella vulnerabilidad. El simple paso del vientre materno hacia el mundo de objetos se torna turbio para los pequeños, por lo cual, emociones como la vulnerabilidad salen a flote desde los primeros meses de vida y es allí que la “expectativa de recibir atención permanente, esa “omnipotencia infantil”, se une a la ansiedad y a la vergüenza de saber que uno no es en realidad omnipotente sino completamente impotente” (Nussbaum, 2010, p. 56). Cabe resaltar, que esto puede traer consigo emociones negativas como la *repugnancia* y el *narcisismo*, las cuales pueden resultar contraproducentes para la vida en sociedad.

Es oportuno ahora explicar tales emociones ya mencionadas. En primer lugar, la repugnancia surge tras la vergüenza que siente el niño frente a su propia corporalidad y mortalidad. Y es allí, donde este último es consciente de sí como individuo que es vulnerable y que teme ser “productos de desecho, es decir, animales y mortales” (Nussbaum, 2010, p. 57). Es importante aclarar que, en palabras de Nussbaum, esta emoción surge cuando el niño ya ha desarrollado una evolución cognitiva y comienza a realizar prácticas como, ejemplo, ir al baño, lo cual, es enseñado por sus padres. Ciertamente es que, el primer contacto con los excrementos fecales inmediatamente produce en el niño un tipo de asco en relación con su propio cuerpo. Lo anterior, es expuesto por Nussbaum en su libro titulado: *El ocultamiento de lo humano Repugnancia, vergüenza y ley*; capítulo dos: *La repugnancia y nuestro cuerpo animal*, al señalar que:

La repugnancia parece no estar presente en los niños durante los primeros tres años de vida, [sino, que hasta la edad de cuatro años es cuando el infante

comienza a experimentar plenamente esta emoción la cual] es enseñada por sus padres y por la sociedad” (Nussbaum, 2006, pp. 115-116).

Como resultado, a medida en que crece el niño y se convierte en adulto, puede que dicha repugnancia no solo se dirija hacia su propia corporalidad, sino, también hacia los demás —especialmente a quienes representen una amenaza contaminante—. A esto se le denomina como repugnancia proyectada cuyo único empleo consiste en identificar a otros seres distintos y amenazantes frente al propio bienestar aunque en realidad no lo sean. De manera que, para la pensadora, es común que este tipo de personas a las que se les rechaza, suelen ser marginadas o representar algún tipo de vulnerabilidad a nivel social. Por ende:

El deseo de separarnos de nuestra condición animal es tan fuerte que a menudo no nos limitamos a las heces, las cucarachas y los animales viscosos. Necesitamos un grupo de humanos para unirnos contra ellos, que vienen a ejemplificar la línea limítrofe entre lo realmente humano y lo vilmente animal (Nussbaum, 2006, p. 130).

En concreto, la repugnancia se deriva de aquella vulnerabilidad que surge tras el miedo a la mortalidad humana. Asimismo, de la repugnancia se desprende el rechazo y la subordinación hacia lo diferente que se presenta a nivel psicológico y físico en donde se rechaza un grupo determinado de seres. Además, de que se les violenta y se les cataloga como subordinados. De este rechazo, surgen problemáticas políticas, sociales y morales como el racismo, la misoginia y la xenofobia, las cuales son proyectadas hacia aquellos en condición de subalternidad. Para ejemplificar lo anterior, es un hecho que dentro de problemáticas sociales como la misoginia, la mujer es considerada no como un sujeto de derechos, sino como un objeto al cual los hombres

machistas dirigen sus deseos más primitivos. Autores como William Ian Miller —profesor de derecho en la Universidad de Michigan— en su libro: *LA ANATOMÍA DEL ASCO* afirma que “la civilización ha fomentado nuestra sensibilidad hacia el asco hasta llegar a convertirlo en un elemento clave de control social y del orden psíquico” (Miller, 1998, p.26), en consecuencia, el asco se ve reflejado en el sentimiento de repugnancia que se suele dirigir indebidamente hacia la figura femenina en relación con lo más primitivo y mortal del ser humano.

Llegados a este punto, existen dos elementos cognitivos que pueden contrarrestar dichas problemáticas de carácter social, a saber, *la compasión y la empatía*. Es preciso señalar, que para explicar aquellas emociones, se empleará el capítulo seis de *Paisajes del pensamiento* que se titula: *La compasión: trances trágicos*. Tan pronto como se da lugar a la explicación teórica acerca de estas dos nociones, la filósofa aclara que ambas suelen confundirse pero en realidad son totalmente distintas la una de la otra. Para esclarecer tal distinción conceptual, la autora realiza la descripción de la estructura cognitiva de la compasión. En resumidas cuentas, esta se encuentra conformada por cuatro elementos: el primero es el juicio de magnitud; el segundo el juicio del inmerecimiento; el tercero el juicio eudaimonista; por último, el juicio aristotélico de las posibilidades parecidas.

Inicialmente, la pensadora trae a colación el pensamiento aristotélico con la finalidad de poder hilar aquella estructura ya mencionada. Primeramente, para Nussbaum, el juicio de magnitud principalmente depende de la creencia que se tenga sobre el infortunio y la gravedad que este representa para quien lo experimente. En palabras de Nussbaum: “el primer requisito cognitivo de la compasión es una creencia o una evaluación según la cual el sufrimiento es grave, no trivial” (Nussbaum, 2008, p. 345). Es decir que, el sentir compasión hacia otra persona va a

depender de qué tanta importancia se le otorgue al infortunio que vivencie aquel sujeto que sufre algún dolor o pérdida en su vida.

En segundo lugar, el juicio del inmerecimiento tiene que ver con “la creencia de que la persona no merece ese sufrimiento” (Nussbaum, 2008, p. 345), castigo o alguna situación dolorosa que le produzca un malestar. Asimismo, Martha Nussbaum aclara que esto suele suceder cuando se percibe que no existe un balance entre lo bondadosa que puede ser una persona y lo aberrante o lo tormentosa que puede ser la situación que le acontece.

En tercer lugar, el juicio eudaimonista, consiste en la visión aristotélica según la cual tiene que ver con el buen vivir, el alcance de logros acerca de proyectos y metas que se tengan para sí. Por último, el juicio de las posibilidades parecidas tiene que ver con la creencia de que se puede sentir compasión hacia un sujeto que experimenta una situación catastrófica, en la medida, en que se le considera como igual por el hecho de compartir algún tipo de particularidad como lo es la vulnerabilidad derivada de la mortalidad humana. Es por ello que quien sienta compasión puede identificarse tanto con este otro individuo de forma imaginativa, que puede llegar a pensar que es propenso a padecer lo mismo que el otro sujeto y compadecerse por este. En palabras de Nussbaum, tal juicio representa “la creencia según la cual las posibilidades de la persona que experimenta la emoción son parecidas a las del que padece el sufrimiento” (Nussbaum, 2008, p. 345).

Sin embargo, este último juicio tiene un sesgo, dado que parece ser que el sentir compasión solo va a reducirse entre iguales, al dejar de lado la diferencia. De esta manera, Nussbaum señala que según Aristóteles:

[...] para que exista la compasión las personas deben reconocer que sus posibilidades y vulnerabilidades son parecidas a las de quien sufre [de ahí que la estadounidense se plantee la cuestión de] ¿qué criaturas estoy dispuesto a considerar que comparten posibilidades conmigo y cuáles no? (Nussbaum, 2008, p. 355).

La anterior pregunta deja al descubierto el peligro de desconocer el sufrimiento de quienes no son considerados como humanos, es decir, aquellos grupos marginados históricamente, u otros seres como lo son los animales. Por consiguiente, la pensadora optará por señalar la particularidad del sentimiento de la vulnerabilidad que se convierte en un elemento preponderante para desarrollar empatía hacia el dolor ajeno. Al ser el dolor algo tan propio de lo primitivo de la condición humana, es posible que sea el camino para considerar a ese otro como igual y, por ende, sentir compasión frente a este.

Por otro lado, una vez descrita a grandes rasgos la compasión. Se dará lugar a la definición de la empatía. Así pues, la empatía, en tanto distinta a la compasión, permite que las personas, en algunas ocasiones, lleguen a experimentar en algún punto de su vida esta última. Bajo esta premisa, Martha Nussbaum define a la empatía de la siguiente manera:

Parece que lo que se requiere es un tipo de «atención doble» en la que uno imagina lo que sería estar en el lugar del que sufre y, de forma simultánea, conserva a salvo su conciencia de que no está en su lugar. Esta suerte de atención doble es lo que suele denominarse habitualmente «empatía» (Nussbaum, 2008, p. 368).

A primera vista, la empatía consiste en el hecho de imaginar cómo alguien puede experimentar una determinada situación, sin vivenciarla en carne propia. Como ya se mencionó en el libro: *Paisajes del pensamiento*, la empatía puede ser un vehículo para la compasión, ya que otorga un sentido claro de la situación que alguien más está sobrellevando. No obstante, esta no siempre es necesaria para lograr experimentar la compasión, pues, esta última implica los juicios de magnitud, inmerecimiento y eudaimonista ya mencionados. Lo anterior, se puede develar en el siguiente ejemplo que expone la autora:

[...] un torturador puede ser plenamente consciente del sufrimiento de su víctima y ser capaz de disfrutar imaginándolo sin que aparezca la más mínima compasión, pues considera que el dolor de quien padece es un gran bien para él, y cree que sus fines importan y que los de la víctima no (Nussbaum, 2008, p. 369).

Bajo este razonamiento, se llega a la deducción de que la empatía no contiene un juicio eudaimonista propiamente establecido como sí lo tiene la compasión. Ciertamente, Martha Nussbaum define a la empatía “como imaginación participativa [la cual] no es en sí misma una emoción y no es en sí misma predeciblemente buena siquiera; podría ser buena, pero podría ser mala” (Modzelewski, 2014 p 321). Una vez aclarado lo anterior, se puede establecer que la empatía no es una emoción, sino, que es un elemento cognitivo empleado para imaginar la situación de ese otro sujeto para posteriormente dirigir la compasión hacia este último. Cabe señalar que, a diferencia de la empatía, para Martha Nussbaum la compasión logra eficazmente direccionar el interés hacia el sufrimiento del otro. Como resultado, permite el desarrollo de la valoración del dolor ajeno como importante para la vida misma y el florecimiento humano.

1.3 La importancia de las emociones para la construcción en sociedad

Hasta ahora, se ha hecho hincapié en que las emociones, como elementos cognitivos, no se limitan a fuerzas irreflexivas. Así, se entiende que las emociones son elementos indispensables para la formación de ciudadanos en la construcción de una sociedad que se encamine hacia el florecimiento humano. Es por ello que surge el siguiente interrogante: ¿Por qué las emociones son indispensables para construir una sociedad? Para dar respuesta a lo anterior, se tomará como referente teórico el capítulo tres titulado: *Las emociones y las sociedades humanas* de la presente obra, junto con el libro: *Justicia Poética (1997)* de Martha Nussbaum; capítulo tres: *EMOCIONES RACIONALES*.

