

Luisa López Carrascal  
Universidad de Colombia

## El papel de la simpatía en la educación ética-estética The role of charm in ethic-esthetic education

Recibido: 02/03/15

Aceptado: 22/04/15

### Resumen

En este artículo parto de la tesis de Nussbaum en su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. De acuerdo con Nussbaum si queremos capacitar a los estudiantes como verdaderos ciudadanos democráticos del mundo, debemos devolver a la educación las humanidades. En la primera parte hago énfasis en la importancia de la “preocupación compasiva” como aquella disposición que implica el cultivo de la simpatía y que ensancha las perspectivas imaginativas sobre el mundo, idea que proviene de pensadores de mediados del siglo XVIII como Hume y Smith. La literatura y el arte juegan un papel importante en el desarrollo de esta competencia. Este será el tema de la segunda parte del artículo.

**Palabras clave:** Emociones; Compasión; Simpatía; Arte.

### Abstract

In this paper I consider Nussbaum's thesis in her book *Not for Profit. Why Democracy Needs The Humanities*. According to Nussbaum we must work to reconnect education to the humanities in order to give students the capacity to be true democratic citizens of their countries and of the world. In the first part, I emphasis the place on the importance of “compassionate concern”: a disposition that is comprised of a cultivated sense of sympathy, widened and imaginative perspectives on the world. Such idea about sympathy derives from mid-18th century thinkers like Hume and Smith. Literature and arts play a key role in acquiring this competence. That is the subject of the second part of this paper.

**Key words:** Emotions; Compassion; Sympathy; Art.

**E**n su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2011), Martha Nussbaum nos advierte sobre la crisis de la democracia cuyo origen se encuentra en una educación orientada a una vida competitiva y con fines de lucro. Esta crisis, la más seria que el mundo contemporáneo vive, se extiende desde la educación inicial hasta la universitaria y parece convertirse

en un problema mundial (Nussbaum menciona a los Estados Unidos, Europa y la India, aunque también reconoce los esfuerzos que algunos países han realizado frente al analfabetismo y el acceso de las niñas a la educación)<sup>1</sup>. Se trata, además, de un problema que no es exclusivo del sistema educativo: “La mayor parte de los rasgos que destaco en el presente trabajo –dice Nussbaum– deben nutrirse también en la familia,

1 Sin embargo, no es la primera vez que aparece esta preocupación. Desde hace ya más de medio siglo autores como Dewey, Arendt y Habermas vislumbraron estos cambios problemáticos en la educación. La crítica recurrente ha sido a una educación como un instrumento de adquisición de habilidades de acuerdo con modelos de producción y del pensamiento neoliberal que entiende toda transacción humana como una forma de intercambio económico.

tanto durante los primeros años de vida como durante la etapa de maduración de los niños y niñas” (Nussbaum, M. 2011, 28). En el caso de las escuelas, éstas destinan cada vez menos tiempo al ejercicio de crear y proponer mundos posibles e imaginar el futuro, para comprender e interesarse por los problemas de la comunidad o de la vida cotidiana y explorar colectivamente soluciones a esos problemas. “El resultado de esta educación perfeccionista, –dice Guillermo Hoyos– pretendidamente progresista y de calidad, es la pérdida de la noción de contingencia y de la conciencia de la finitud humana” (Hoyos, G. 2007, 11)<sup>2</sup>.

Frente a esta mirada estrecha, Nussbaum propone resistirse a esta educación por demanda y trabajar para devolver a la educación las humanidades y dar a los estudiantes la capacidad de ser ciudadanos sensibles, críticos, creativos y solidarios. Con este propósito destaca tres habilidades básicas para el cultivo de la humanidad: la primera es la capacidad de hacer un examen crítico de uno mismo y de sus propias tradiciones, esto es, cuestionar toda forma de dogmatismo e imposición de las creencias y los conocimientos. Es lo que Nussbaum llama “una actitud de reflexión socrática”. La segunda habilidad es la capacidad para percibirnos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás. Por último, el cultivo de la humanidad implica la capacidad de situarnos en el plano de otras personas, de comprender las emociones, sentimientos y aspiraciones de otros. Esto es posible, de acuerdo con Martha Nussbaum, a través de la “imaginación narrativa”. De esta última habilidad nos ocuparemos en el presente capítulo, así como del valor de la memoria y la narrativa en el arte y las humanidades como estrategias pedagógicas para una educación en la sensibilidad y para la democracia.

## I. La simpatía: el principio que nos pone fuera de nosotros mismos

En obras anteriores a *Sin fines de lucro*, Martha Nussbaum había resaltado la contribución positiva de las emociones a la deliberación ética, tanto personal como pública. Esta contribución de las emociones se da básicamente a través de lo que ella llama imaginación narrativa y que está estrechamente relacionada con la imaginación empática: “(...) una ética de respeto imparcial por la dignidad humana no logrará comprometer a seres humanos reales a menos que éstos sean capaces de participar imaginativamente en la vida de otros, y de tener emociones relacionadas con esa participación” (Nussbaum, M. 1997, 18).

Ya Hume, especialmente en el libro III del *Tratado de la naturaleza humana* (1984), había argumentado acerca del papel protagónico de las emociones en el obrar moral al demostrar que las pasiones son un elemento positivo de las acciones y no perturbador como se había creído normalmente. De acuerdo con Hume aquello que hace que aprobemos o desaprobemos el placer o el dolor de extraños y nos interese el bien de la sociedad a pesar de que no nos beneficia directamente es el principio de simpatía. La simpatía opera como un mecanismo que permite que el dolor y sufrimiento de los demás nos produzca desagrado, y su bienestar y placer satisfacción:

Tenemos una preocupación por la sociedad en virtud de la simpatía, y por consiguiente, es este principio el que nos pone tan fuera de nosotros mismos que hace que el carácter de los demás nos produzca el mismo placer o desagrado que si mostrara una tendencia en favor o en contra de nuestro propio provecho (*Tratado*, III, iii, 1, 579).

2 Un ejemplo que ilustra muy bien esta situación en Colombia son las cifras del plan del Ministerio de Educación Nacional de Colombia *Ser pilo paga*, lanzado el año 2015 y que busca llevar a los mejores estudiantes de escasos recursos a estudiar en la universidad que ellos elijan y la carrera que quieran. Entre las carreras más elegidas por los estudiantes están las ingenierías: de una lista de 10 carreras, 6 corresponden a ingenierías, las otras a derecho, medicina, psicología y arquitectura. La información detallada puede verse en el siguiente enlace: <http://www.semana.com/nacion/articulo/las-cifras-de-una-revolucion/415092-3>

En efecto, el reconocimiento de que el otro que es distinto pero básicamente igual a mí, también puede sufrir y sentir humillación, no nace de un elaborado proceso racional, ni de instancias incondicionales no humanas, surge de lo que parece ser una simple evidencia: que compartimos los mismos sentimientos morales y reaccionamos de modos parecidos frente a la infamia y la humillación: “las mentes de los hombres son similares en sentimientos y operaciones y no hay ninguna que sea movida por una afección de la que, en algún grado, estén libres las demás” (*Tratado*, II, iii, 1, 576).

