

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN EN EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES. FUNDAMENTOS, POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

PHILOSOPHY AND EDUCATION IN THE CAPABILITY APPROACH.
GROUNDS, POSSIBILITIES AND LIMITATIONS

Juan Manuel Díaz Torres^a

Fechas de recepción y aceptación: 22 de junio de 2016, 30 de noviembre de 2016

Resumen: M. C. Nussbaum explica que los requisitos de una auténtica cooperación cívica deben llevarse a cabo mediante la idea de ciudadanía cosmopolita. La intuición básica de la que parte el enfoque de las capacidades, en el ámbito de la política, es que las capacidades humanas plantean una demanda moral que debe ser desarrollada. El enfoque de las capacidades proporciona un marco normativo general para la evaluación del desarrollo humano y los fundamentos filosóficos para un recuento de los principios constitucionales básicos que deben ser respetados y aplicados por los gobiernos de todas las naciones como el mínimo básico de lo que requiere el respeto de la dignidad humana. También es necesario considerar lo que tiene para ofrecer a las evaluaciones de las áreas específicas de la política social, como la educación.

Palabras clave: teoría del enfoque de las capacidades, Martha C. Nussbaum, dignidad humana, desarrollo humano, ciudadanía cosmopolita, educación superior, competencias transversales.

Abstract: M. C. Nussbaum explains that the requirements of authentic civic cooperation must be accomplished by the idea of cosmopolitan citizenship. The basic intuition

^a Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Universidad de La Laguna. Correspondencia: Universidad de la Laguna. Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Calle Padre Herrera, s/n. 38200 San Cristóbal de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife. España. E-mail: jmdiaz@ull.edu.es



from which the capability approach begins, in the political arena, is that human abilities exert a moral claim that they should be developed. The capability approach provides a general normative framework for the assessment of human development. and the philosophical underpinnings for an account of basic constitutional principles that should be respected and implemented by the governments of all nations, as a bare minimum of what respect for human dignity requires. It is also necessary to consider what it has to offer to evaluations of specific areas of social policy, such as education.

Keywords: The Capabilities Approach, M. C. Nussbaum, Human Dignity, Human Development, Cosmopolitan Citizenship, Tertiary Education, Transversal Skills.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio alberga un triple objetivo. En primer lugar, se propone revisar los fundamentos filosóficos y políticos del enfoque de las capacidades propuesto por Martha C. Nussbaum. Además de ello, analiza las posibilidades de esta perspectiva en el ámbito de la educación superior. Por último, procede a estudiar críticamente algunas de sus limitaciones teóricas generales más destacadas.

2. DIGNIDAD Y PERSONA CONCRETA

El enfoque de las capacidades ha puesto en primera línea del debate intelectual unas nociones de bien y de justicia básica universal basadas en la persona concreta como fin. El reconocimiento prioritario de lo específicamente humano, así como la idea de la necesidad de un florecimiento humano que pase por el cultivo de las emociones morales y de la imaginación (Nussbaum, 2000a; 2004), han posibilitado que tal enfoque sea reconocible y valorado por situar la dignidad de cada persona como último objetivo de toda acción social y política.

Las razones que subyacen en dicho planteamiento no son de orden metafísico, ni mucho menos de orden estratégico o coyuntural; por el contrario, son exigencias éticas que buscan una aceptación explícita y global, es decir, un consenso y un compromiso para su realización, la cual sería justa y buena a la vez. Dichas razones pertenecen, por ello, a la esfera del deber ser, es decir, de la razón práctica; más específicamente, al ámbito de una razón práctica que aspira a aunar reconocimientos y esfuerzos en un marco de la variabilidad relativa, esto es, de la igualdad en la diferencia (Nussbaum, 2007).

En su versión sobre la perspectiva de las capacidades, Nussbaum parte de dos intuiciones de gran alcance. La primera es la existencia de ciertas funciones que son centrales



en la vida humana y que le confieren, precisamente, el rasgo de humanidad a dicha vida; la segunda, que estas funciones han de ser llevadas a cabo por cada individuo de una forma auténticamente humana, y no de forma infrahumana (Nussbaum, 2000a).