Al llegar aquí, es pertinente esclarecer que “las propias emociones son éticas y socio-políticas, componentes de la respuesta a las preguntas «¿Sobre qué vale la pena interesarse?» y «¿Cómo he de vivir?».” (Nussbaum, 2008, p. 177). Esto supone, que las emociones determinan el modo en que se perciben diversas situaciones a las que día a día alguien se puede enfrentar. Algo más hay que añadir, y es el hecho de que las emociones son moldeadas según la cultura en la que se encuentre un sujeto. Así pues, Martha Nussbaum menciona que va a depender en gran medida de las normas socio-culturales para el modo en que se reaccione y se asimile una determinada situación. Un ejemplo de lo anterior, es la manera en que cada sociedad asimila la muerte, pues, aquello va a depender en gran medida de las creencias compartidas a nivel colectivo dentro de una determinada comunidad. De aquí que, el cómo se debe sentir alguien frente a la pérdida de un ser querido estará configurado por las creencias compartidas en una determinada cultura. De esta manera, Nussbaum trae a colación el caso de la asistente de la antropóloga noruega Unni Wikan. La joven, quien era balinesa y que recientemente había

experimentado el fallecimiento de su prometido, actuaba de una manera poco usual en lo que respecta a la asimilación de la muerte por parte de alguien allegado (su pareja). Asimismo, su actitud denotaba tranquilidad, pasividad e, incluso, alegría. Si lo anterior se observa desde la cultura occidental, es inusual que se reaccione así ante una pérdida de aquello que se supone tiene un gran valor en lo que respecta al propio bienestar dentro de un núcleo afectivo. No obstante, la filósofa menciona que:

Con el tiempo, Wikan llegó a comprender que los balineses creen que los sentimientos de tristeza son peligrosos para la salud. Si te mortificas y te permites afligirte, debilita tu fuerza vital y te conviertes en presa fácil de poderes malignos. Por tanto lo mejor ante la pérdida es responder distrayéndose, centrándose en los eventos felices y actuando con jovialidad (Nussbaum, 2008, p. 168).

Por ende, se puede vislumbrar que las normas sociales impuestas en una sociedad condicionan las creencias por las cuales se configuran las emociones a la hora de ser vivenciadas por quien asume un tipo de pérdida.

De otro lado, las emociones no únicamente atañen a asuntos particulares como el ya mencionado, sino que también escalan hacia aspectos de carácter jurídico. Por consiguiente, en *Justicia Poética*, Nussbaum ejemplifica lo anterior al traer una serie de ejemplos del Juez William Brennan en temas de derecho. Así pues, según dicho profesional, en el ámbito jurídico se suele dejar de lado la inclusión de emociones a la hora de emitir juicios con base en una sentencia. Para Brennan, aquello puede ser contraproducente, puesto que:

Este proceso de eliminación excluiría, como arguye persuasivamente Brennan, los factores de evaluación compasiva de la historia personal y el carácter

del acusado, que en realidad son indispensables para llegar a un juicio racional sobre una sentencia, y parte central de lo que tradicionalmente suponen dichos juicios (Nussbaum, 1997, p. 88).

En el ejemplo dado, queda expresada la importancia de las emociones a la hora de emitir decisiones racionales en el ámbito jurídico. Por otra parte, Martha Nussbaum, explica que, a partir de las emociones, se puede educar a los ciudadanos —en lo que respecta a la manera en cómo se cohabita en sociedad—. En este sentido, es acertado señalar que para Nussbaum el papel de la literatura había sido indispensable para la *paideia* griega, en lo que concierne al empleo de la tragedia. A su vez, afirma que la literatura “está asociada con las emociones. Los lectores de novelas, los espectadores de obras dramáticas, encuentran en estas obras un camino hacia el temor, la congoja, la piedad, la cólera, la alegría, el deleite, incluso el amor apasionado” (Nussbaum, 1997, p. 85). En suma, la académica trae a colación la obra de Adam Smith, junto con su teoría de la racionalidad emocional, en la cual, postula el papel del *espectador juicioso* como un ejercicio emocional que surge a partir de la literatura. Según la teoría de Adam Smith, en palabras de la filósofa, dentro de lo que compete a la construcción de una comunidad, es indispensable el empleo de juicios racionales por parte de los ciudadanos.

Para Smith, las emociones son necesarias para la construcción de tales juicios. Es decir, que el componente emocional es una parte constitutiva para la perspectiva ética-moral de una sociedad. Por tanto, para el filósofo, las emociones debían de ser direccionadas a una *racionalidad pública* de la cual todos y todas fuesen partícipes. Bajo esta premisa, aquel pensador, propone el papel del espectador juicioso dentro de la literatura. Así, dicho espectador es un claro ejemplo de un ciudadano apto para emitir juicios fundados en un carácter racional, en donde las emociones son claves para evaluar una determinada situación. El espectador juicioso es

un lector atento e introspectivo que se conecta prudentemente con el personaje de la obra que sufre ante un infortunio. Por lo cual, este no se aflige ante los males de alguien más, pero tampoco es indiferente ante el dolor ajeno. Tal sujeto moral lleva la balanza a la hora de observar una situación compleja, dado que tiene “la capacidad de imaginar claramente en qué consiste ser cada una de las personas cuya situación él imagina” (Nussbaum, 1997, p. 108). Y, de este modo, aquel puede empatizar con el sentir del otro sujeto que vivencia un acontecimiento en su vida.

Es por ello que, “Smith atribuye gran importancia a la literatura como fuente de orientación moral” (Nussbaum, 1997, p. 110). De ahí que, la autora rescate en su teoría cognitivo-evaluadora la importancia de la literatura como herramienta pedagógica para la construcción de una sociedad moral y política. Entendido lo anterior, es la literatura un medio por el cual se puede educar a los ciudadanos desde la primera infancia, con la finalidad de direccionar adecuadamente el manejo de sus emociones a la hora de relacionarse con su entorno social. Por consiguiente, la estadounidense resalta el valor de la educación emocional para que los niños sean en un futuro adultos responsables de sus juicios valorativos frente a diversas situaciones o, como lo denomina Adam Smith, espectadores juiciosos.

Finalmente, es un hecho que para Nussbaum, el tema de la educación en las emociones de los infantes es relevante en lo que respecta a su teoría cognitivo-evaluadora. Por ello, es primordial encontrar un modelo pedagógico en el que se pueda contribuir al proceso cognitivo de los infantes en lo que corresponde a su respuesta emocional frente a la realidad de su mundo. Un modelo en el que se rescate el papel de la filosofía junto con su componente moral, crítico e imaginativo. Este es el propuesto por el filósofo y pedagogo estadounidense Matthew Lipman en su programa: Filosofía para niños (FpN) que será abordado y profundizado en el siguiente

capítulo de la presente investigación, ya que, resulta relevante para enmarcar el rumbo teórico de la misma.

2. Matthew Lipman y su programa educativo: Filosofía para niños (FpN)

Desde los primeros pasos del pensamiento occidental, se ha podido rastrear la estrecha relación que ha tenido la filosofía con la educación, específicamente desde el concepto griego de *paideia*, según el cual, la formación del ciudadano era indispensable para la construcción de la *polis*. De ahí que, filósofos como Platón y Aristóteles optaron por sugerir cómo debería ser la formación del ser humano, con la finalidad de que cada persona fuese útil para el bien común en sociedad. Así pues, en el texto publicado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) titulado: *Orientaciones Pedagógicas para la filosofía en la Educación Media*, se menciona que:

El legado griego, [...] se encarnó de diversas maneras a lo largo de la historia, pero en todas ellas se evidencia la estrecha relación que alrededor de la idea de la formación humana se establece entre la Filosofía y la pedagogía (Gaitán, et al, 2010, p. 16).

De este modo, autores como Matthew Lipman han retomado tal labor filosófica y pedagógica en su proyecto educativo, en donde la educación juega un papel indispensable en la formación integral de los ciudadanos. Es por ello que, para dar inicio al presente capítulo, es preciso ofrecer una breve contextualización acerca de Matthew Lipman y su modelo pedagógico FpN. Aquí es importante destacar que Lorenzo Tébar Belmonte, —Doctor en ciencias de la educación y profesor en La Salle Centro Universitario— en su artículo: *Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein (2005)*, describe minuciosamente

el modelo pedagógico de Filosofía para Niños. Allí, Tébar brinda un panorama completo de lo que sería tal proyecto pedagógico como una compilación de novelas literarias adaptadas para cada tipo de edad, en lo que respecta a los procesos cognitivos de cada estudiante. Ciertamente es que, en el texto titulado: *Filosofía en el Aula*; capítulo ocho *El currículum de filosofía para niños*, Lipman enumera la distribución de una serie de novelas literarias adaptadas de acuerdo al tipo de edad y las necesidades de los alumnos, como se evidencia en la siguiente cita:

- Preescolar. *Elfie*. Manual: *Relacionando nuestros pensamientos*.
- 7-8 años. *Kio y Gus*. Manual: *Asombrándose ante el mundo*.
- 9-10 años. *Pixie*. Manual: *En busca del sentido*.
- 11-12 años. *El descubrimiento de Harry*. Manual: *Investigación filosófica*.
- 13-14 años. *Lisa*. Manual: *Investigación ética*.
- 15-16 años. *Suki*. Manual: *Escribir: cómo y por qué*.
- 17-18 años. *Mark*. Manual: *Investigación social* (Lipman, 1992, p. 126).

Tales novelas forman parte del currículum propuesto por Lipman, en las cuales se presentan componentes temáticos como la ética, la estética, la lógica formal, etc. Aunque, cada novela se plantea con base a una edad en específico, esto no quiere decir que no se puedan adaptar a otras edades.

Para Lorenzo Tébar, el programa FpN nació como respuesta ante el cuestionamiento sobre “¿Quién enseña a pensar a nuestra juventud?” (Tébar, 2005, p. 104). En este sentido, el programa FpN se centra en el intento de cultivar mentes jóvenes más audaces a partir de la primera infancia a través de la filosofía. Asimismo, para Tébar, dicho proyecto se creó con la finalidad de que los niños y las niñas puedan desarrollar un pensamiento reflexivo, creativo y cuidadoso dentro de una sociedad democrática en donde prime el bien común. En otras palabras,

según el texto, para Matthew Lipman, el docente debe incentivar y guiar a los niños a pensar por sí mismos, y qué mejor que el empleo de la filosofía y sus herramientas de carácter lógico y crítico, como lo son el diálogo, la lectura y la escritura, para cumplir tal cometido.

De manera similar, Diego Antonio Pineda, quien es Doctor en filosofía, Magíster en educación y traductor al español de las novelas de Matthew Lipman, en su artículo: *Filosofía para niños: un acercamiento*, insiste en que el docente:

[...] ya no será quien, por saberlo todo, hace valer a cada instante el poder que le da su conocimiento. [...] sino que será un compañero de indagación a quien se ha confiado una tarea fundamental: la de vigilar que en la discusión se empleen los términos adecuados, se consideren las distintas alternativas, se expresen las diversas perspectivas y se busquen sus principales supuestos e implicaciones y, sobre todo, la de evitar que alguien, él en primer lugar, "rompa" el auténtico diálogo filosófico y busque manipular el debate para sus propios fines (Pineda, 1992, pp. 120-121).

Por esta razón, el docente debe abrir el diálogo en conjunto con las mentes audaces de sus alumnos, con la finalidad de cultivar en ellos el interés por filosofar a partir de la construcción de nuevos conocimientos, cuya significación se forjará en la racionalidad que empleen en el acontecer de sus propias vidas.