Es, pues, la capacidad para desplazarnos fuera de nosotros y ponernos en el lugar del otro, compartiendo sus sentimientos, lo que constituye la esencia de la moralidad. No es posible comprender el tejido de la sociabilidad, ni de la moral si prescindimos de la simpatía y de lo que ella implica.

Los conceptos empatía, simpatía y compasión han suscitado diversas controversias filosóficas, especialmente a partir de la manera como Adam Smith retoma de Hume el concepto de simpatía. Hume describe del modo siguiente la forma como “opera” el principio de simpatía en la naturaleza humana:

Quando se infunde por simpatía una cierta afección, al principio es reconocida solamente por sus efectos y signos externos, presentes en el gesto y la conversación, y que dan una idea de esa pasión. Esta idea se convierte entonces en una impresión, adquiriendo de este modo tal grado de fuerza y vivacidad que llega a convertirse en pasión, produciendo así una emoción idéntica a la de una afección original (*Tratado*, II, i, 11, 317).

Para Smith la simpatía no es simplemente el sentimiento que surge de la observación del sufrimiento de otros, sino de la consideración de la situación que ha provocado ese sufrimiento.

En otras palabras, la simpatía surge del juicio o evaluación de la situación dolorosa de la otra persona<sup>3</sup>. Para Hume, si bien hay una dimensión cognitiva arraigada en la dimensión fisiológica, el componente emocional directo es más evidente. El proceso fisiológico del principio de simpatía para Hume permite, gracias a la imaginación, sentir una emoción similar, e incluso idéntica a la de otra persona. Smith, por su parte, está de acuerdo en que uno puede ponerse en el lugar del otro, pero no necesariamente sentir lo que siente el otro, y formarse una concepción de sus sentimientos por medio de la imaginación. Claramente el acento es más cognitivo que en Hume, a pesar de que para Smith la simpatía es un sentimiento y para Hume es un principio que permite que surjan determinados sentimientos.

Ahora bien, ¿realmente es posible que gracias a la simpatía podamos sentir un sentimiento similar al del que sufre? Smith considera que es necesario evaluar la situación en que se encuentra la otra persona y reconocer su sufrimiento como algo inmerecido, injusto o desproporcionado. Veámoslo a través de un ejemplo.

El juicio simpatético me puede llevar a imaginar la situación de un banquero muy rico al que le han *hackeado* su cuenta y ha perdido una pequeña parte de su fortuna hecha gracias a la explotación de petróleo en los países subdesarrollados. Puedo imaginarme el sufrimiento, la rabia, la indignación del señor banquero que reclama en los noticieros que se haga justicia y se desplieguen todos los operativos para encontrar a los responsables del robo sufrido. Sin embargo, por poderosa que sea mi imaginación, no llegaría a sentir el dolor del banquero por semejante pérdida y mucho menos sentir compasión hacia él.

Aquí podemos establecer una de las muchas distinciones entre empatía y simpatía. La empatía me permite imaginar la situación del hombre rico, aquello que he dicho me he representado, pero no he llegado a sentir simpatía, es decir, no he establecido el juicio de que su dolor es

3 Este mismo “sentimiento evaluativo” opera para juzgar nuestra propia conducta. Así como aprobamos o desaprobamos las acciones de otras personas simpatizando o no con su situación, así nosotros también lo hacemos con la propia imaginándonos ser un tercero o un “espectador imparcial”. De acuerdo con la teoría de Smith, somos espectadores y agentes al mismo tiempo y bajo el mismo principio; esto, según él, garantizaría un juicio moral objetivo, pues ese “espectador imparcial” debe ser, precisamente, desinteresado y justo (Smith lo llama el hombre interior, *the man within*). Ha sido frecuentemente interpretado como la conciencia moral).

inmerecido o impide su bienestar. En palabras de Nussbaum, y a través de un ejemplo más radical:

una persona malvada que imagine la situación de otra y obtenga placer de su angustia puede ser empática, pero con total seguridad no se considerará que siente simpatía. La simpatía, como la compasión, incluye el juicio de que la angustia o sufrimiento de la otra persona es algo malo (Nussbaum, M. 2008, 341).

En este sentido, la empatía no es equivalente a la compasión ni esta última aparece como consecuencia de la primera necesariamente. De hecho, desde una cierta comprensión de la empatía, ésta puede ser una cualidad muy importante para aquellos que torturan o buscan hacer daño a otros, pues gracias a ella es posible imaginar, reconocer o representarse los temores más profundos del otro, aquello que lo hace más vulnerable o sensible.

¿Qué es entonces aquello que se necesita para que surja la compasión? Nussbaum parte de la definición que hace Aristóteles de la compasión como “un cierto pesar ante la presencia de un mal destructivo o que produce sufrimiento a quien no se lo merece y que podríamos esperar sufrirlo nosotros mismos o uno de los nuestros” (Retórica, 1385b). De aquí se desprenden tres elementos cognitivos que hacen posible que surja la compasión: se necesita una creencia o una evaluación según la cual (i) el sufrimiento es grave, (ii) la persona no merecía tal sufrimiento y, (iii) las posibilidades de que el que experimenta la compasión sean similares al que padece el sufrimiento<sup>4</sup>. Veamos.

(i) Como decíamos en el ejemplo del banquero, no todo sufrimiento ajeno nos produce compasión porque no todos los motivos nos parecen graves; no consideramos, como dice Aristóteles, que la persona que sufre está frente a “un mal destructivo”. Determinar objetivamente qué males son realmente graves no es tan fácil, pero se pueden recoger de manera general los más frecuentes desde la antigüedad hasta nuestros días: la muerte, la tortura, la soledad, los malos tratos, la enfermedad, la inmovilidad, entre otros (Retórica, 1386a)<sup>5</sup>. Las personas solemos enfrentarnos a dificultades que pueden producir un cierto nivel de dolor o angustia, pero no reclamamos la compasión de otros. La compasión está vinculada al valor, es decir, “implica el reconocimiento de que la situación es relevante para el florecimiento de la persona en cuestión” (Nussbaum, M. 2008, 345)<sup>6</sup>.