El ejercicio de tales capacidades ha de ser, pues, digno y libre. Ello se opone a toda forma meramente pasiva de ejercitarlas y, también, a un ejercicio de ellas previa y constantemente intervenido o manipulado por otros. Dado que el contexto condiciona los deseos y las preferencias de los individuos, cabe pensar que en contextos desiguales y, por ende, injustos, los individuos ajusten sus preferencias a ellos creyendo que son naturales o, cuando menos, ineludibles (García, 2009). La reivindicación del aseguramiento de un umbral mínimo de capacidades humanas tiene carácter moral, por cuanto que cada ser humano se vería imposibilitado para llegar a ser plenamente capaz de estas funciones al margen de un adecuado apoyo material y educativo. En efecto, cuando las capacidades básicas se ven privadas de dicho apoyo, se ven despojadas de la posibilidad de alcanzar su transformación en capacidades de alto nivel.

Dado que la perspectiva de las capacidades considera que éstas han de ser meta para todas las personas, pues cada persona es un fin y no un medio instrumental para los fines de los otros, pone todo su énfasis en promover el bienestar en la persona individualmente considerada, muy por encima del de la comunidad o la familia. Los motivos esgrimidos por Nussbaum (2000b) para priorizar a las personas, a todas y cada una, sobre estructuras comunitarias tales como la familia, el Estado u otros grupos es, por una parte, que dichas estructuras son importantes sólo porque están al servicio de la promoción de las capacidades de cada una de las personas; y, en segundo lugar, porque tales estructuras suelen, de hecho, dejar intactas las enormes asimetrías de capacidad entre sus integrantes.

El nuevo escenario inaugurado por el énfasis en las capacidades se propone devolver al ser humano y, con él, a las sociedades, a la vida buena, sobre la base de la valía de su vulnerable, frágil y vacilante condición concreta. Con ello, cree poner coto a un ideal de perfeccionamiento que culmina en autocontrol emocional y en autosuficiencia arrogante (Nussbaum, 1986). Si una vida digna solo puede desenvolverse bajo unas condiciones mínimas, el enfoque de las capacidades puede ser descrito como una teoría de la justicia social mínima. De hecho, Nussbaum ha sostenido la necesidad de garantizar material e institucionalmente a cada persona, y análogamente a lo que ocurre con los derechos humanos, un umbral mínimo de capacidades (Nussbaum, 2007; García, 2009). Desde esta perspectiva, el desarrollo del individuo se mide por la autorrealización y el alcance del bienestar a través tanto de la garantía material-institucional como del desenvolvimiento personal, los funcionamientos o el desarrollo de esas potencialidades denominadas capacidades (Nussbaum, 2012; Alarcón - Guirao, 2013).



3. LAS LIMITACIONES DE LOS DERECHOS HUMANOS

Ante el enfoque de las capacidades, el marco de los derechos humanos no es lo suficientemente consistente. De hecho, en algunos aspectos esenciales, este último se muestra débil. Si estuviese claro qué son los derechos y el significado real que tiene el garantizar un derecho a alguien, dicho marco sería inmune a la impugnación intelectual; sin embargo, con frecuencia resulta impugnado. El lenguaje impreciso y confuso de los derechos, que alimenta constantemente viejos desacuerdos a la vez que genera otros nuevos, resta utilidad a su reconocimiento (Nussbaum, 2000b). De donde se sigue la necesidad de articular una propuesta que, siendo complementaria de la de los derechos humanos, concierte ideas y aúne esfuerzos (Nussbaum, 1997a).

La perspectiva de las capacidades se centra en aquello que cada persona tiene posibilidades de hacer y de ser en la realidad. De ahí que pretenda aventajar a la idea de los derechos humanos por la claridad de su posicionamiento así como por la exposición de sus preocupaciones y finalidad. Esta perspectiva sostiene que la mejor forma de concebir lo que significa asegurar el ejercicio de los derechos fundamentales es hacerlo en términos de capacidades combinadas. Un derecho sólo se recibe cuando hay medidas efectivas para hacer que cada persona tenga la capacidad para ponerlo en ejercicio. El mero lenguaje declarativo de los derechos humanos no conlleva inexorablemente la posibilidad de hacerlos efectivos por lo que a la praxis se refiere (Nussbaum, 2000b).