De la misma manera, el ejercicio cognitivo de valorar la propia vida y los proyectos que se tengan para sí implica necesariamente pensar por sí mismo. No cabe duda de que, aquello supone desarrollar un pensamiento multidimensional. En este orden de ideas, para el filósofo pedagogo, tal pensamiento se compone de tres competencias a saber: crítica (lo lógico y lo

reflexivo), creativa (lo artístico y la creación) y cuidadosa (el cuidado con base a las emociones), plasmadas en su obra: *El lugar del pensamiento en la educación*; que será la obra principal que orientará el presente capítulo. Según Matthew Lipman, las tres competencias pueden estimularse a través de la filosofía, desde la cual se pretende que los estudiantes y “sus capacidades respondiesen mejor a las necesidades de la vida actual en común” (Lipman, 2016, p. 15). Igualmente, para el filósofo, el cultivo de dichas competencias puede ser estimulado en las aulas de clase, en donde el docente sea el orientador y guía del alumnado para que, en conjunto, se creen comunidades de investigación. Referente a tales comunidades, Diego Pineda sugiere que en ellas se debe lograr “la búsqueda sincera y comunitaria de la verdad, en donde los procedimientos de investigación son continuamente revisados y discutidos y en donde hay una permanente escucha y razonamiento” (Pineda, 1992, p. 120).

De este modo, las aulas de clase son el espacio propicio para romper con los modelos tradicionales de educación en donde el alumno es un recipiente pasivo que acumula información sin generar algún tipo de evaluación y reflexión frente a los conocimientos impartidos. Por el contrario, se pretende que la interacción entre profesor y alumno se dé en un sentido horizontal, en el que ambas partes involucradas construyan un conocimiento mutuo. Por esta razón, el diálogo debe ser el eje principal que impulse el intercambio y la creación de nuevos saberes.

Llegados a este punto, es importante hacer hincapié en el pensamiento multidimensional consolidado por las tres competencias ya mencionadas. Tal modelo de pensamiento es definido por Lipman como aquel que “apunta a un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual; entre lo físico y lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no” (Lipman, 2016, p. 12). Algo clave dentro de este pensamiento es que tales competencias no presentan una jerarquización, dado que, hablar de cada una de ellas implica

necesariamente hablar de las demás. Para el filósofo, ninguna de las tres formas de pensamiento es más importante que las otras, pues, todas están en un mismo nivel. De tal modo, sería imposible que cada una por separado conforme un pensamiento multidimensional. Ahora bien, una vez aclarado lo anterior, es oportuno describir y profundizar en cada una de las competencias a tratar.

2. 1 La competencia crítica

En primer lugar, la competencia crítica impulsa al infante a cultivar un pensamiento reflexivo no solo frente a lo académico, sino también a la realidad que le rodea. En esta competencia, los niños tendrán la capacidad de formular reflexiones acerca de su misma existencia, así como sobre situaciones a las que se tiene que enfrentar diariamente en su cotidianidad. De ahí que, para el filósofo pedagogo, sea de suma importancia la estimulación del pensamiento crítico para que los estudiantes cuestionen aquellos conocimientos impartidos dentro y fuera de su aula de clase. Esto con la finalidad de que los infantes filtren saberes que son útiles para ellos, y los empleen en lo que respecta a las situaciones que acontecen en su diario vivir. Bajo esta premisa, el estudiante será autosuficiente, riguroso, inventivo y cuidadoso a la hora de decidir acerca de lo que asume como benevolente para su vida, al dejar de lado aquellos supuestos o falsas creencias que distorsionan su buen juicio. De este modo, lo anterior se puede ejemplificar en la siguiente cita:

El pensamiento crítico puede aportar protección frente a las formas menos sutiles de lavado de cerebro. En educación, también encontramos unas necesidades generales que nos hacen darnos cuenta de que la educación tradicional a menudo potenciaba la aceptación acrítica de ciertas creencias por

parte del alumnado. Para muchos, enseñar una disciplina sin incluir pensamiento crítico equivale a no enseñarla (Lipman, 2016, p. 19).

Con respecto al buen juicio, para Lipman, este es producto del pensamiento crítico y práctico, pues va más allá de lo teórico. De manera que, el pensamiento crítico es clave para la emisión de buenos juicios, dado que, “primero, se basa en criterios; segundo, es autocorrectivo; y, tercero, es sensible al contexto” (Lipman, 2016, p. 21). En este sentido, Matthew Lipman les denomina a estos últimos como indicadores del pensamiento crítico.

2.1.1 Los criterios como fundamentos necesarios en el pensamiento crítico

Es un hecho que, en la mayoría de áreas del conocimiento, generalmente los juicios que se emiten referente a una cosa deben estar fundamentados en razones suficientes que los validen. Por tanto, el pensamiento crítico se encarga de ello al evitar ambigüedades en lo que concierne a la trasmisión argumental de saberes y decisiones que se tomen frente a algo. Es por esto, que el pensamiento crítico se sirve de principios lógicos que otorgan razones suficientes para defender y dar respaldo a tales juicios. Así pues, Matthew Lipman denomina a estos principios como, *criterios*. Podría decirse, que para el intelectual, el criterio es la medida de comparación que le permite al investigador razonar y evaluar si su juicio carece o no de validez en determinado contexto. Por lo cual, “el pensamiento crítico es un pensamiento que emplea criterios y que puede ser evaluado mediante criterios” (Lipman, 2016, p. 22). Estos últimos pueden ser estándares, leyes, normas, principios, requisitos, propósitos, metas, métodos, medidas, entre otros más, que funcionan como bases por las cuales un sujeto puede disponer para formular algún juicio que tenga sobre algo.

Por ejemplo, un caso en el que se requiera el empleo de criterios para la consolidación y emisión de un juicio frente a un tema, puede ser el mismo pensamiento multidimensional que se ha puesto en cuestión en la presente investigación. Bajo este razonamiento, para Lipman, las tres competencias son criterios necesarios para que se valore un pensamiento como excelente; en otras palabras, como multidimensional.

Aquellos criterios son relevantes dentro de lo que corresponde al pensar críticamente en ciertos contextos como lo son el aula de clase. Es necesario recalcar que para el autor, es indispensable el cultivo de la competencia crítica para “extender válidamente nuestro pensamiento; mediante razones, como son los criterios” (Lipman, 2016, p. 23). Con todo, para el pensador, el estudiante que fortalezca tal competencia crítica, podrá potenciar su habilidad dialógica y argumental en la formulación de razones y criterios suficientes para la creación de juicios. Igualmente, el alumno desarrollará la capacidad para no pasar por alto aquellos argumentos carentes de validez. Ya sean emitidos por los demás o, incluso, por parte de sí mismo en una determinada situación. Por ejemplo, tal pensamiento crítico puede ser implementado por los alumnos a la hora de valorar qué deberían decir o qué postura tomar frente a una premisa formulada por el docente con tintes dogmáticos. Del mismo modo, Lipman plantea una educación horizontal y una comunidad investigativa en donde todos los participantes (profesores y alumnos) construyan conocimientos de forma colectiva. Por consiguiente, es oportuno crear un ambiente en el que el pensamiento se pueda volcar sobre sí mismo. En otras palabras, es lo que Matthew Lipman va a denominar como el carácter autocorrectivo del pensamiento crítico, el cual, es un criterio suficiente para la consolidación del mismo.

2.1.2 El componente autocorrectivo del pensamiento crítico

Por otra parte, según el pensador, el componente autocorrectivo del pensamiento crítico estimula la capacidad que tienen los alumnos de analizar reflexivamente aquellas ideas, razones y argumentos emitidos tanto por ellos mismos como por sus interlocutores. Así, el componente autocorrectivo va más allá de lo que yace aparentemente como correcto dentro del propio pensamiento. En efecto, con el uso de tal componente autocorrectivo cada estudiante tiene la capacidad de evaluar, analizar y cuestionar aquellos razonamientos que en un principio asumía como válidos. Y, posteriormente, desarrollar habilidades analíticas como las señaladas por Lipman a continuación:

- Detecta errores en la forma de pensar de los demás.
- Es consciente de los errores de su propio pensamiento.
- Trata de aclarar expresiones ambiguas en los textos. [...]
- Señala supuestos falaces o inferencias no válidas en los textos.
- Cuestiona si la aplicación de los procedimientos de investigación ha sido correcta (Lipman, 2016, p. 28).

Finalmente, se debe señalar que la parte autocorrectiva es fundamental en lo que respecta al pensamiento crítico. Dado que, para el autor, aquella permite que en las comunidades de investigación (las aulas de clase) se dé el diálogo entre todos los integrantes. Por tanto, el ser autocorrectivo genera tal apertura al diálogo, en donde la crítica forma parte de esa construcción de saberes, en tanto que, deben ser objetos de análisis por parte de alumnos y profesores.

2.1.3 Sensibilidad por el contexto en el pensamiento crítico

Por otra parte, Matthew Lipman en su obra reconoce que el pensar críticamente conlleva a poseer sensibilidad por el contexto en el cual cada quien se sitúe. Consecuentemente, al cultivar tal competencia crítica en los estudiantes, estos tendrán en cuenta las particularidades de situaciones en las que se vean motivados a emitir un juicio. Aquello, evita que los alumnos opten por criterios generales a la hora de evaluar, comparar y valorar una determinada situación. Por último, para Lipman, ser sensible con el contexto implica las siguientes características que debe poseer un alumno.

- Diferencia entre matices de significado que provienen de diferencias culturales, de diferentes perspectivas personales o de puntos de vista.
- Reconoce diferencias debidas a diferencias lingüísticas, a la diversidad de disciplinas y marcos de referencia.
- Se plantea la autenticidad e integridad de las interpretaciones de textos.
- Pide precisión en las traducciones.
- Señala cómo las definiciones se modifican por circunstancias contextuales

(Lipman, 2016, p. 28).

Para finalizar, si bien el pensamiento crítico reúne tal serie de componentes. Es la filosofía el potencial vínculo que permite desarrollarlo en los alumnos, dada su naturaleza dialógica, argumentativa, innovadora, autorreflexiva, lógica, etc. Por tanto, para el filósofo estadounidense es necesario que se incluya en los currículos el ejercicio filosófico para la

construcción de comunidades investigativas que abran la posibilidad del pensamiento crítico direccionado al cultivo de la razonabilidad de los estudiantes.

2.2 La competencia creativa

Una vez explicada a grandes rasgos la competencia crítica, es indispensable traer a colación la competencia creativa expuesta por Matthew Lipman en su programa FpN. De modo que, al tener en cuenta que el pensamiento multidimensional requiere del empleo igualitario de las tres competencias ya mencionadas, es relevante proceder al análisis de la segunda competencia denominada: *creativa*.

En ella, se busca estimular en los niños y las niñas la creación artística, la cual, pretende ser un medio para la adquisición y la trasmisión de nuevos conocimientos dentro de los procesos educativos. De tal manera, Matthew Lipman considera el hecho de que aquella competencia creativa presenta una unión con una parte crítica y cuidadosa. En esta medida, el infante puede llegar a generar un juicio frente a lo que percibe al recurrir a un pensamiento analítico y reflexivo. Sin lugar a dudas, es imprescindible describir algunos rasgos que le conceden una identidad a la competencia creativa, entre los cuales están: *el pensamiento ampliativo, el pensamiento desafiante, el pensamiento mayéutico y el carácter crítico y creativo*.

2.2.1 El pensamiento ampliativo

En primer lugar, como parte constituyente de la competencia creativa, el *pensamiento ampliativo* es caracterizado, en palabras de Lipman, como la capacidad de expandir “nuestro pensamiento [y] nuestra capacidad de pensar expansivamente” (Lipman, 2016, p. 49). Desde

luego, ejercicios como el de extraer ciertas generalidades en determinados casos, es un método por el cual se puede rastrear información compartida en varias situaciones, lo cual, permite predecir lógicamente que información nueva se puede volver a presentar. En este caso, se parte de una información inicial, para luego ir más allá de esta. Para el filósofo pedagogo, tal carácter ampliativo se encuentra inmerso en el pensamiento analógico. Así, Lipman menciona que este puede vislumbrarse en ejercicios como el siguiente: “si decimos que la relación entre A y B «es como» la relación entre C y D; entonces, si se da A, B y C, podemos ir más allá y suponer que se dará D, porque D es a C lo que B es a A” (Lipman, 2016, p. 50). Este tipo de ejercicios evidencian que tanto la razón junto con la creatividad, pueden fundirse para así funcionar como un medio por el cual dar apertura hacia la creación de nuevos saberes.