De otra parte, no en todos los casos es necesario que la persona que a nuestro juicio sufre un ultraje, manifieste, exprese o reconozca el dolor o la humillación para que nosotros podamos sentir compasión. Diversas prácticas culturales atentan contra los derechos y dignidad de las mujeres (mutilación genital femenina, servidumbre, dote), pero muchas de ellas han internalizado tanto estas concepciones que no creen estar frente a un “mal destructivo”. Esto no evita que quienes escuchan el relato de una mujer que vive bajo estas condiciones sientan una profunda compasión y busquen la forma de hacer algo por ella. “La compasión, dice Nussbaum, depende del punto de vista del espectador, al hacer éste el mejor juicio posible sobre lo que realmente ocurre a la persona, incluso cuando dicho juicio pueda diferir del que hace la persona afectada” (Nussbaum, M. 2008, 348).

4 Más adelante Nussbaum señalará por qué se distancia de Aristóteles en este último aspecto.

5 Este es otro aspecto en el que estas teorías de las emociones se distancian de la perspectiva estoica en las que la compasión no tiene lugar. Séneca es capaz de empatizar (en el sentido mencionado) con Marcia ante la muerte de su hijo, pero no siente compasión: a lo largo de su bella carta de real consolación hay frases como: “¿porque ha muerto tu hijo o porque no ha vivido mucho tiempo? Si lloras porque ha muerto, has debido llorar siempre, porque siempre has sabido que debía morir”, “Tu dolor, oh Marcia, en el caso de que raciocine, ¿tiene por objeto tu desgracia o la de tu hijo, que ya no existe? ¿Lo que te aflige en esa pérdida, es que no has gozado de tu hijo, o bien que podías gozar más si se hubiese prolongado su vida?” (*Consolación a Marcia*).

6 Este aspecto no está exento de controversia en tanto que es muy difícil ponderar todas las circunstancias de quien está sufriendo (su historia, sus motivaciones, sus deseos). Juzgar el sufrimiento del otro como trivial puede ser apresurado y hasta presuntuoso.

(ii) La compasión está estrechamente vinculada con la creencia y el juicio de que la persona no merecía el sufrimiento por el que está atravesando. Esto supone aceptar la noción de voluntad y responsabilidad. Al no reconocer el merecimiento, la compasión debería desaparecer. Consolando a Marcia ante la prematura y reciente muerte de su hijo, Séceca le dice: “Somos súbditos de la fortuna, reina cruel, inexorable, que nos impone a su capricho lo justo y lo injusto. Nuestros cuerpos serán juguete de su tiranía, de sus ultrajes y crueldades”. A diferencia de los estoicos, creemos que un tsunami no es algo que podamos “merecer”, pero sí, por ejemplo, el haber sido despedido de un trabajo por nuestro mal carácter o irresponsabilidad. Al juicio del dolor inmerecido (y la compasión que se deriva de éste) está vinculada una concepción de injusticia, así como de responsabilidad y culpa. Frente a una desgracia en la que hemos sido responsables (un accidente por conducir embriagados, por ejemplo) y, por tanto somos culpables y castigados, no hay necesariamente lugar para la compasión sino probablemente para el reproche.

(iii) El tercer requisito para que surja la compasión es el juicio de que “podríamos esperar sufrirlo nosotros mismos o uno de los nuestros”, como señala Aristóteles. Este es probablemente uno de los aspectos más interesantes y controvertidos de la compasión y la simpatía, pues se acepta ampliamente que la solidaridad más que un sentimiento moral humanitario, es un instinto adaptativo grupal ancestral que ocurre entre las

personas cercanas y similares a nosotros, pero no hacia las personas que no conocemos, aquellas que son muy diferentes de nosotros y cuyas eventuales dificultades o sufrimientos están muy lejos de ser los nuestros.

La compasión surge, pues, de la constatación de que “aquello también podría ocurrirme a mí”, razón por la cual está estrechamente vinculada con el temor y el reconocimiento de la propia vulnerabilidad. En este sentido dice Rousseau respecto a la educación en la adolescencia de Emilio:

A los dieciséis años el adolescente ya sabe qué es padecer, porque ya ha padecido, pero apenas sabe que también padecen otros seres, pues verlo sin sentirlo no es saberlo, y, como he repetido infinidad de veces, el niño que no imagina lo que sufren los demás, no conoce otros males que los suyos. Pero cuando el primer desarrollo enciende en él el fuego de la imaginación, comienza a sufrir con sus dolores. Entonces la triste pintura de la humanidad doliente debe despertar en su pecho la primera ternura (Rousseau, J. J. 1981, Libro 4)<sup>7</sup>.

Nussbaum, desde su postura cosmopolita, se distancia de la forma de entender la compasión solamente, o especialmente, hacia un círculo muy cercano y por razones que a primera vista son egoístas (“podría ocurrirme a mí”, “pude ser yo”)<sup>8</sup>.

7 Mucho se ha hablado respecto a la falta de coherencia de Rousseau entre lo dicho en este tratado sobre la educación y su propia vida. Sabemos que entregó a sus cinco hijos al hospicio. Y aunque se tratara de una práctica más o menos habitual en París en aquella época, la contradicción es absolutamente evidente, al punto que el propio Rousseau escribió en las *Confesiones*: “Al meditar mi Tratado de la educación, me di cuenta de que había descuidado deberes de los que nada podía dispensarme. Finalmente, el remordimiento fue tan vivo que casi me arrancó la confesión pública de mi falta al comienzo del Emilio.” De otra parte, el Emilio excluye del ideal de la educación a las mujeres, que queda limitada a satisfacer a los hombres: el libro V habla de la educación de Sofía, la “mujer ideal” y futura esposa de Emilio, destinada a la vida doméstica y civil de éste. Una ampliación del tema de la mujer en la obra de Rousseau, especialmente en el Emilio, puede encontrarse en “La mujer en la obra de Jean Jacques Rousseau” de Fernando Calderón Quindós, Revista de Filosofía Vol. 30 Núm. 1 (2005). Desde una perspectiva mucho más crítica véase el artículo de Michel Soëtard en: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/rousseau.PDF>

8 El cosmopolitismo es una idea de los estoicos que vemos a lo largo de las distintas obras de Séneca. En la misma *Consolación a Marcia*, por ejemplo: “Muchos funerales pasan por delante de nuestra casa y no pensamos en la muerte; muchos fallecimientos prematuros vemos, y solamente nos preocupa la toga de nuestros hijos, sus servicios en los campamentos, el caudal que les dejaremos en herencia”.

Las observaciones de Rousseau y de Aristóteles parecen consistir en que el dolor de otro será un objeto de mi propio interés, una parte de mi noción de lo que constituye mi propio bienestar, sólo si reconozco algún tipo de comunidad entre yo mismo y ese otro, comprendiendo así lo que significaría para mí toparme con ese sufrimiento (Nussbaum, M. 2008, 357).