4. LA FUNDAMENTACIÓN LIBERAL

El enfoque de las capacidades se fundamenta en una perspectiva liberal y universalista, además de consensualista y no relativista. Cifra la dignidad humana en la capacidad de ser y de hacer que constituye a cada persona y que, por ello mismo, debe cuidarse. Ahora bien, el universalismo liberal de Nussbaum no hace tabla rasa de toda pertenencia local. De hecho, las diferencias culturales así como las diferentes tradiciones pueden ejercer un poder especificador sobre la lista de las diez capacidades, pudiendo estas alcanzar diversas formas. Este universalismo consciente y abierto a las diferencias y particularidades (Nussbaum - Sen, 1996; García, 2009) pone de manifiesto que la identidad local es condición de posibilidad de la ciudadanía universal o cosmopolita. Así, la consolidación de la ciudadanía universal pasa por negociar acuerdos con los miembros o ciudadanos de las comunidades locales. Dicho en otros términos, una de las principales condiciones de posibilidad de la ciudadanía global es la ciudadanía local (Vilafranca - Buxarrais, 2009b).



La teoría de las capacidades insiste en crear, a través de la acción del Estado, las condiciones de oportunidad para cada persona, no limitándose a sugerir derechos fundamentales al margen o en contra de la intervención de los Estados. De hecho, insta a los gobiernos a remover los obstáculos que impiden el empoderamiento integral de todos y cada uno de los ciudadanos (Nussbaum, 2000b). De ahí que el liberalismo sustentado por Nussbaum se enfrente, así, al neoliberalismo.

En efecto, Nussbaum distingue dos vertientes dentro de la tradición liberal. La primera de ellas, de la que la propia filósofa se desmarca, es aquella que considera que la libertad para establecer un contrato es el valor más básico. Esta es, lógicamente, la posición del neoliberalismo que, sobre la base de que las personas son libres para elegir, esto es, para ser y para hacer las muchas y diferentes cosas que elijan, desatiende intencionalmente una cantidad considerable y relevante de valores.

Frente a esta tesis de la libertad como única llave para la autorrealización, Nussbaum se alinea con la vertiente liberal de John Stuart Mill y de Thomas Hill Green, que consiste en considerar que la libertad sin más, al margen de la acción estatal, es una tesis éticamente perjudicial. Frente al espectro de la libertad de contrato, de una libertad abstracta, ficticia y vacía de operatividad, Nussbaum sostiene que la intervención positiva del Estado es fundamental para cubrir los requisitos previos de carácter material e institucional capaces de suscitar y preservar un umbral mínimo de capacidades reales en cada persona.

Con la finalidad de no transgredir el liberalismo político, Nussbaum explícitamente rechazó recurrir a ideas procedentes de concepciones metafísicas, tales como la revelación o, incluso, el alma (Nussbaum, 2007; García, 2009). De hecho, al identificar y proponer una lista de capacidades humanas centrales, las presenta de una manera libre de cualquier base metafísica específica. La finalidad perseguida con ello es que puedan ser aceptadas o consensuadas incluso por quienes no coinciden en sus propias concepciones integrales sobre el bien.

Inicialmente, la lista de capacidades tuvo la pretensión de “contener las características que constituyan la esencia del ser humano” (García, 2009: 73; Nussbaum, 1992). Con posterioridad, Nussbaum deja a un lado la fundamentación metafísica; en efecto, se deja de lado la búsqueda de las características humanas universales, transculturales y transhistóricas y se busca el fundamento en una idea intuitiva de dignidad humana que puede reconocerse en distintas culturas (García, 2009; Nussbaum, 2000b). A pesar de las notables y evidentes diferencias entre las distintas formas de expresión cultural, Nussbaum sostiene la existencia de una unidad humana experiencial, es decir, de una similitud autoevaluativa por lo que se refiere a la totalidad de las experiencias humanas (Nussbaum - Sen, 1996). Con ello, establece el fundamento de una teoría transcultural y, por tanto, cree soslayar una visión etnocéntrica.