2.2.2 El pensamiento desafiante

En segundo lugar, este aspecto desafiante en el pensamiento creativo, es característico en áreas del conocimiento como la filosofía, pues, rompe con ciertos criterios que tienden a tomarse como normativos. En definitiva, el pensamiento desafiante permite la creación de nuevas formas de percibir, concebir y relacionarse con el mundo. “A veces se considera que las personas que piensan de manera creativa desafían las reglas y los criterios” (Lipman, 2016, p. 50).

Bajo este razonamiento, la mayor parte de filósofos se han dado a la tarea de romper con aquellos estándares preestablecidos para dar con la creación de nuevas teorías filosóficas; es decir, que algunos de estos pensadores desafiantes pueden ser filósofos como Guilles Deleuze y Felix Guattari, ya que, son un claro ejemplo de un ejercicio de creación que desafía lo ya

establecido (el pensamiento desafiante). Es por ello que, en el *Anti-Edipo* (1972) ambos optaron por una nueva forma de escritura, pues, empleaban conceptos que ya contenían una definición consolidada y *desterritorializaron* su significado a uno completamente alejado del que se consideraba comúnmente aceptado. Incluso, con el empleo de conceptos como el de *línea de fuga*, se referían al hecho innegable de que en varios aspectos socio-culturales, que hacían parte de la organización de la misma, era necesario trazar tales *líneas de fuga* para romper con aquellos aspectos que condicionaban un tipo de normatividad, la cual, codificaba al sujeto en un ejercicio de poder social. Asimismo, Rafael Gómez Pardo, en su artículo titulado: *Deleuze o “devenir Deleuze”*. *Introducción crítica a su pensamiento* (2011) sugiere que “podemos “devenir Deleuze”, es decir, habitar en esa peligrosa vecindad donde el sentido emerge sólo para destruir todo fundamento” (Pardo, 2011, p. 132). De tal forma, este tipo de ejemplo acerca del pensamiento desafiante, en lo que corresponde al ejercicio filosófico, deja en evidencia la posibilidad de que tal habilidad juegue un papel importante dentro de la aulas de clase como herramienta destructora de dogmas (que se tornan negativos) y creadora de nuevos conocimientos.

2.2.3 *El pensamiento mayéutico*

En tercer lugar, el pensamiento mayéutico es propio de un pensamiento creativo. Hay que aclarar que tal característica proviene de la visión socrática de que el conocimiento puede ser extraído por parte de un guía caracterizada como “comadrona intelectual. Extrae, facilita y busca el mejor pensamiento posible de aquellos que tiene a su cargo” (Lipman, 2016, p. 51). Entendido lo anterior, tal afirmación se acentúa en el papel pedagógico del profesorado a la hora de

incentivar el asombro, el cuestionamiento y la creación de nuevas propuestas, respuestas y soluciones en relación con un determinado contenido temático.

Por otro lado, el pensamiento mayéutico también tiene que ver con los procesos afectivos entre profesores y alumnos, pues, los primeros deben asumir con importancia el proceso educativo de los últimos. De tal modo, Matthew Lipman ejemplifica este tipo de pensamiento de la siguiente manera:

Como hace la comadrona que siente empatía tanto hacia la madre como hacia la criatura; o la profesora de canto que siente empatía hacia la cantante que se esfuerza por cantar y hacia el tema que «se esfuerza» para ser cantado (Lipman, 2016, p. 51).

De esta manera, lo anterior, únicamente se puede lograr mediante un ejercicio empático y creativo por parte del docente para efectuar las condiciones necesarias que hagan posible y faciliten el proceso cognitivo del estudiante de acuerdo con sus necesidades. Así como la comadrona intelectual o el profesor de canto, el docente de filosofía debe optar por asumir a sus estudiantes como potenciales generadores de conocimientos, los cuales también tienen dificultades que deben ser resueltas con su guía orientadora, en este caso, el docente, cuyo carácter se basa en la creación de nuevas posibilidades que sean amenas con la sensibilidad del alumno.

2.2.4 El carácter crítico y creativo

En cuarto lugar, el pensamiento creativo presenta una unión con el pensamiento crítico, ya que, se requiere de cierta rigurosidad, técnica y juicios valorativos a la hora de dar paso a los

procesos creativos. La competencia creativa busca estimular en los niños y las niñas la creación artística, la cual pretende ser un medio para la adquisición y la trasmisión de nuevos conocimientos dentro de los procesos educativos. Asimismo, Matthew Lipman considera el hecho de que aquella competencia creativa compagina muy bien con la competencia crítica, en la medida que, el infante puede llegar a generar un juicio frente a lo que percibe al recurrir a un pensamiento analítico y valorativo. Adicionalmente, el filósofo pedagogo describe lo siguiente acerca de la unión entre el pensamiento crítico y creativo en relación con el ejercicio investigativo: “El pensamiento creativo consiste en liberarse de una antigua problemática, resultado de un pensamiento crítico previo, y sustituirla por una nueva problemática, rica en dudas. Por tanto, la investigación necesita también pensamiento creativo” (Lipman, 2016, p. 53).

Por otra parte, el pensamiento creativo, además del ejercicio investigativo, también se puede evidenciar al momento de valorar una obra de arte. En otras palabras, este acto mental de valorar y emitir un juicio requiere de ciertos criterios que se dan gracias a la habilidad crítica y creativa, las cuales se unen para generar nuevas visiones de la misma pieza artística. Por ejemplo, lo anterior se puede vislumbrar en el siguiente cita expuesto por el autor:

[...] al valorar una pintura, no juzgamos lo que el artista se proponía hacer, sino que consideramos qué partes de la obra ayudan para que funcionen como un todo. Esto es lo que George Yoods llama el <<aspecto principal>> de una obra de arte. No intentamos evaluar el aspecto principal de una obra, sino tomarlo como criterio para juzgar cómo el artista ha integrado bien otros aspectos (el color, la textura, la línea, etc) en ese aspecto principal (Lipman, 2016, p. 45).

De igual manera, para el filósofo estadounidense, el pensamiento creativo puede potenciar el factor crítico en la medida en que ayuda a potenciar la producción de alternativas que estimulan el carácter autocorrectivo del mismo. Por ejemplo, se puede decir que la competencia creativa busca la creación de nuevas maneras de repensar algo que antes parecía indiscutible o sin solución alguna. No queda más que decir que ambas competencias conforman el equilibrio perfecto tanto para la creación de conocimiento como para la consolidación y la reflexión frente al mismo. De esta manera, en palabras de Lipman, la competencia crítica también suele funcionar como el complemento perfecto frente al factor creativo:

Es la duda lo que nos señala que estamos ante una situación problemática, y a través de la investigación nos ponemos en camino para orientarnos en la oscuridad. Esto también es lo que hace una persona que piensa de manera crítica. A una persona que piensa de manera creativa le pasa casi lo contrario. Su estado habitual es dudar de las creencias convencionales. Cuando las cosas se hacen demasiado cómodas, lo que es problemático se evapora y el pensamiento creativo agoniza (Lipman, 2016, p. 53).

Por tanto, la competencia crítica, a través del ejercicio investigativo, busca primeramente aprovechar tal duda inicial para luego ahondar en aquello que presenta un obstáculo en lo que corresponde a encontrar un camino viable para el conocimiento. Así, para el autor, en las comunidades de investigación suele presentarse este tipo de escenarios. Pues, lo que se situaba como ya dado, aflora en las mentes suspicaces de los implicados cierta duda que intenta buscar nuevas maneras de analizar y responder a ciertos interrogantes. Es necesario recalcar el requerimiento de un método que implique el empleo del pensamiento crítico inmerso en los

criterios de evaluación para iluminar el camino de la investigación. Es decir, una metodología investigativa.

Para finalizar, la explicación de la competencia creativa, es importante destacar que para Lipman, las comunidades de investigación deben de estar compuestas por “una sociedad deliberativa que piensa de manera multidimensional. [...] El hecho de que tengan una estructura lógica no les impide ser también escenario para actuaciones creativas” (Lipman, 2016, p. 54). Al tiempo, en que promueve una comunidad deliberativa en la que los implicados tomen una posición activa dentro del aula de clase. Esta última, es el escenario perfecto de producción de conocimiento, de nuevas ideas, de cuestionamientos que tambalean el estado de confort en las mentes de los alumnos e incluso de los profesores. Igualmente, es una construcción constante, en la que a nivel individual se adquiere un tipo de autonomía de racionalidad que permite la creación de nuevas perspectivas que inducen a pensar de manera distinta aquello que ya se pensaba de una forma tradicional. Es el encuentro y el despertar de nuevos caminos hacia nuevos saberes, en donde el diálogo, es la apertura a ese nuevo mundo que se impulsa hacia la construcción y deconstrucción colectiva en el pensamiento.

2.3 La competencia cuidadosa

Una vez descritas las competencias crítica y creativa, es imprescindible abordar la tercera y última competencia denominada por Lipman como: *cuidadosa*. Por ende, es necesario incidir en la relevancia de dicho pensamiento cuidadoso con respecto al proceso cognitivo del estudiante y el profesor dentro del ejercicio pedagógico. De esta manera, Matthew Lipman destaca la importancia del papel de las emociones para el mismo pensamiento. Según él, sin las emociones

“el pensamiento sería plano y carecería de interés. [...] Cuidar implica centrarnos en aquello que respetamos, apreciar su valor, valorarlo” (Lipman, 2016, p. 58).

Con respecto a la concepción de qué son las emociones y qué representan dentro de la vida del ser humano, Lipman trae a colación la teoría cognitivo- evaluadora de Martha Nussbaum como fuente teórica en su investigación. Por eso, al igual que la autora, reconoce que las emociones juegan un papel relevante dentro de la formación integral del individuo, dada la importancia de aquellas como fuentes de un conocimiento moral. A partir de esto, Mathew Lipman destaca la racionalidad de las emociones y la función que estas cumplen dentro de los procesos cognitivos, los cuales, se vislumbran en el momento en el que un sujeto valora y emite juicios acerca de algo.

Algunas formas del pensamiento cuidadoso, enunciadas por el filósofo, son las siguientes: *el pensamiento apreciativo, afectivo y empático.*

2.3.1 *El pensamiento apreciativo*

Para dar inicio a esta forma en particular del pensamiento cuidadoso, Matthew Lipman distingue entre dos acciones, a saber: *apreciar* y *valorar*. Se comprende así, que el acto de apreciar una cosa conduce directamente a centrar la “atención a los aspectos que cuentan, a los aspectos importantes” (Lipman, 2016, p. 61) que atañen a la vida de quién aprecia. Por lo que sigue, tales aspectos son considerados como valiosos, gracias al ejercicio valorativo. Es así que, apreciar y valorar van de la mano con el carácter emocional del propio pensamiento. Prueba de ello, se encuentra plasmada en la siguiente cita:

En cualquier situación, cuando apreciamos, admiramos, damos valor y tenemos cuidado, valoramos algo por las relaciones que mantiene con otras cosas. Valorar un regalo, por ejemplo, es valorarlo por los sentimientos que expresa la persona que nos lo hace. El regalo es valioso para nosotros porque establece relaciones entre nuestras actitudes, disposiciones y emociones y las de quien nos hace el regalo (Lipman, 2016, p. 60).