Este sería un criterio muy restrictivo y, de aceptarlo, no habría lugar para nuestra compasión (yo, una mujer occidental, más aún un hombre occidental) hacia una mujer que por haber nacido en una cultura determinada le es practicada la ablación genital o que es vendida a los 12 años; al no existir la posibilidad de que aquello me ocurra, no hay temor y, por tanto, tampoco compasión. La clase de personas con las que podríamos identificarnos sería muy limitada y tendríamos que excluir a muchas otras por criterios de sexo, religión, cultura, económicos o políticos<sup>9</sup>. Estas barreras “son recalcitrantes al ejercicio de la imaginación y esta contumacia obstaculiza la emoción” (Nussbaum, M. 2008, 356).

Es también el punto de Singer en *The expanding circle* (1981). Se trata de extender el círculo moral hacia quienes no son necesariamente similares incluyendo a los animales. En *Justicia poética* Nussbaum se refiere a una situación similar, pero vinculada al derecho, en los siguientes términos: “si no podemos imaginar lo que sufren las mujeres a causa del acoso sexual en el trabajo no podremos sentir nítidamente que esa ofensa constituye una grave infracción social que la ley debería remediar” (Nussbaum, M. 1997, 129). La idea que subyace a este cosmopolitismo es la importancia de conocer la situación en la que se encuentran los demás, que puede ser muy distinta a la mía, y a través de la imaginación, poder representarnos sus intereses, sufrimientos o necesidades. Judith Butler hace un interesante análisis de esta idea del cosmopolitismo vinculada a la importancia y necesidad de hacer el duelo del otro. No representa, según ella, ningún problema hacer el duelo del periodista

norteamericano Daniel Pearl brutalmente asesinado; su nombre, su rostro, su manera de hablar le es familiar, “su historia me lleva a casa”. Pero parece casi imposible hacer el duelo por aquel cuyo nombre (árabe, por ejemplo) es impronunciable para mí. La proximidad de la diferencia es lo que representa un problema para reconocer la humanidad del otro y hacer su duelo: “me obliga a forjar nuevos lazos de identificación y a reimaginar lo que significa pertenecer a una comunidad humana en la que no siempre puede presuponerse una base cultural y epistemológica en común” (Butler, J. 2006, 66).

Para contrastar esta última condición (la posibilidad de que eventualmente pueda ocurrirnos algo similar), Nussbaum propone como criterio el juicio eudaimonista que evalúa la situación de la persona afectada desde el propio esquema de objetivos y planes del espectador. Este juicio permite distanciarse de las consideraciones particulares y las observa universalmente a partir de, primero: aquellos criterios que resultarían relevantes para el florecimiento humano sin acudir a la contingencia de que podría ocurrirme a mí, como la carencia de ciertos objetos que causan sufrimiento (la falta de alimento, de trabajo o de salud) y, segundo: la valoración de la humanidad de la persona que sufre como un fin en sí mismo. Así, quien sufre por algo que es relevante para su propio florecimiento humano forma parte del círculo de preocupación propio. Nussbaum reconoce que de cualquier forma, la simpatía (la imaginación, la representación) juega un papel importante: “Imaginarse las posibilidades parecidas a las propias ayuda a extender la propia imaginación eudaimonista” (Nussbaum, M. 2008, 361).

Si pienso en un dolor distante, pongamos la muerte de muchas personas en un terremoto en China hace mil años, creo que probablemente no sentiré aflicción, a menos y hasta que pueda representarme vívidamente ese acontecimiento mediante la imaginación. Esto implica que no lograré interesarme por aquellas personas como parte de mi esquema de objetivos y fines

9 Este es uno de los aspectos en que Nussbaum se identifica con las distintas tesis de Rawls, especialmente las referidas a los principios de justicia que son posibles gracias a la “posición original” y justamente en virtud del “velo de la ignorancia”.

sin tal riqueza imaginativa (Nussbaum, M. 2008, 89).

Sin embargo, se hace necesario replantearse la definición de la compasión en los términos de la simpatía como *ponerse en el lugar del otro* y sentir el mismo sufrimiento del otro. Realmente muchos de nosotros no terminamos de convencernos de que cuando nos ponemos en el lugar del otro es *uno mismo* el que sufre. Cuántas veces –secretamente– no hemos tenido la misma sensación de los presentes en el funeral de Iván Ilich: “como siempre ocurre, una sensación de complacencia, a saber: «el muerto es él; no soy yo». El propio Smith admite que “ese cambio imaginario de situación sobre el que se basa su simpatía es sólo momentáneo. La noción de su propia seguridad, de que ellos mismos en realidad no son los que sufren, constantemente está interfiriendo” (Smith, A. 1997, 71).

Probablemente el verdadero sentido ético de la compasión es la capacidad de representarse (imaginar) el dolor del otro –y en determinadas ocasiones llegar a sentir una emoción “análoga”– aún a sabiendas de que no existe la posibilidad de que aquello me puede ocurrir a mí, sino justamente poniéndonos en el lugar *del otro* a la manera de Smith: juzgando *sus* posibilidades, *sus* miedos, *su* situación; no la *mía* ni porque *podría ser yo*. Imaginarse el sufrimiento del otro, pero desde el propio lugar no le resta valor moral a la compasión. Ante la inevitable muerte de su amiga por un cáncer, Étienne –uno de los protagonistas de la novela de Carrère, *De vidas ajenas*– y quien también tiene cáncer dice: “Era ella la que iba a morir, no yo. Su muerte me trastornaba como pocas cosas me han trastornado en mi vida, pero no me invadía. Yo estaba delante de ella, cerca de ella, pero en mi lugar” (Carrère, 2011, 234). De hecho, Nussbaum –siguiendo a Smith– afirma que la emoción debe ser la emoción del espectador, no la del participante:

El método del espectador juicioso apunta ante todo a filtrar esas facetas de la cólera, el miedo y otras emociones que se centran en el yo. Si mi amigo sufre una injusticia, me encolerizo en nombre de él, pero según Smith esa cólera carece de la intensidad vengativa que puede tener la

cólera ante agravios dirigidos contra mí mismo (Nussbaum, M. 1997, 110).

Este “espectador” ha sido interpretado como un tercero imaginario e imparcial, como una suerte de conciencia moral; el propio Smith se refiere a esta tercera posición como “cada corazón humano” y “el pecho de todo hombre razonable”. En ese sentido el “espectador que juzga” no es tanto un sujeto sino una “capacidad”: la capacidad de juzgar a los otros y a nosotros mismos de manera imparcial, gracias a la imaginación, y que es posible aprender. Dice Smith:

Pronto aprendemos a instalar en nuestras propias mentes a un juez entre nosotros y aquéllos con quienes vivimos. Nos concebimos como actuando en presencia de una persona bastante honesta y equitativa, alguien que no tiene ninguna relación particular con nosotros o con aquéllos cuyos intereses son afectados por nuestra conducta; que no es padre, ni hermano, ni amigo ni de ellos ni nuestro, sino solo un hombre en general, un espectador imparcial (Smith, A. 1997, 228).