5. CAPACIDADES Y DESARROLLO HUMANO

Frente a los estándares universales de medida basados en criterios economicistas de calidad de vida, que enfatizan el beneficio o la maximización de la riqueza, la perspectiva de las capacidades supone una nueva universalización que tiene en cuenta, por encima de cualquiera otra consideración, el mínimo social básico requerido para que la dignidad humana resulte no sólo reconocida sino, además, respetada y fomentada. En efecto, Nussbaum se ha propuesto como objetivo proporcionar los fundamentos especulativos de los principios constitucionales básicos que todos los gobiernos nacionales deben implementar para asegurar aquel respeto, protección y promoción, esto es, para posibilitar y preservar el desarrollo humano.

Esta pensadora ha señalado la necesidad de contar con la perspectiva de las capacidades, pues resulta una alternativa fértil frente a otras teorías o enfoques del desarrollo. El enfoque basado en preferencia parece inadecuado, pues impide realizar una crítica, precisamente, de aquellas preferencias que han sido consecuencia de un legado condicionado y determinado por la injusticia y la imposición. Por lo que respecta a los enfoques basados en los recursos, hay que decir que tienen un marcado carácter proteccionista del *statu quo* y nada proteccionista por lo que se refiere a las necesidades especiales que tienen numerosos grupos con un estatuto subalterno o subordinado. Por su parte, los enfoques de los derechos humanos presentan un grave inconveniente, y es que no especifican claramente qué significado tiene el garantizarle un derecho a alguien que carece de la capacidad para alcanzar su realización.

La perspectiva de las capacidades parte de lo que cada uno es capaz de hacer aunque no lo crea o no se le haya dado la oportunidad de crearlo; además, esta perspectiva sostiene la existencia de una meta para todos los ciudadanos, que consiste en un umbral básico del nivel de capacidades. En efecto, Nussbaum utiliza la idea de un nivel de umbral para cada una de las capacidades, umbral por debajo del cual no puede hablarse de disponibilidad de un verdadero funcionamiento humano de los ciudadanos (Nussbaum, 2002).

Frente a los enfoques basados en recursos tales como las materias primas, la renta o los activos, y contra los enfoques del producto interior bruto y el fundamentado en los conceptos de utilidad, posibilidad de elección o satisfacción de los deseos, el enfoque de las capacidades ambiciona la mejora de las políticas mundiales del desarrollo humano.

El reto del enfoque de las capacidades es remarcar la brecha existente entre la cuantificación del crecimiento económico y la cualificación del crecimiento antropológico-existencial. De este modo, pasa a concebir el bienestar como una cualidad derivada de la defensa y consolidación de las capacidades en tanto que libertades sustantivas (Nussbaum, 2012).



6. CAPACIDADES Y COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El humanismo del enfoque de las capacidades pivota sobre la unidad cualitativa de la humanidad. Dicha unidad vendría dada por rasgos empíricos y, por ende, no metafísicos, y se revela en forma de necesidades y de capacidades comunes, centrales y definitivas de la vida humana. En esto consiste lo que la propia Nussbaum ha denominado esencialismo empírico fundado históricamente (Nussbaum, 1992).

Las condiciones elementales y necesarias para alcanzar una vida digna, esto es, una vida buena (Nussbaum, 1988) se cifran en las diez capacidades humanas propuestas por Nussbaum (2007). En efecto, dicha lista se presenta como una propuesta abierta, revisable y, hasta cierto punto, adaptable a concreciones sociopolíticas específicas. Pretende tener un alcance universal, intercultural y pluralista, y aspira a la consideración, respeto y aceptación generales, tanto como a una defensa consensuada (Agra, 1999).

Las capacidades son consideradas bienes valiosos en sí mismos. En tanto que son recursos constitutivos de una vida buena, resultan inexcusables para el desenvolvimiento de una vida digna. No se circunscriben a tener la condición de medios universales para la realización de una vida digna (Nussbaum, 2007). Lo que debe garantizarse a todos y cada uno de los individuos que dispongan de libertad y del umbral mínimo de las capacidades como para poder alcanzar determinados funcionamientos, es decir, determinados estados o acciones considerados individualmente valiosos, y no la “oportunidad para la satisfacción de sus preferencias”, los funcionamientos o los logros (García, 2009: 64).