Queda por aclarar que el hecho de apreciar y valorar conlleva una respuesta emocional que revela el grado de importancia que genera un acto, una situación, una persona, etc. Y tal respuesta emocional, evidentemente emerge como un proceso cognitivo, como el de apreciar y valorar.

2.3.2 El pensamiento afectivo

Al retomar a Martha Nussbaum, Matthew Lipman introduce a las emociones como juicios valorativos. Asimismo, al igual que la filósofa, el intelectual rompe con la dualidad entre razón y emoción, pues, para él las emociones son “formas del pensamiento” (Lipman, 2016, p. 61). Es decir, que como formas de pensamiento, pueden ser conducidas hacia el ámbito educativo. En este caso, desde la primera infancia con el objetivo de impartir un conocimiento moral. Igualmente, tal conocimiento puede ser vislumbrado en el momento en el que un alumno pueda reaccionar frente a alguna determinada situación que implique un ejercicio valorativo como respuesta emocional. Por ejemplo, al momento en que el infante experimenta un problema que genere un efecto en contra de su bienestar, enseguida experimentará una emoción que dará cuenta del valor que tiene dicha situación para su vida. Lo que conduce a que el infante genere un juicio que requiera de un proceso evaluativo que dependa de ciertos criterios de carácter racional y

cognitivo. De ahí que Lipman mencione que: “El abuso se siente como inapropiado; la indignación, apropiada. Y «ser apropiado/a» es un criterio tan cognitivo como «ser coherente» o «ser pertinente»” (Lipman, 2016, p. 62).

Una vez hecha esta precisión, se puede afirmar que las emociones son indispensables para la educación a partir de la primera infancia. Por ende, si se educa a los niños a partir de ellas, se puede contrarrestar el empleo de conductas negativas en la vida adulta de aquellos. El hecho de juzgar algo como apropiado o inapropiado, va a depender de cómo se entiende y se asume la emoción en un determinado contexto. Esto acarrea cierta responsabilidad y autonomía en el ejercicio afectivo que se efectúe dentro de las relaciones interpersonales.

2.3.3 El pensamiento empático

El pensamiento cuidadoso busca extenderse hacia la perspectiva del otro, lo que quiere decir, que quien aplica este tipo de pensamiento desarrolla la habilidad imaginativa de poder entender el estado emocional en el que se encuentra una persona en una situación en particular. Con respecto a lo anterior, también permite comprender el por qué de las acciones del otro. Así, Lipman señala que:

A veces se considera la imaginación moral como un simple juego con ficciones. Por el contrario, es su procedimiento lo que hace posible la seriedad moral. Cuando no nos ponemos en el lugar de otra persona solo aparentamos ser éticos. No estamos diciendo que la actuación empática requiera que aceptemos la evaluación de la otra persona. Nosotros tenemos nuestro juicio. Pero a partir del

momento en que nos ponemos en el lugar del otro, tenemos mejores razones y el juicio que podemos hacer es también más consistente (Lipman, 2016, p. 64).

Aquella imaginación moral, según el autor, también cumple una función importante en el proceso evaluativo de valorar el actuar de ese otro. Por ejemplo, a la hora de enfrentar un problema, es posible apreciar y valorar la situación (los distintos puntos de vista, el sentimiento de los implicados, entre otros factores más) con base a criterios suficientes para la emisión de juicios que no afecten en lo más mínimo la integridad física y moral de los implicados.

De este modo, la empatía es tenida en cuenta como herramienta cognitiva, tanto para Nussbaum como para Lipman, dentro de lo que corresponde al desarrollo integral de los infantes en la educación. No obstante, aunque el filósofo Matthew Lipman abre la posibilidad, al igual que Martha Nussbaum, de ver la importancia de las emociones en los procesos cognitivos y educativos de los niños, no profundiza en mayor medida en otras emociones dado el camino investigativo que le concede a FpN. Por ello, como ya se ha mencionado en los primeros acápites, Martha Nussbaum abarca en mayor grado el valor de las emociones en su teoría cognitivo-evaluadora y, por tanto, aquella puede enriquecer el modelo pedagógico de Lipman que expone el filósofo en su currículum del proyecto educativo FpN. Si bien, Martha Nussbaum propone el papel de las emociones en el ámbito educativo, no posee un currículum direccionado plenamente a la aplicabilidad de un modelo educativo en el que el manejo de diversas emociones se implementen en los procesos de enseñanza. De esta manera, en el siguiente capítulo, se pretende encontrar la manera en cómo ambas teorías puedan encaminarse juntas, de tal manera que funcionen como complemento teórico la una de la otra. Esto es, un puente teórico en el que a partir de la filosofía dentro de un ejercicio relacional entre lo cognitivo- evaluador de las

emociones y el pensamiento multidimensional de FpN, se pueda extraer un buen complemento en torno al papel de la filosofía dentro de los aspectos pedagógicos en la educación.

3. Puente teórico entre Martha Nussbaum y Matthew Lipman

En un principio, se ha esbozado en los dos capítulos anteriores, los rasgos indispensables que componen cada uno de los dos proyectos filosóficos a tratar en la presente investigación: La teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum y FpN de Matthew Lipman. Así pues, en el presente capítulo se pretende hallar el puente teórico que conecta conceptualmente ambas teorías, el cual, se convierte en el objetivo central en las siguientes líneas.

Sin duda alguna, ambos autores presentan una gran preocupación en lo que respecta al aspecto cognitivo en el desarrollo educativo de los niños para que estos se formen como futuros ciudadanos integrales que hagan parte de una sociedad democrática, por lo cual, ambos filósofos contemporáneos contemplan la idea de cultivar desde la primera infancia un conocimiento moral direccionado al bien común. Ahora bien, luego de tal exégesis teórica realizada en los dos capítulos anteriores, se puede vislumbrar y establecer una unión conceptual entre ambas teorías, las cuales funcionan como complemento teórico entre sí. Por un lado, Martha Nussbaum enfatiza más en el papel racional de las emociones para la vida moral en sociedad. Por el otro, Matthew Lipman se ve inspirado en el papel de las emociones que brinda la autora, para dar lugar a la competencia cuidadosa como complemento de un pensamiento multidimensional.

Inicialmente, Jordi Nomen —quien es Máster y profesor de filosofía— en la entrevista que se le realiza titulada: *La filosofía nos hace críticos, creativos y cuidadosos*, menciona que en un principio, Matthew Lipman únicamente consideraba la competencia crítica y creativa en su proyecto educativo. Así lo expresa Nomen en la entrevista:

Ahí sí hay que decir que este inspirador, Matthew Lipman, trabajó siempre con el pensamiento crítico y creativo durante los primeros años. Y, entonces, se dio cuenta de algo sustancial y es que si una persona es muy inteligente o es muy creativa pero no tiene compasión, no tiene empatía, no es una persona que introduzca la variable “los otros” en su pensamiento, pues eso puede ser muy cruel y muy peligroso. Por poner un ejemplo gravísimo y cruel, los nazis eran muy inteligentes y muy creativos, pero no eran nada cuidadosos. Entonces, ahí requiere el pensamiento cuidadoso, que es ese que introduce a la ecuación a los demás (Aprendamos juntos 2030, 2018, 6m:47s).

Igualmente, la ausencia del pensamiento cuidadoso se ve reflejada en los primeros libros de Lipman. Uno de ellos se titula: *Pensamiento complejo y educación (1998)*, en el cual se plantea la unión entre el pensamiento crítico y creativo denominado como *Pensamiento de orden superior*. Este último, “no es equivalente exclusivamente al pensamiento crítico, sino a la fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo” (Lipman, 1998, p. 63). No obstante, en obras como: *El lugar del pensamiento en la educación*, se observa una clara referencia a Martha Nussbaum con respecto al papel de las emociones en los procesos cognitivos de los alumnos en lo que corresponde al pensamiento cuidadoso.

Ciertamente, la relación entre el papel que Nussbaum le concede a las emociones en conjunto con el pensamiento cuidadoso de Matthew Lipman ya se ha descrito. Sin embargo, las emociones para la filósofa también traen consigo el aspecto racional dentro del componente cognitivo que cumplen en el pensamiento. Incluso, también poseen cierto carácter creativo en lo que concierne al ejercicio imaginativo de la empatía. Bajo esta formulación, resulta prometedor encontrar una relación no únicamente con la competencia cuidadosa del pensamiento

multidimensional, pues, también las emociones se enlazan muy bien con la competencia crítica y creativa que postula Lipman.

Tal posibilidad de introducir el presente puente teórico, se da gracias a la flexibilidad que otorga FpN para ser nutrido. Por tal motivo, Diego Antonio Pineda en su libro: *Filosofía para niños: el ABC* señala que: “el propio Lipman ha animado permanentemente a quienes trabajan en esta área para que desarrollen nuevas propuestas y para que el proyecto al que él dio el primer impulso se desarrolle cada día en nuevas direcciones” (Pineda, 2004, p. 37). Entendido lo anterior, se pretende encontrar tal unión conceptual entre las emociones y el pensamiento multidimensional inmerso en el currículum de FpN como la piedra angular dentro del proceso pedagógico de los estudiantes. Al mismo tiempo, se tiene como cometido indagar de qué forma se pueden cultivar las emociones en los infantes a partir del currículum de Matthew Lipman.

3.1 Las emociones y el pensamiento multidimensional

Primeramente, para mencionar la relación inmersa entre las emociones y el pensamiento multidimensional, es adecuado empezar por describir una de las nociones que mayormente es empleada tanto por Nussbaum como por Lipman. Este concepto clave es denominado por ambos teóricos como: *juicios*.

Los juicios, son relevantes tanto en la teoría de Martha Nussbaum como en el proyecto filosófico-pedagógico de Matthew Lipman. Pero, son en específico los juicios de valor, los cuales se tomarán en cuenta para la presente investigación. Por lo anterior, la razón suficiente por la cual se realiza tal aclaración, es por el hecho de que Martha Nussbaum relaciona a las emociones con los juicios valorativos. Y, por su parte, Matthew Lipman distingue *tres órdenes del juicio* entre

los cuales se destacan los juicios de valor como un subtipo de juicios que se emplean cuando “contrastamos cosas o cuestiones con otras con respecto a valores, por ejemplo, <<es mejor que>>, <es más bonito que>>” (Lipman, 1998, p. 237). Así, los juicios de valor serán tenidos en cuenta en lo que respecta a la unión teórica de ambos autores.

Una vez aclarado lo anterior, es preciso destacar que para ambos filósofos, los juicios son elementos cognitivos para la valoración que el niño tiene frente a las cosas que vivencia. En un principio, Lipman se limitaba a considerar a los juicios como producto del empleo de criterios (razones suficientes) para la consolidación del pensamiento y la toma de decisiones en el diario vivir. Así lo expresa Lipman en sus primeras obras:

También podemos conectar los criterios con los juicios, pues un *criterio* suele definirse como una regla o principio utilizado en la realización de juicios. Parecería entonces razonable concluir que existen ciertas conexiones lógicas entre el pensamiento crítico, los criterios y los juicios (Lipman, 1998, p. 174).

Más adelante, en *El lugar del pensamiento en la educación* se introduce la definición de Martha Nussbaum acerca de los juicios en relación con las emociones: “En lugar de asumir que las emociones son tormentas psicológicas que irrumpen en la luz del día de la razón, las emociones pueden considerarse como formas de juicios o, más ampliamente, como formas de pensamiento” (Lipman, 2016, p. 61). En este sentido, las emociones para Nussbaum son juicios de valor. Además, de que para ella, tales juicios son originados a partir de creencias y, estas últimas, configuradas por las normas sociales. En conclusión, para ambos autores los juicios corresponden al carácter evaluativo y cognitivo de la psique humana.