Así, sin la necesidad del “esotérico” *entrar en el cuerpo del otro*, sin el temor a ser acechado por la eventualidad de estar en el lugar del que sufre, es posible sentir un interés genuino por los demás y participar del dolor de los demás. Los dolores “nunca serán idénticos pero pueden ser concordantes, y no se necesita o requiere más que eso” (Smith, A. 1997, 72).

Este interés por los demás hace parte de las capacidades o aptitudes que según Nussbaum debe promover una educación sin fines de lucro. Una educación sin fines de lucro será, pues, aquella que promueva en los ciudadanos virtudes sociales como la aptitud para reflexionar sobre las cuestiones propias y las políticas que afectan a la nación: analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas; la aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que cada uno de nosotros, aunque sean de diversa raza, religión, género u orientación sexual. Verlos como fines en sí mismos y no como medios o instrumentos para obtener beneficios propios; la aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas

que afectan la vida humana en desarrollo. Una sociedad que desarrolle estas disposiciones en sus ciudadanos, que forme no para una futura prosperidad económica y para la renta, será una sociedad con una democracia sin fines de lucro, esto es, una sociedad sensible a las desigualdades y al sufrimiento de los demás (Nussbaum, M. 2011, 42).

La capacidad que hemos llamado simpatía Nussbaum la extiende a las humanidades con el nombre de “imaginación narrativa”: “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, M. 2011, 132). Justamente esta capacidad de imaginar, representarse y juzgar la situación de los demás es una importante característica inherente a nuestra naturaleza humana que nos distingue de otros animales no humanos. En la imaginación, y con ella la simpatía, están la base de nuestros juicios morales: dada la imposibilidad de tener una experiencia directa de los sufrimientos o alegrías de los demás, “no podemos formarnos ninguna otra idea de la manera como son afectados, sino concibiendo lo que nosotros mismos sentiríamos en una situación similar” (Smith, A. 1997, 57). Así, simpatía e imaginación forman un solo concepto que es también una capacidad: la “simpatía imaginativa”. ¿Cómo cultivar esta capacidad?

## II. Arte y juego

La simpatía no se descubre ni se da de manera espontánea. Para crearla es necesario aumentar nuestra sensibilidad en los detalles particulares del dolor y de la humillación de seres humanos desconocidos por nosotros. No requerimos del pensamiento teórico, sino de descripciones detalladas que nos hagan ver cómo son los que sufren, de modo que no podamos decir: “No lo sienten como lo sentiríamos nosotros” (Rorty, R. 1998). En palabras de Honneth: “Colocarse en la perspectiva de la segunda persona exige el adelanto de una forma

de reconocimiento que no puede aprehenderse completamente en conceptos cognitivos o epistémicos, porque contiene siempre un momento de apertura, entrega o amor involuntarios” (Honneth, A. 2012, 69).

La literatura, el teatro, el cine y en general las artes cumplen esta función de sensibilización en la que los espectadores nos identificamos con los personajes o protagonistas. Los lectores (o los espectadores) nos enfrentamos a pasiones, venganzas, celos y traiciones, nos enfrentamos también a emociones como la solidaridad, la amistad y la compasión. Establecemos relaciones de identidad con los personajes y nos contrariamos o congraciamos con algunos caminos que el autor decide para ellos: “Sollozamos por la mala fortuna de un héroe a quien nos sentimos unidos. Al punto nos tranquilizamos al recapacitar que no es nada más que una ficción. Y es precisamente esta mezcla de sentimientos la que configura un pesar agradable y unas lágrimas que nos deleitan” (Hume, 1989, 69). Nos parece que los personajes podríamos ser nosotros mismos o nuestros conocidos, las circunstancias que viven nos son familiares, unas más que otras, pero rara vez nos enfrentamos a situaciones inverosímiles. El valor y la importancia de cultivar “el goce de las artes liberales” (Hume, D. 1989, 66) nos lo recuerda MacIntyre:

Escuchando narraciones sobre madrastras malvadas, niños abandonados, reyes buenos pero mal aconsejados, lobas que amamantan gemelos (...) los niños aprenden o no lo que son un niño y un padre, el tipo de personajes que pueden existir en el drama en que han nacido y cuáles son los derroteros del mundo. Prívese a los niños de las narraciones y se les dejará sin guión, tartamudos en sus acciones y en sus palabras (MacIntyre, A. 2001, 266)<sup>10</sup>.

De allí que las artes y las humanidades, tanto como el desarrollo de la sensibilidad y la imaginación, cobren una dimensión fundamentalmente significativa en una concepción humanista del bienestar como proyecto social

10 Este mismo reconocimiento lo hace Schiller cuando afirma que “el sentido más profundo reside en los cuentos de hadas que me contaron en mi infancia, más que en la realidad que la vida me ha enseñado” (citado por Bettheim, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*).

de formación humana que contrarreste la educación destinada a la rentabilidad y el afán de competitividad. Dice Hume mucho antes de que Nussbaum nos alertara sobre la crisis de las humanidades:

Nada mejora tanto el temperamento como el estudio de las bellezas, bien de la poesía, de la elocuencia, la música o la pintura. Producen un cierto sentimiento elegante al que el resto de la humanidad es ajeno. Las emociones que excitan son suaves y delicada. Apartan la mente del apresuramiento producido por los negocios y el interés personal, fomentan la reflexión, predisponen a la tranquilidad y producen una agradable melancolía que, de todas las disposiciones de la mente, es la más apropiada para el amor y la amistad (Hume, D. 1989: 56).

La simpatía, como hemos dicho, es fundamental para el disfrute de una obra de arte, especialmente en el caso de la tragedia: “La visión, o al menos la imaginación de las grandes pasiones que surgen de grandes pérdidas o ganancias, afecta al espectador por simpatía, le hace partícipe de las mismas pasiones, y le sirve para un momentáneo entretenimiento” (Hume, D. 1989, 67). Por su parte, para Smith la literatura y las artes son un recurso valioso para la educación moral en tanto que sucedáneos del espectador juicioso. El espectador juicioso como agente moral, así como lector o espectador de una obra de arte o de una pintura, no participa directamente en los hechos que presencia, pero se interesa y se preocupa, se emociona. Ya lo hemos dicho, justamente es imparcial porque no se involucra directamente, pero debe esforzarse por imaginar la situación de los personajes. El compromiso depende, por supuesto, no solo del espectador, sino también del artista.

El valor pedagógico que satisface la imaginación nos lo revela la siguiente declaración de Nussbaum:

El tema de mis clases era la narrativa, pues el curso que debía dictar era Derecho y Literatura. Mis alumnos y yo leímos a Sófocles, Platón, Séneca y Dickens. En relación con las obras literarias hablamos de la compasión y la misericordia, del papel de las emociones en el juicio público, de lo que está implícito al imaginar la situación de alguien que es diferente de nosotros (Nussbaum, M. 1997: 16)<sup>11</sup>.