Cabe decir que la lista de diez capacidades propuesta por Nussbaum y que ha sido sucesivamente modificada es una enumeración explícitamente abierta y mejorable, pero cuyos componentes no pueden concebirse por separado. En efecto, la satisfacción de cualquiera de las capacidades expuestas en dicha lista no compensa la insatisfacción o minusvaloración de la satisfacción de otra. Estando todos interrelacionados, cada componente de la lista es distinto en calidad pero igual en cuanto a su carácter esencial para dar satisfacción a las necesidades de la dignidad humana.

El enfoque de las capacidades reconoce la relación existente entre la educación y el desarrollo social y económico. En este contexto, la educación no resulta reducida a su capacidad para generar crecimiento económico y desarrollo material de los países. Por el contrario, el factor educacional resulta reforzado en su potencial para incrementar el desarrollo y el bienestar de las personas (Alarcón y Guirao, 2013). Estudios recientes (Boni, Lozano y Walker, 2010) han puesto de manifiesto los problemas generados a raíz de la extendida consideración de la educación como un valor instrumental destinado únicamente a generar riqueza económica.

En este contexto, se ha puesto el énfasis en dimensiones de la educación superior que suelen quedar desatendidas o relegadas por las teorías de corte utilitarista. De ahí que el



enfoque de las capacidades suponga una superación con respecto al enfoque del capital humano que sustentan la mayoría de los modelos de competencias (Robeyns, 2006). En efecto, esta segunda teoría considera que la educación es relevante en la medida en que fomenta el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos útiles para incrementar la productividad de la sociedad.

Según las perspectivas utilitaristas, el valor de la educación no recae en sí misma sino en su razón de medio para un fin que dista mucho de ser el desarrollo humano. De este modo, el desarrollo de habilidades y conocimientos con un perfil bajo por lo que se refiere a la productividad será infravalorado o ignorado completamente. Cuando la productividad determina el nivel de lo que debe ser tenido en cuenta, la importancia que una habilidad o un conocimiento puedan tener para un individuo pasa a ser un asunto irrelevante, pues solo interesará su instrumentalización económica a corto y medio plazo.

Cabe constatar que la atención prioritaria, y casi exclusiva, al fin económico-productivo acarrea un desplazamiento de otros objetivos y resultados de la educación superior, tales como el propio desarrollo integral de cada una de las personas o el bien intrínseco del aprendizaje. En efecto, el papel de la Universidad en la actualidad no puede ponerse al servicio de ningún interés económico en particular, y mucho menos situarlo al margen del pleno desarrollo humano y del bien social que se estima necesario (Rychen y Salganik, 2003; Walker, 2006; Reed, 2004; Nussbaum, 1997b; Boni, Lozano y Walker, 2010).

Si bien es cierto que el crecimiento económico de un país y su riqueza material no guardan relación directamente proporcional con la calidad de vida de los ciudadanos, también lo es afirmar que la direccionalidad y el sentido de los procesos educativos no tienen que dirigirse necesariamente hacia fines económicos. Si el crecimiento humano diverge del crecimiento económico, o no converge con este en todos los casos, la educación debe sortear el empobrecimiento que supone la utilización de las personas con el fin de dirigir sus esfuerzos al cultivo de aquello que pueda ser valorado por su condición estrictamente humana y concretamente personal.

Lo que de verdad ha de importar en la educación superior, por encima del “rendimiento medido por políticos o instituciones, o medidas que toman en cuenta la relación entre los ingresos y los resultados” (Boni, Lozano y Walker, 2010: 125), son los logros que para cada estudiante tienen más valor. Pues bien, puede afirmarse, en este sentido, que el enfoque de las capacidades se centra “en los funcionamientos intrínsecamente valiosos y en la libertad de las personas para perseguir unas metas que consideran valiosas en sí mismas”, haciendo que la meta de la educación superior sea incrementar el autodesarrollo, la emancipación y el empoderamiento de los estudiantes (Boni, Lozano y Walker, 2010: 129; Vilafranca y Buxarrais, 2009a).