Una vez realizada aquella salvedad acerca de la influencia que tiene Martha Nussbaum en FpN de Matthew Lipman con respecto al papel de las emociones y los juicios, es indispensable, dar lugar al desarrollo del objetivo que compete a la presente investigación. Este es, el cómo las emociones, bajo la óptica de Martha Nussbaum, contribuyen al pensamiento tripartito postulado por Matthew Lipman.

3.2 Las emociones en el pensamiento crítico

Al retomar lo ya mencionado en el primer capítulo de la presente investigación acerca de las características que hacen de las emociones elementos cognitivos de la mente humana, se establece que las emociones son formas de juicio para la valoración de un objeto o situación. Asimismo, Rubén Benedicto Rodríguez —Doctor en filosofía— menciona en su artículo *MARTHA NUSSBAUM: EMOCIONES, MENTE Y CUERPO*, que la filósofa reconoce que las emociones “están imbuidas de inteligencia y discernimiento sobre los objetos que nos rodean. Y, además, son «evaluadoras», porque encierran un pensamiento «sobre la relevancia o importancia de dicho objeto»” (Benedicto, 2012, p. 593). Por lo cual, aquellas implican un pleno uso de la racionalidad en cuanto al buen vivir.

Al tener en cuenta tal carácter racional de las emociones, Nussbaum reconoce la factibilidad de educar a las mentes más jóvenes a partir de ellas. De ahí que, considere que mediante tal ejercicio pedagógico-filosófico, a partir de la primera infancia, se puede extraer un conocimiento moral. Similarmente, tal uso de la racionalidad en la respuesta emocional, encaja muy bien con lo que Lipman define como pensamiento crítico. Tal es así, que entre las características más destacables de tal carácter en el pensamiento, se enmarca el uso de la racionalidad para la toma de decisiones en aspectos que atañen a la vida misma. De lo anterior, se

puede deducir que las decisiones a tomar en cuenta en contextos en los que se requiera establecer una conciliación entre partes, deben estar fundamentadas bajo criterios provenientes de un conocimiento moral. Para Nussbaum, tal conocimiento se puede extraer de las emociones, por la razón de que estas últimas se pueden contemplar dentro de lo que vendría a ser el pensamiento crítico. Adicionalmente, esto se puede observar a través de su estrecha relación con los juicios valorativos. Ahora bien, en el primer capítulo, específicamente en el tercer apartado de la presente investigación, se deja en claro que para la estudiosa, son las normas sociales las que condicionan en la mayoría de veces las creencias por las cuales se formulan los juicios. Para la académica, las creencias influyen en la respuesta emocional y en los juicios valorativos que se extraen de allí. En este sentido, son las creencias semejantes a los criterios (como razones suficientes) para emitir, reaccionar y actuar de cierta manera en determinada situación.

3.2.1 Las emociones y el pensamiento crítico como aporte para la formación ético-moral dentro de las aulas de clase

También es importante mencionar que, la educabilidad de las emociones contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en función de una educación ético-moral. Así, lo menciona Pineda al resaltar que FpN se abre a la posibilidad de brindar un conocimiento direccionado al bien común en sociedad: “En tal sentido, FpN no es sólo un programa para el desarrollo de habilidades cognitivas; es, sobre todo, un programa de desarrollo social. Su intención es de carácter ético-político, más que cognitivo-instrumental” (Pineda, 2004, p. 33). En este caso, las emociones vendrían a ser un medio por el cual se puede nutrir la educación moral a la hora de actuar en sociedad. Tal premisa, supone que las emociones no están alejadas de la razón, por

tanto, esta última no es independiente de la sensibilidad humana que se tiene frente al actuar en sociedad. Por su parte, las emociones brindan la posibilidad de ser empleadas de manera valorativa y evaluadora frente a las diversas situaciones que impliquen tanto el cuidado de sí como el cuidado del otro. Vale decir, que el manejo de las emociones y los juicios que se emiten, implican un uso pleno de carácter crítico para discernir cuándo es o no propicio actuar de determinada manera en una situación particular. De esto se sigue, que para Nussbaum la educación desde las emociones es indispensable para direccionarlas de manera adecuada en el actuar frente a los demás. Por ejemplo, para Iván Pinedo y Jaime Yáñez, en el artículo titulado: *La dimensión cognitiva de las emociones en la vida moral: los aportes de Martha Nussbaum al estado actual de la discusión*, mencionan que para la autora: “la compasión es la emoción que nos vincula en un tipo de amor por los demás, la repugnancia divide y genera asco frente a lo diferente” (Pinedo y Yáñez, 2017, p. 120). Por ende, la ausencia de una educación desde las emociones en los infantes, puede ocasionar que estos últimos direccionen sus emociones de manera negativa a la hora de relacionarse con los demás en comunidad.

Es por ello que, las emociones deben de ser educadas a partir de la primera infancia con la finalidad de que los infantes en su adultez no desarrollen la repugnancia proyectada frente a lo que se cree erróneamente como distinto, esto es, con respecto a algunas comunidades en condición de subalternidad. Así, la “escuela puede desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellas personas que la sociedad suele representar como "objetos" o seres inferiores” (Nussbaum, 2010, p. 73). Cabe enfatizar, que también el docente de filosofía, para Lipman, debe incentivar en el alumno la capacidad de emplear el pensamiento crítico, con el fin de reevaluar aquellos criterios como, normas sociales y creencias que condicionan la emisión de juicios, los cuales configuran la perspectiva y

sensibilidad emocional que el infante direcciona frente a los demás. En otras palabras, se pretende que la filosofía se convierta en la herramienta ideal que emplea el docente en filosofía para cultivar en los infantes el pensamiento crítico dentro de la vida emocional de estos. De la misma manera, autores como Oscar Pulido e Iván Gámez en el libro *Filosofía y Enseñanza Miradas en Iberoamérica*; capítulo seis, *Aprender a filosofar y vivir: Formas y expresiones de la filosofía en Colombia*, mencionan que:

La filosofía es una necesidad, una problematización del día a día en la que se desarrollan otras dinámicas en el entramado social, donde la filosofía propasa el aula de clase, los muros de la escuela, y se hace presente en otros espacios de la vida tanto individual como pública (Pulido y Gámez, 2018, pp. 154-155).

El papel de la filosofía es indispensable para el pensamiento crítico y, de igual forma, también es significativa frente a la vida misma y las situaciones complejas que en esta residen. Es así, que la filosofía brinda las herramientas de carácter lógico y argumentativo para el desarrollo crítico en el niño. Como resultado, se puede lograr que a partir del esfuerzo filosófico-pedagógico por parte del profesor, el infante desarrolle su pensamiento crítico en el que cuestione y evalúe su actuar con el que se dirige hacia los integrantes que hacen parte de su entorno social. Sin lugar a dudas, lo anterior supone un ejercicio ético que implica el entendimiento de las emociones como posibilitadoras de un conocimiento moral en función de un buen vivir colectivo. O como lo menciona Nussbaum, el florecimiento humano. Se comprende que la filosofía es ese medio por el cual cada niño puede aprender a pensar y decidir críticamente sobre su actuar a partir de sus emociones, las cuales responderán en mayor medida a su deseo por el bien propio y el de otros seres.

Tanto Lipman como Nussbaum consideran que la filosofía debe irrumpir en las aulas de clases. Así, para ambos, esta (la filosofía) debe ir de la mano con la educación. Por tanto, la filósofa comprende que la educación es “ uno de los principales terrenos en los que tendrá lugar la conformación de una *simpatía* políticamente apropiada, y en los que se desalentará la adopción de formas inapropiadas de odio, asco y vergüenza.” (Nussbaum, 2014, p. 154), lo cual, le permite a “los niños y las niñas reflexionar sobre sus valores y sobre sus propias acciones” (Lipman, 1998, p. 232). Así, para el filósofo pedagogo la educación no debe verse como un simple intento de:

[...] justificar la necesidad de "dar clases de filosofía" a los niños, sino de indagar cómo puede la actividad filosófica llegar a ser la base de un nuevo modelo educativo en donde el individuo realice su autonomía personal y su integración dialéctica en la vida social (Pineda, 1992, p. 110).

Al respecto conviene decir que, para Nussbaum y Lipman, tanto la educación como la filosofía funcionan como un complemento suficiente para el desarrollo de un pensamiento crítico y moral en los alumnos. En consecuencia, la integración de la filosofía en la educación de los niños, permitirá el *criticismo* por parte de ellos acerca de las normas sociales y creencias que se presentan a primera vista como razones aparentemente válidas y suficientes para reaccionar de determinada manera frente a cierto tipo de acontecimiento. En suma, esto contribuye a que los infantes desarrollen un pensamiento crítico que se develará en el intento por direccionar sus juicios y emociones acertadamente en situaciones particulares. O como lo denomina Lipman, para que los estudiantes desarrollen eficazmente una sensibilidad por el contexto, que es una de las características esenciales del pensamiento crítico, el cual ya se esclareció en el segundo capítulo de la presente tesis.

Igualmente, otra de las características del pensamiento crítico para Lipman, es que el niño pueda volcarse sobre su mismo pensamiento, esto es, su carácter autocorrectivo ya descrito en el segundo capítulo del presente texto. En este orden de ideas, los alumnos, al desarrollar tal habilidad, podrán quebrantar los preceptos dogmáticos que han heredado y que han empleado como criterios para valorar su posición frente al mundo y sus relaciones interpersonales con otros infantes. De ahí que, se logre efectivamente el buen direccionamiento de las emociones entre los niños dentro de una comunidad investigativa, y que este ejercicio ético-moral sea en un futuro para ellos, indispensable para el bienestar en sociedad.

Con todo, se puede decir que las emociones se enlazan muy bien con tal pensamiento crítico, pues ellas mismas son parte de este como elementos cognitivo-evaluadores. Por ende, el acto de valorar y evaluar sobre qué es correcto o no en determinada circunstancia, depende en gran medida de los juicios y las emociones que están inmiscuidas por creencias y normas sociales, las cuales el niño no debe tomar como verdades absolutas. Por el contrario, tales elementos cognitivos (los juicios y las emociones), deben de ser revisados y cuestionados para evitar supuestos, prejuicios y estigmas que cataloguen la diferencia en otras personas como negativa o algo que afecta el bienestar individual y colectivo. Por su parte, el docente, mediante el empleo de la filosofía, debe aprovechar el asombro en los niños y su curiosidad frente a las incógnitas que surgen en ellos con respecto a lo que se establece muchas veces para los adultos como normal o dentro del sentido común. Aquello, con la finalidad de generar en los pequeños, cierta autonomía, responsabilidad y racionalidad frente a su manera de actuar con los demás para la consolidación de futuros ciudadanos que apuesten a la construcción de una sociedad democrática.