Las emociones que surgen de la lectura –insistimos– se dan gracias a la liberación de la imaginación, lo que nos permite promover en los niños (o estudiantes) un esfuerzo para la asociación de algunos elementos de su propia historia, conocer los de los demás y comprender, a partir de la autoreflexión socrática, el origen de las propias emociones. Esto mismo ocurre en el juego como veremos en seguida.

*El sabotaje amoroso* (2008) es una breve novela autobiográfica de una joven escritora que nos narra los primeros años de su infancia en Pekín. Allí los lectores nos entusiasamos con las aventuras de esta niña acompañada de un enorme y fuerte corcel. Con él atraviesa el viento y cabalga desbocada entre mongoles, tártaros y sarracenos. Hay en esta historia centinelas, aliados, espías y delatores que libran la más dura guerra en la que ella y su corcel son uno solo. Pero hacia la mitad del libro ocurre algo asombroso. Nuestra protagonista se enamora de una chica italiana llamada Elena y en este trance amoroso le cuenta que tiene un caballo y quiere mostrárselo. Elena, indiferente e incrédula, acepta. La niña corre al establo y regresa al lomo de su montura. La sorpresa no es solo para la niña italiana, es también para los lectores: el caballo es una bicicleta.

Ante la reacción de la niña italiana, que imagino debe ser similar a la de los lectores, no le queda más que reprocharnos nuestra ceguera: “No llamo caballo a lo que tiene cuatro patas y produce cagajón, sino a lo que maldice el suelo y me aleja de él, a lo que me levanta y me

11 En este punto también coincide con MacIntyre, quien destaca que “en todas esas culturas, griega, medieval o renacentista, donde el pensamiento y la acción moral se estructuran de acuerdo a alguna versión del esquema que he llamado clásico, el medio principal de la educación moral es contar historias” (2001, 155)

obliga a no caer, a lo que me pisotearía hasta la muerte si cediera a la tentación del fango (...) Llamo caballo a ese irrepensible lugar en el que es posible perder todo anclaje. Afortunadamente –dice la protagonista– “Elena no le comentó a nadie que mi bicicleta era un caballo, o viceversa” (Nothomb, A. 2008, 58).

El juego que recrean los niños en esta novela es el juego de la guerra en el que no sólo la bicicleta es un caballo, una sopa en sobre es un placebo guerrero que tiene un valor de panacea que sirve tanto para las heridas físicas, como para los tormentos del alma y un yogurt es usado como suero de la verdad. Pero no sólo las cosas adquieren propiedades insospechadas, los niños también son otros. Nuestra protagonista es la exploradora –junto con su valiente corcel, por supuesto– y su hermana por ser tan hermosa y delicada para combatir en el frente es nombrada enfermero–médico–cirujano–psiquiatra–intendente.

Lo que aquí ocurre es el más hermoso y complejo ejercicio de la imaginación gracias a la cual es posible crear un mundo distinto y ser aquel o aquella que se desea ser. En este juego los niños actúan “como si”: como si fuera una pócima, como si fuera una enfermera, como si fuera un caballo.

Arte y juego comparten el mismo principio. En otros idiomas, en francés (*jouer*), en inglés (*play*) y en alemán (*spielen*), las palabras “actuar”, “jugar” e “interpretar” son la misma. Cuando el actor interpreta su papel está jugando; cuando el músico toca, cuando interpreta la música, está jugando.

Pensemos en el teatro. En el teatro se representan eventos potencialmente reales. Los eventos y los personajes que protagonizan las acciones que son puestos en escena deben ser verosímiles. Así como en el juego, en el teatro se representa la realidad. El trabajo del actor es interpretar su personaje: el actor debe actuar como si fuese otro y comunicar estados de ánimo al espectador. Dice Hume al respecto:

Dentro de la pieza teatral, cada emoción provocada por un poeta hábil se comunica a los espectadores como por arte de magia; y estos lloran, tiemblan, se resienten, se alegran y se enardecen con todas las pasiones que afectan a los

varios personajes del drama. Siempre que algún episodio de la obra trunca lo que deseábamos e interrumpe la felicidad de nuestros personajes favoritos, sentimos una notable ansiedad y preocupación. Y cuando sus sufrimientos proceden de la traición, crueldad o tiranía de un enemigo, nuestros corazones son afectados por el más vivo resentimiento contra el autor de esas calamidades (Hume, D. 1993: 93).

De manera similar ocurre con los pequeños “performances” que realizan los niños cuando construyen escenarios con mesas, ollas, sillas y todo tipo de muñecos y figuras que simulan la pócima, las vendas y el termómetro. Los escenarios creados les permiten imaginar roles distintos: son cocineros o profesores, médicos o guerreros. En últimas, están construyendo mundos posibles, lo que significa que las cosas pueden ser de otro modo. De aquí que para Winnicott, pediatra y psicoanalista inglés, el rasgo más importante del juego es que “en él, y quizá solo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores” (2008, 79).

La artista colombiana María Teresa Hincapié en uno de sus performances sacaba de una maleta, y de varias cajas de cartón, una a una las cosas de su vida: ropa, ollas, e incluso la comida del almuerzo. Con todo afuera, literalmente en la calle, disponía cada cosa en el piso, clasificándolas a su manera y formando con ellas una gran espiral. Su performance se llamaba “Una cosa es una cosa” (XXXIII Salón Nacional de Artistas, 1990). Nada muy distinto de los tinglados que arman los niños en sus casas. La obra de María Teresa Hincapié es, de alguna manera, la prolongación de los juegos de los niños. Las artes prolongan en la vida adulta la experiencia del juego.

En las culturas humanas, entre las funciones primarias del arte se encuentra la de preservar y estimular el cultivo del “espacio del juego”. Winnicott considera que, sobre todo, el rol del arte en la vida humana es alimentar y extender la capacidad de empatía (Nussbaum, M. 2011, 138).

A partir de la larga experiencia de Winnicott, quien estudió el juego imaginativo, Martha

Nussbaum resalta la confianza en sí mismo y en los demás que se va incrementando mediante el juego interpersonal con los padres o con otros niños. Estos juegos bajan el umbral de control y los niños logran experimentar la propia vulnerabilidad. Así, al tiempo que el juego permite la construcción colectiva de espacios para la imaginación, favorece el desarrollo de la empatía y revela la necesidad del otro para el reconocimiento y el desarrollo de las mutuas potencias. Así,

el juego y la diversión no son meros aditamentos o suplementos de la vida humana, sino paradigmas para encarar los elementos centrales de la vida (...) El deleite ante una obra (...) cobra una dimensión moral, como preparación para las actividades morales de todo tipo en la vida (Nussbaum, M. 1997, 72).

De acuerdo con Mead (1973), la autoconsciencia, el surgimiento del *self*, está vinculado estrechamente al principio de simpatía, pues en el proceso de construcción de la identidad es fundamental la capacidad de asimilar, entender y representarse los gestos del otro, anticipar la respuesta del otro: “sólo cuando adopta la actitud del otro, puede el individuo realizarse a sí mismo como persona. (...) Uno logra conciencia de sí sólo en la medida que adopta la actitud del otro o se siente estimulado para adoptarla”. Esta habilidad se va desarrollando gradualmente desde la niñez, se va aprendiendo a través del juego, cosa que los animales no pueden hacer: jugar a ser otro animal<sup>12</sup>. El niño que crece y que asume los roles de mamá o papá, de profesora o de policía, va cultivando en sí mismo la habilidad para ponerse en el lugar de otros que son importantes o significativos para él. A medida que crecen, los niños no solo actúan los roles, sino que son capaces de ir asumiéndolos o imaginándolos.

Una parte importante de la fascinación del juego nace de la necesidad de construir una identidad, la necesidad de conseguir una imagen de quién es uno. A través de estos juegos de rol los niños van tomando conciencia del hecho de que el mundo social consiste principalmente en personajes que mantienen relaciones específicas

entre sí. Esta es una de las características del juego organizado a diferencia de un juego espontáneo: ser capaz de asumir un rol (identidad) e imaginar al mismo tiempo los roles de los demás jugadores, adaptándose a ellos. Esto quiere decir que uno es, o actúa como si fuera, dos o más personas al mismo tiempo.

Aproximadamente a los dos años de edad el niño desarrolla la capacidad de representarse el mundo, con lo cual puede diferenciar la realidad de la fantasía y, así, adquiere los rudimentos de lo que después serán los conceptos de verdadero y falso. Alrededor de los tres años, el niño desarrolla la capacidad de representarse las representaciones ajenas (la capacidad metarrepresentacional), con lo cual puede atribuir a otros agentes estados mentales diferenciándolos de los suyos propios (“Pedro cree que p”). (...) Recién a los cinco o seis años el niño está en capacidad de atribuir a otras personas estados mentales de segundo orden (“Pedro cree que María cree que p”). De esta manera, el niño va aprendiendo a compartir el punto de vista ajeno sin perder el propio (Quintanilla, P. 2009, 433).

Cuando el niño logra tomar el rol de lo que Mead llama el “otro generalizado”, podemos decir que ha logrado actuar y entender qué significa jugar el rol de ciudadano. Así, el proceso de construcción de la identidad individual está íntimamente ligado al grupo o grupos a los que pertenecemos. Cada uno de nuestros actos está determinado por la manera como internalizamos (e imaginamos) los actos de los demás. Las dramatizaciones nos permiten vivir el mundo de los demás, adoptar posturas que pueden ser ajenas y adentrarse en mundos que pueden terminar siendo también muy parecidos a los propios. El escritor bengalí R. Tagore usaba las dramatizaciones para introducirse en ámbitos como el de las diferencias religiosas, invitando a los alumnos y alumnas a celebrar los ritos y las ceremonias de las religiones ajenas. De esta manera lograban entender aquello que desconocían mediante una participación imaginativa.

12 Probablemente el trabajo más exhaustivo e interesante sobre el juego es el de Huizinga *Homo Ludens*.

La carencia de simpatía, la despreocupación por los sentimientos y seguridad de los demás, el quebrantamiento constante de las reglas y las obligaciones sociales y la propensión a causar daño a otros para satisfacer deseos propios caracterizan precisamente la psicopatía o Trastorno Antisocial de la Personalidad. Ya en la *Disertación sobre las pasiones* Hume había resaltado este aspecto como un trastorno:

(...) cuando uno nace con una constitución mental tan perversa, con una disposición tan cruel e insensible, como para no tener inclinación ninguna por la virtud y por la humanidad, ninguna simpatía por sus prójimos, ningún deseo de estima y aplauso; tal individuo debe ser reconocido como enteramente incurable, y no existe remedio alguno en la filosofía (Hume, D. 1990, 249).

En efecto, la capacidad de estos sujetos para emitir juicios morales, para simpatizar, para tener en cuenta al otro o para decidir ante un dilema moral que implique a otras personas es extraordinariamente pobre como consecuencia

de una falta de emociones sociales o morales. En la psicopatía encontramos pues un claro ejemplo de que la frialdad emocional puede estar en la base de la frialdad moral<sup>13</sup>. Que la emoción es una fuerza impulsora significativa en el juicio moral, como concluyen Greene & Haidt (2002), resulta ser una tesis con un apoyo empírico considerable<sup>14</sup>. Tesis que a su vez es consistente con el planteamiento de Hume según el cual en ausencia de sentimientos “la moral no será ya una disciplina práctica ni tendrá ninguna influencia en la regulación de nuestras vidas y acciones” (Hume, D. 1993, 37).

El hecho de que los individuos psicópatas manifiesten reducida ansiedad y reacciones psicofisiológicas (cardíacas y dérmicas) atenuadas ante los estímulos emocionales y deficiencias en la identificación de expresiones faciales, pero conserven intacta una teoría de la mente (e.d., no presenten disfunciones en la habilidad para representar e inferir los estados mentales de otros), ha sugerido que en la psicopatía se presenta una alteración en el vínculo entre el sistema afectivo con la valoración moral, más que una en el sistema cognitivo (Mercadillo y cols., 2007)<sup>15</sup>.

13 En esta dirección apunta precisamente Dawes al referirse a las declaraciones de los oficiales Nazis: “en lugar de indicar que habían sido sobrepasados por sus emociones, la defensa generalmente indicaba que habían suprimido sus emociones para lograr lo que ellos creían según bases racionales que eran políticas que beneficiaba a su país y al mundo” (Dawes, 2001, 36). Las palabras de Himmler en su Discurso de Posen confirman este hecho: “Fue preciso tomar la grave decisión de hacer desaparecer a ese pueblo de la faz de la Tierra. Para la organización que tuvo que realizar esta tarea fue la cosa más dura que había conocido. Creo poder decir que se ha realizado sin que nuestros hombres ni nuestros oficiales hayan sufrido en su corazón o en su alma. Pero ese peligro era real”.

14 La manera como se anulan las emociones ha sido analizada en distintos momentos por los investigadores del grupo de memoria histórica de Colombia. Sobre la masacre de El Salado señalan: “(...) Este fenómeno parece corresponderse con la aparición de las “escuelas de descuartizamiento” en las que se inculca esa práctica entre los victimarios como un elemento más en la formación como combatientes. Esta enseñanza macabra impartida entre las filas paramilitares contribuye a borrar la vergüenza, la culpa y la repugnancia que se puede sentir frente a los actos de barbarie, así como la implicación “personal” de los que ordenan. Lo que busca (esta) escuela es que el entrenamiento derive en el desprecio por la vida y la indiferencia ante el sufrimiento. Suprimir la empatía significa entonces que no se tiene nada en común con el enemigo y es peligroso e irracional alimentar sentimientos humanos hacia él y aplicarles criterios éticos”.