3.3 Las emociones en el pensamiento creativo

En un principio, se ha dejado en claro que las emociones para los dos académicos estadounidenses están dotadas de racionalidad. Al mismo tiempo, ambos contemplan que la vida emocional del niño es imprescindible dentro de los procesos pedagógicos y educativos a los que se enfrentará en su escuela. Por tanto, en sus escritos, no conciben la idea de que los infantes sean posicionados por el docente como seres pasivos a los que se les sobrecarga con un sin fin de conceptos académicos sin generar algún tipo de reflexión frente a lo que se les imparte como verdadero. Por ende, para los dos filósofos, la creación, la imaginación, y la sensibilidad emocional cumplen un papel fundamental dentro de los procesos de aprendizaje de los pequeños en su formación no solo académica, sino también, en lo que llamaría Nussbaum el *florecimiento humano*. En este sentido, en el presente apartado, surge la necesidad de esclarecer cómo las emociones, según la visión de Nussbaum, aportan a la competencia creativa descrita por Lipman en lo que respecta a la formación ético-moral de los infantes. Un aspecto clave en esta investigación, es que para la pensadora el arte puede ser un medio por el cual se pueden trabajar las emociones desde un aspecto creativo, cuya finalidad sea la formación ético-moral desde la primera infancia. Así lo expresa la autora en la siguiente cita en donde se refiere a Franklin Roosevelt —presidente número 32 de E.E.U.U— como un claro ejemplo del empleo del arte y su capacidad para adentrarse en la vida emocional humana.

El arte puede ser una de esas ocasiones. Por ejemplo, Franklin Roosevelt fue un maestro en este sentido. Él sabía lograr que la gente reflexionara acerca de la economía estadounidense porque podía explicar las cosas con gran claridad, pero también utilizaba a las artes para provocar experiencias de reconocimiento y

conexión que no eran intelectuales. Contrató artistas durante la Depresión, y exhibió fotografías muy potentes de personas dañadas por la miseria económica, fotografías que él claramente seleccionó. No aceptó cualquier cosa que los artistas trajeran; él claramente quería mostrar a las personas pobres como dignas, no como gente a la que se tenga desprecio. Quería mostrar su sufrimiento como algo realmente serio, y que no era su culpa. Como dijo Aristóteles, para experimentar compasión hay que creer que es algo serio, que no es culpa del afectado, y que es algo que le podría suceder a uno mismo. Entonces yo creo que lo que Roosevelt logró fue que la gente no solo intelectualizara la miseria económica. A través de esas fotografías, a través de novelas, la gente tuvo una conexión emocional muy fuerte con personas en otras clases sociales, una conexión que usualmente no se tiene (Modzelewski, 2014, p. 329).

De este modo, para Martha Nussbaum, las emociones en sintonía con el arte y la creación, pueden contribuir a la adquisición de un conocimiento ético-moral que implique una reflexión frente a los acontecimientos de la vida misma en sociedad. Por ejemplo, a través del arte, como ya se observó en la anterior cita, se abre la posibilidad de abarcar temas o problemáticas sociales en donde el artista, mediante su obra, realiza una actividad imaginativa en la que experimenta un grado de empatía frente a la situación de otras personas en condición de subalternidad. Lo que conlleva a que el espectador se conecte, a partir de la pieza artística, con la cruel realidad que algunas personas padecen. Al tiempo, en que este (el espectador) crea una nueva perspectiva libre de prejuicios y dogmas que despiertan emociones como la repugnancia proyectada frente aquellos que se encuentran invisibilizados dentro de la sociedad.

No obstante, Martha Nussbaum deja en claro —en la entrevista realizada por la Doctora en filosofía Helena Modzelewski— que si bien las emociones sí implican un tipo de autorreflexión, no siempre se necesita de este ejercicio para establecer una conexión con cierta situación que implique un cuidado frente a otra persona. Por consiguiente, la autora menciona que a veces es mejor que las personas se den la oportunidad de:

[...] sentir y dejar que sus pensamientos los lleven a donde sea. [...] Lo que es deseable es crear ocasiones en que la gente reflexione, pero también ocasiones en que no sean tan autoconscientes, aunque la reflexión pueda ser parte de un plan más amplio (Modzelewski, 2014, pp. 328-329).

Con base en lo anterior, la intelectual considera que el arte es un medio que permite el flujo constante de la parte emocional en los individuos, así como también entre ellos, especialmente en lo que respecta a situaciones que incumben la necesidad de un cuidado por el otro.

Llegados a este punto, si se tiene en cuenta el papel de las emociones en relación con los procesos artísticos, es oportuno considerar que estas (las emociones) contribuyen en gran medida a la competencia creativa postulada por Matthew Lipman. Esto es, como ya se ha mencionado en distintas ocasiones, que mediante el arte, el carácter emocional en el pensamiento de los alumnos debe de ser un aspecto indispensable dentro de los procesos educativos como bases importantes para la interacción en sociedad.

Ahora bien, para Lipman, las novelas y la literatura adaptadas a un currículo son el medio para incentivar los procesos creativos en los niños e impulsar en ellos cierta autonomía y responsabilidad frente a su actuar con los demás. De manera similar, para Nussbaum, el

comportamiento de los niños puede ser encaminado a partir de la educación de sus emociones. Y, es desde la escuela donde “se puede fomentar el sentido de la responsabilidad individual tratando a cada niño como un agente responsable de sus actos” (Nussbaum, 2010, p. 74).

Al retomar a Lipman, sus novelas fortalecen el pensamiento creativo (aunque también el crítico y el cuidadoso) de los estudiantes mediante la filosofía y las herramientas que ella ofrece. Así, novelas como *Elfie* fomentan la imaginación activa de los infantes en relación con los personajes de la obra. Tal relato narra la experiencia de una niña de primaria que se caracteriza por ser insegura de sí misma, pero que se cuestiona constantemente sobre su vida diaria. Es así, que Elfie:

[...] es capaz de plantearse interesantes preguntas filosóficas: ¿cómo sé que soy real?, ¿por qué el tiempo siempre corre hacia delante, y nunca hacia atrás?, ¿en qué consiste tomar una decisión?, etc. [E incluso] ofrece continuas reflexiones sobre ella. A través de la novela, y al tiempo que los niños van reflexionando junto con Elfie, se va dando un proceso de reconstrucción de la propia imagen de sí (Pineda, 2004, p. 50).

En este sentido, *Elfie* enmarca lo que presupone el carácter creativo del filosofar en lo que respecta a la capacidad de formular incontables preguntas sobre su propia realidad. Además, la lectura que hacen los niños de la novela les incentiva a realizar un ejercicio empático que les hace imaginar cómo se sienten y qué pueden pensar los personajes que Lipman presenta en diferentes obras. Como prueba de lo anterior, en las siguientes líneas se encuentra plasmado el diálogo filosófico que *Elfie* mantiene consigo misma y que denota una relación con la máxima cartesiana de *Pienso, luego existo* o *Cogito ergo sum* que plantea Descartes:

Anoche me desperté en la mitad de la noche y me dije a mí misma: "Elfie, ¿estás dormida?". Me toqué los ojos y estaban abiertos, y entonces dije: "No, no estoy dormida". Pero podría estar equivocada. Tal vez una persona puede dormir con los ojos abiertos. Después me dije a mí misma: "En este momento, ¿estoy pensando?". Realmente me pregunto esas cosas. Y me respondí a mí misma: "¡Boba! Si te puedes preguntar, ¿entonces debes estar pensando! Y, si estás pensando, entonces no tiene sentido lo que dice César. Tú eres real (Lipman, 2006, p. 7).

Por consiguiente, el asombro y la intriga que surge del diálogo filosófico que se desarrolla a lo largo de Elfie, en conjunto, con el ejercicio imaginativo ligado a la empatía que tiene que ejecutar el niño frente a las situaciones de los integrantes de las novelas, son parte de su interacción constante con la lectura.

Por otra parte, al tener en cuenta que para Lipman la conexión existente entre la literatura y los procesos pedagógicos de los niños van en consonancia, resulta pertinente traer a colación el papel del *espectador juicioso* de Adam Smith expuesto por Nussbaum en algunas obras como *Justicia Poética*, y que, posteriormente, retoma en la entrevista de Modzelewski. Nussbaum entiende que el "espectador juicioso, es como un amigo preocupado pero que no es particularmente reflexivo; no sesgado, pero muy inmerso en la situación" (Modzelewski, 2014, p. 330). Por lo cual, esta figura es una analogía que hace Smith a partir del espectador y el ejercicio de la lectura en relación con las prácticas sociales que se desarrollan día a día. Del mismo modo, en paráfrasis de la autora, así como el papel del espectador juicioso en la literatura permite una conexión emocional amena con la situación del personaje de las obras, de la misma manera, lo más oportuno es que desde la primera infancia las personas se conviertan en espectadores

juiciosos. Seguidamente, tal razonamiento se puede hilar a través del currículo que postula Lipman para hacer de los niños espectadores juiciosos de los contextos en los que se ven implicados. Tal es así, que las diferentes novelas creadas por Lipman son un medio por el cual se pueden trabajar las emociones de los infantes a través de la literatura como un proceso creativo que hacen del infante un espectador juicioso.

En definitiva, aunque la empatía esté lejos de ser una emoción para la filósofa, puede ser un medio para cultivar en los infantes la compasión no únicamente frente a sus allegados, sino también con otras personas las cuales deberán considerar como fines en sí mismos. Por tanto, la empatía puede ser desarrollada a partir de la literatura, en donde en este ejercicio imaginativo, que para Nussbaum contempla la situación del otro, se puede generar en el niño la emoción de la compasión. Es por ello, que es relevante tener en cuenta “que en el tipo de pensamiento presidido por la creatividad, lo dialógico predomina” (Lipman, 1998 p. 203) como ejercicio filosófico procedente de géneros literarios como la novela. Por lo cual, desde la literatura en conjunto con la filosofía, se puede proveer una forma lúdica de fortalecer la habilidad dialógica en los lectores más jóvenes. De ahí que, tal método permita facilitar en ellos la aprehensión de capacidades cognitivas, como la empatía, para el cultivo de un conocimiento moral en donde prime tanto el bien individual como el colectivo.

3.4 Las emociones en el pensamiento cuidadoso

Es destacable señalar que, hasta el momento, las dos competencias anteriores se enlazan muy bien con el papel evaluador que Martha Nussbaum reconoce en las emociones bajo su visión neoestoica. Ahora, en el presente y último apartado de la investigación, resulta fructífero destacar que las emociones son el umbral del pensamiento cuidadoso. Por añadidura, con respecto a este

último, se tendrá en cuenta tanto el pensamiento empático como el afectivo que, como ya se mencionó en el segundo capítulo, son característicos de la competencia cuidadosa, la cual debe ser cultivada desde la primera infancia.

Para ambos autores, la escuela en conjunto con el compromiso de los docentes de filosofía (esto no excluye a los de otras áreas académicas), deben ser los encargados de orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, la escuela debe concentrar sus esfuerzos en cultivar, a partir de procesos lúdicos, el asombro y la reflexión filosófica en los infantes. Esto con la finalidad de que, a partir de elementos artísticos en conjunto con la filosofía, los niños desarrollen un compromiso ético-moral que tenga miras al bienestar colectivo y no únicamente individual. Como resultado, los estudiantes se formarán para proyectarse como futuros ciudadanos capaces de generar juicios acordes con los diferentes contextos a los que se tenga que enfrentar dentro de una sociedad en la que prime la dignidad humana.

Para empezar, en el capítulo *Cultivar la imaginación: la literatura y las artes* del libro: *Sin fines de Lucro*, Martha Nussbaum insiste en la importancia de:

[...] la imaginación narrativa, es decir, la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona (Nussbaum, 2010, pp. 131-132).

Tal acto imaginativo e interpretativo, para la pensadora, se puede lograr desde la educación a partir de las emociones mediante estrategias lúdicas. Según Brian Duignan —editor de *Encyclopedia Britannica*— en su artículo *Martha Nussbaum American philosopher*, para Nussbaum: “exercise one’s “narrative imagination” by considering “what it might be like to be in

the shoes of a person different from oneself.” (Duignan, 2022). De manera que, las emociones pueden contribuir hacia el ejercicio empático de los niños frente a diversos escenarios en donde sean capaces de imaginar la situación del otro sin dejar afectarse por ello, pero, tampoco sin sentirse ajenos y fríos ante el dolor de otros seres humanos. Conviene distinguir que, a partir del arte y las humanidades como lo es la filosofía, se puede impulsar tal imaginación narrativa desde la primera infancia.