15 Los resultados experimentales de Cima, Tonnaer y Hauser (2010) también sugieren que los psicópatas tienen una comprensión normal de lo que es bueno y malo, pero una regulación anormal del comportamiento moralmente apropiado. M. Cima, F. Tonnaer y M. D. Hauser (2010) Psychopaths know right from wrong but don't care. Social cognitive and affective neuroscience. Antonio Damasio ha sido reconocido por sus investigaciones en torno a la relación entre el cerebro y las emociones y concluye que “todos tenemos un potencial para (...) reaccionar y mostrar un comportamiento violento, antisocial. Todos. Y en definitiva eso viene a ser fruto, *más que de una cuestión cerebral, del entorno o de la educación que hemos recibido*. No, desde luego, del volumen o el tamaño del cerebro, de la materia gris. Aunque sí es cierto que se hizo un estudio, no hace mucho tiempo, que demostró

En efecto, el problema de Eichmann, como insiste Arendt, no era de conocimiento, sino de imaginación. A Eichmann le faltaba imaginación, pero también había perdido la capacidad de narrar, de reflexionar, de deliberar; sólo podía expresarse con frases hechas, “palabras aladas”. Su incapacidad para hablar estaba vinculada con su incapacidad para pensar, especialmente para pensar desde el punto de vista de la otra persona. En Eichmann no había pensamiento porque en él no había ese “diálogo solitario y silencioso”, no había un examen autoreflexivo (socrático) de sí mismo. La falta de sentido común y de reflexión trae como consecuencia la inacción, la persona queda sujeta a la obediencia de órdenes, a la repetición, a la vaciedad; en últimas, a la banalidad. La persona no puede comenzar algo nuevo en el mundo, carece de juicio y, por tanto, de la posibilidad de participación en una vida política.

La imaginación es, por tanto, la capacidad de inventar visiones de cómo debería y podría ser nuestra sociedad. La apatía y la indiferencia tienden a ceder cuando surgen imágenes de lo que podría ser (Green, J. D. 2005). Lo que el artista hace es nada más y nada menos que eso: crea mundos, los representa, los imagina, los narra.

La importancia de la educación estética para el ennoblecimiento humano (condición de la madurez moral) fue una de las preocupaciones fundamentales de Schiller. En el juego y en el arte se pone en práctica la libertad y confluyen tanto el mundo de las ideas como el de las sensaciones. El vínculo entre el arte y el juego es lo que hace verdaderamente humano al ser humano: “sólo juega el hombre cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y sólo es plenamente hombre cuando juega”. Unas líneas más atrás había dicho: “el hombre con la belleza, no debe hacer *más que jugar*, y el hombre no debe jugar *nada más que con la belleza*” (Schiller, J. C. Carta VX. Resaltado en el original)<sup>16</sup>.

Este espacio de libertad que escapa y desconoce el control, el dominio y el cálculo, es el espacio de la multiplicidad inagotable de posibilidades y también en el que se reconoce la propia finitud, vulnerabilidad y contingencia. Este espacio que se experimenta en el arte y el juego es un aporte determinante de las humanidades a la formación ciudadana.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hannah. 2000. *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Aristóteles. 1999. *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Butler, Judith. 2006. *Vida precaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrère, Emmanuel. 2011. *De vidas ajenas*, Barcelona: Anagrama.
- Dawes, Robyn M. 2001. *Everyday irrationality. How pseudo-scientists, lunatics, and the rest of us systematically fail to think rationally*. Boulder, CO: Westview Press.
- Greene, Joshua D. & Haidt, J. 2002. How (and where) does moral judgment work? *TRENDS in Cognitive Sciences* (16).
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao.
- Honneth, Axel. 2012. *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Madrid: Katz.
- Hoyos, Guillermo. 2007. Comunicación, educación y ciudadanía. Guillermo Hoyos Vásquez, Julián Serna Arango, Elio Fabio Ruiz. *Borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Hume, David. 1984. *Tratado de la naturaleza humana*. Buenos Aires: Orbis.
- Hume, David. 1989. *La norma del gusto y otros ensayos*. Barcelona: Península.
- Hume, David. 1990. *Disertación sobre las pasiones*. Barcelona: Anthropos.

que se había encontrado algo en el lóbulo frontal de las personas que mostraban un comportamiento violento. No era una cuestión de tamaño mayor o menor, sino que había algo, un defecto, un pequeño problema en el lóbulo frontal que les hacía ser violentos y que predisponía a la violencia a los individuos”. (Entrevista disponible en: [http://www.abc.es/hemeroteca/historico-23-10-2005/abc/Sociedad/antonio-damasio-hay-algo-en-el-cerebro-humano-que-nos-predispone-a-la-violencia\\_611770278310.html](http://www.abc.es/hemeroteca/historico-23-10-2005/abc/Sociedad/antonio-damasio-hay-algo-en-el-cerebro-humano-que-nos-predispone-a-la-violencia_611770278310.html). En este mismo sentido el neurólogo Rodolfo Llinás afirma la violencia entre los seres humanos es un sistema de ataque-defensa entre grupos ante las discrepancias.

*La “cura” en el caso humano es la educación* (Entrevista. *Revista Arcadia* (90), 2013).

16 La palabra “hombre” alude aquí a “ser humano”.

- Hume, David. 1993. *Investigación sobre los principios de la Moral*. Madrid: Alianza.
- MacIntyre, Alasdair. 2001. *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mead, George Herbert. 1973. *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Mercadillo, Roberto, José Luis Díaz y Fernando Barrios. 2007. Neurobiología de las emociones morales. *Salud mental* 30 (3). Disponible en: [www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2007/sam073a.pdf](http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2007/sam073a.pdf)
- Nothomb, Amélie. 2008. *El sabotaje amoroso*. Barcelona: Anagrama.
- Nussbaum, Martha C. 1995. *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- Nussbaum, Martha C. 1997. *Justicia Poética*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Nussbaum, Martha C. 2008. *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, Martha C. 2011. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá: Katz.
- Quintanilla, Pablo. 2009. La evolución de la mente y el comportamiento moral. *Acta biológica*, 14. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rorty, Richard. 1998. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1981. *Emilio*. Madrid: Edaf.
- Schiller, Johann Christoph Friedrich. 1991. *Escritos sobre estética*. Madrid: Tecnos.
- Séneca, Lucio Anneo. 1984. *Cartas Morales a Lucilio*. Buenos Aires: Orbis.
- Singer, Peter Albert David. 1981. *The expanding circle*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, Adam. 1997. *La teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza.
- Winnicott, Donald. 2008. *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.