Simultáneamente, el currículo de Matthew Lipman se adapta al aspecto cuidadoso, al cual, Nussbaum —en su teoría cognitivo evaluadora— también apuesta para la formación integral de los estudiantes. Por su parte, Lipman a través de sus novelas filosóficas logra conectar a los niños con la lectura al fomentar en ellos cierta imaginación narrativa frente a las situaciones, conflictos, pensamientos, sentires y deseos de los personajes de las obras.

De igual manera, como ya se mencionó, *Elfie* es un claro ejemplo de una novela cuyo contenido se dirige hacia temáticas filosóficas que incentivan al pequeño lector no solo a reflexionar sobre diversas situaciones de la vida misma, sino, también a empatizar con los sentimientos que experimentan los personajes de la novela. Es fácil comprender por qué el uso pleno de la imaginación es aquello por lo que apuestan los dos autores para hacer de los niños no únicamente individuos críticos, sino, también cuidadosos frente al trato que dirigen hacia los demás.

Llegados a este punto, es importante dar cuenta de que tanto en Nussbaum como en Lipman el carácter crítico, creativo y, en especial, el cuidadoso van de la mano dentro de la educación de los alumnos. Del mismo modo, el aspecto emocional de estos se ve inmiscuido por el pensamiento multidimensional. Por tal razón, uno de los objetivos de FpN es “permitir que los

individuos alcancen una mejor comprensión de sí mismos y, con ello, una mayor conciencia de sus emociones, actitudes e intereses” (Pineda, 2004, p. 48). Como resultado, emociones como la vergüenza, la vulnerabilidad, la repugnancia y el narcisismo, según Nussbaum, desde los primeros años de vida en los niños son emociones que son abarcadas en las novelas de FpN. Nuevamente, *Elfie* es una de las novelas cuya carga emotiva se ve en gran medida reflejada por los personajes de la historia. En este caso, el personaje principal, se enfrenta constantemente con emociones como la vergüenza y la vulnerabilidad que siente en torno a sus propios pensamientos y la inseguridad que recae en ella, lo cual, le impide expresarse con seguridad en el salón de clase. Lo anterior, se puede observar en las siguientes líneas, en donde se devela la actitud de la pequeña frente a los constantes miedos interiores a los que se tiene que enfrentar:

¡Hola! Me gustaría saber los nombres de ustedes. Pero me da miedo preguntar. Tal vez, si yo les digo mi nombre, ustedes me van a decir el de ustedes. Yo me llamo *Elfie*. Casi nunca le pregunto nada a nadie. No sé por qué. No tengo una buena razón para hacerlo: simplemente me da miedo. Me da miedo porque la gente se va a dar cuenta que yo no sé nada. ¿Ven? Ese es mi secreto. O uno de mis secretos. Uno de mis más terribles, terribles secretos. De verdad, ¡yo no sé nada! Excepto eso, claro, esa es la única cosa que yo sé. La única cosa. Tal vez no estoy tan mal. Algunos niños creen que saben mucho, y eso no es cierto. Como César. Y otros niños del salón son muy inteligentes. Tienen respuestas para todo. Como Diana. Y además está Sofía. Ella no da muchas respuestas. ¡Pero es capaz de hacer las preguntas más maravillosas! Yo quisiera ser como Sofía. Pero no puedo. Soy como un yo-yo. El año pasado casi me tiro kinder. Lo que me salvó fue que me iba muy bien con la plastilina (Lipman, 2006, p. 6).

En el anterior diálogo que mantiene Elfie consigo misma, se puede observar como ella experimenta emociones como la vulnerabilidad, la cual, le produce cierta indefensión frente al rechazo de sus compañeros de clase. De ahí que, se avergüence de sí misma e infravalore las capacidades que posee con respecto a su habilidad de pensar. Al retomar a Nussbaum, aquel estado emocional puede ser contraproducente, pues “la propia debilidad y las carencias del niño [pueden] causar deformaciones éticas y conductas crueles” (Nussbaum, 2010, p. 56). No obstante, aunque Elfie no desarrolla conductas crueles, sí se pueden observar en otros personajes de la novela como lo es Cesar, quien tiene comportamientos de rechazo hacia ella solo por verla como alguien diferente a él.

De esta forma, FpN a través de la presente novela demuestra el inmenso mar de emociones en el que se encuentran los niños de la narración, en especial Elfie. Al mismo tiempo, en el que a partir de diálogos filosóficos que incitan a la reflexión, el programa demuestra que las emociones no son solo negativas e irreflexivas, sino que constituyen una parte esencial para el desarrollo de la personalidad en los niños. De ahí que, Nussbaum retome la obra de Rousseau titulada *Emilio*, para resaltar la importancia de que todo niño aprenda

[...] a identificarse con los demás, a ver el mundo a través de los ojos ajenos y a sentir mediante la imaginación el sufrimiento de las otras personas. Solo de este modo será posible que éstas, a la distancia, le parezcan reales e iguales a él (Nussbaum, 2010, p. 68).

Bajo lo anterior, con certeza el aula de clase en compañía del profesor, puede convertirse en un lugar seguro en donde las emociones de los niños no sean invalidadas. Lo anterior, con la finalidad de fortalecer en ellos una personalidad sensible frente a las necesidades de los demás.

Una vez hecha tal precisión, se puede observar que, desde la lectura de *Elfie*, Lipman centra su atención en el pensamiento cuidadoso a partir de lo que sienten los personajes de la narración. Allí se trabajan dos partes fundamentales de la competencia cuidadosa, a saber, el pensamiento afectivo y el empático en lo que concierne al mejoramiento del pensamiento multidimensional de los jóvenes lectores. Igualmente, permite que los niños, bajo lo que llama Nussbaum la imaginación narrativa, adquieran un conocimiento moral a través del cual estos aprendan a ver a través de los ojos del otro. En suma, el programa de FpN puede servir de medio para promover en los estudiantes el reconocimiento de su actuar frente a los otros sin generar algún tipo de daño emocional que intensifique aquella vulnerabilidad humana, que, para Nussbaum, yace en los pequeños desde los primeros años de sus vidas. En efecto, al no trabajar tal emoción de la vulnerabilidad desde una edad temprana, se pueden desencadenar otras emociones como la repugnancia proyectada, la cual, atenta contra el florecimiento humano.

4. Conclusión

Para finalizar, es más que notorio que la teoría cognitivo-evaluadora le aporta significativamente al proyecto de FpN, ya que el carácter evaluador de las emociones debe ser relevante dentro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para ambos proyectos filosóficos, el camino educativo del estudiante debe estar permeado por el componente emocional, que le motive al niño a lograr fortalecer un pensamiento multidimensional. Por esta razón, las emociones contribuyen al fortalecimiento de la razonabilidad en los alumnos, pues, este se convierte en el objetivo principal de un pensamiento crítico. A su vez, aquellos elementos cognitivos permiten que los estudiantes se incentiven a crear nuevas preguntas y respuestas frente a lo que comúnmente se establece como verdadero. Igualmente, la formación adecuada sobre las emociones del infante es lo que posibilita que este desarrolle el interés necesario por el bienestar de otras vidas distintas a la suya. Con todo, se puede afirmar que las emociones contribuyen al pensamiento crítico, creativo y cuidadoso de FpN.

En última instancia, aunque Matthew Lipman creó un currículo en el cual las emociones ocupan un papel fundamental en los procesos pedagógicos de los estudiantes, es la teoría cognitivo-evaluadora la que señala con una mayor magnitud la relevancia que tienen las emociones dentro del pensamiento crítico y creativo. Con respecto a lo anterior, no se intenta decir que Lipman niega la participación de las emociones dentro de las ya mencionadas formas de pensamiento. De lo que sería una mala interpretación de su proyecto. Únicamente se pretende aclarar que Nussbaum posee un panorama más amplio de la intelectualidad que proveen las emociones. De ahí que, se afirme que su teoría es la indicada para fortalecer FpN. Tal aporte teórico, funciona como un puente para la consolidación del proyecto filosófico-pedagógico, ya

que, como su base fundamental es la filosofía, aquel está abierto a nuevas visiones en torno al pensamiento como la que presenta Martha Nussbaum con respecto a la educación de los niños.

Hasta ahora la labor investigativa del presente proyecto ha sentado sus bases en las exégesis filosófica acerca de la educación bajo la mirada de estos dos autores contemporáneos. Por ende, ambas teorías han demostrado que la educación no debe ser algo que se vea alejado del ejercicio filosófico. De tal manera, estas últimas (la filosofía y la educación) se complementan perfectamente, pues, no es factible concebir la una sin la otra dentro del desarrollo cognitivo desde la primera infancia. Para concluir, se pretende que la presente labor investigativa también sea un paso más hacia la indagación en lo que concierne a los diversos retos que presenta hoy en día el campo de la filosofía en la educación.

Referencias

- Aprendamos juntos 2030. (16 de mayo del 2018). *Versión Completa. La Filosofía nos hace críticos, creativos y cuidadosos. Jordi Nomen* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=e3BumAX-eME&t=437s&ab_channel=AprendamosJuntos2030
- Benedicto, R. (2012). *Martha Nussbaum: emociones, mente y cuerpo*. THÉMATA. Revista De Filosofía, (46). en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/themata/article/view/432>
- Duignan, B. (2022, May 2). *Martha Nussbaum*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/biography/Martha-Nussbaum>
- Gaitán, C. López, E. Quintero, M. Salazar, W. (2010) *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Ministerio de Educación Nacional.
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2006). *Elfie*. Editora Beta.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. España: Editorial Octaedro.
- Miller, W. (1998). *LA ANATOMÍA DEL ASCO*. Grupo Santillana de Ediciones, S.A.
- Modzelewski, H. (2014). *Autorreflexión y educación de las emociones para la democracia. Entrevista a Martha Nussbaum*. Revista de filosofía Areté. Vol. XXVI, N° 2, 2014 pp. 315-333.

- Nussbaum, M. (1997). *Justicia Poética La imaginación literaria y la vida pública*. Editorial Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: Repugnancia, vergüenza y ley*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Editorial Paidós.
- Gómez, R. (2011). *Deleuze o "devenir Deleuze". Introducción crítica a su pensamiento. Ideas Y Valores*, 60(145), 131–149. Recuperado a partir de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36693>
- Pineda, D. (19, diciembre 1992). *FILOSOFÍA PARA NIÑOS: UN ACERCAMIENTO*. Universitas Philosophica, Vol. 10, núm. 19, 103-121.
- Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños: el ABC*. Editora Beta.
- Pinedo, I. & Yáñez, J. (2017a). *Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum*. Veritas, (36), 47-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732017000100003>

- Pinedo, I. A. & Yañez, J. (2017b). *La dimensión cognitiva de las emociones en la vida moral: los aportes de Martha Nussbaum al estado actual de la discusión*. Cuestiones De Filosofía 3(20), 105-127. <https://doi.org/10.19053/01235095.v3.n20.2017.5919>
- Pulido, O & Gamez, O. (2018). *Filosofía y Enseñanza Miradas en Iberoamérica*. Editorial UPTC.
- Tébar, L. (2005). *Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein*. Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, (6),103-116.[fecha de Consulta 9 de Junio de 2022]. ISSN: 1579-3141. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100>