Además del citado aspecto valioso del enfoque de las capacidades, cabe indicar otro. En efecto, esta perspectiva, que cifra la clave de la educación en el empoderamiento de las personas a la hora de decidir su forma de vida, concede una especial importancia tanto al fomento de la reflexión crítica como a la argumentación pública y al debate. Para el enfoque de capacidades, pues, “esta participación en los discursos públicos desde el ámbito universitario no es algo de segundo orden” (Boni, Lozano y Walker, 2010: 129) sino, más bien, el sentido último de la Universidad y de la cultura.

La apuesta por la centralidad de la persona y su desarrollo en la educación superior pasa por lograr que las competencias transversales o genéricas recojan aquellas capacidades básicas para el desarrollo humano preconizadas por la perspectiva de Nussbaum (Alarcón y Guirao, 2013). La calidad de vida alcanzada por las personas, según Nussbaum, no viene determinada por el rango de utilidad conferido o adquirido, ni tampoco por su nivel de ingresos; al contrario, sostiene que la calidad de vida está determinada por el grado de desarrollo de las capacidades, las cuales dotan de la oportunidad para transformar los recursos personales y los ingresos económicos en funcionamientos valiosos (Nussbaum, 2002; Sen, 2004; Alarcón y Guirao, 2013).

De la lista de las diez capacidades básicas para el desarrollo humano elaborada por Nussbaum, y cuyo umbral mínimo debe ser garantizado por las políticas públicas, hay cinco que son abordables mediante la educación (2000b). Son las referidas a los sentidos, la imaginación y el pensamiento; a las emociones; a la razón práctica; a la asociación y, por último, al control sobre el ambiente propio. En todas ellas la educación tiene el poder para intervenir eficazmente en su despliegue.

Debe señalarse que dicha lista general lo es de capacidades combinadas, pues concierne las capacidades internas suficientes para que pueda darse dicho ejercicio de la función con las condiciones externas adecuadas para su ejercicio. De lo que se trata, pues, es de promover tanto el buen estado interno o pertinente disposición adecuada como el ambiente externo, tanto material como institucional, propicio para que se sea capaz de funcionar. Ahora bien, el funcionamiento, en cuanto que meta o finalidad, forma parte de la esfera de las decisiones personales. Asegurada la capacidad de todos y de cada uno, cada persona puede decidir su propio funcionamiento. Las capacidades son, pues, nociones demandantes, mientras que los funcionamientos son actos opcionales.

Además, hay que indicar que las capacidades que se refieren a la razón práctica y a la asociación son de especial importancia, pues ambas organizan de un modo auténtico e inequívocamente humano la búsqueda y la consecución de las demás.

Los citados cinco componentes de la lista de las diez capacidades básicas dan entrada, pues, a la educación en su labor fundamental de capacitación. La intervención educativa no sólo estimula, perfila y cultiva las cualidades para hacer algo o para afrontar



retos; además, ante la previsible o potencial realización de un conjunto de actos, genera la disposición adecuada para aprovechar la oportunidad y mejora los medios para su ejecución.

La educación tiene, en definitiva, un amplio campo de actuación por lo que se refiere a la formación de las aptitudes para el ejercicio personal de los derechos y para el cumplimiento de las obligaciones, todo ello orientado a configurar y consolidar las capacidades personales. De modo más específico, cabe reseñar que uno de los grandes retos del Espacio Europeo de Educación Superior fue la introducción del desarrollo de competencias, en las que cobra relevancia tanto el saber como el saber-hacer (Zabala y Arnau, 2007; Alarcón y Guirao, 2013).

Si se pretende, conforme a la perspectiva de las capacidades, que el concepto de competencia sea indisociable del desarrollo integral de la persona, entonces cabe observar que el modelo actual de competencia universitaria está al borde de centrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la adquisición de competencias profesionales definidas y exigidas por el mercado laboral, “en detrimento del desarrollo de otras competencias más sociales, emocionales, cívicas o morales” (Alarcón y Guirao, 2013: 149; Nussbaum, 2001).

Con la intención de relacionar los conceptos de competencias transversales y capacidades, se ha enfatizado la necesidad de superar el concepto de competencia mediante las capacidades, por resultar el primero excesivamente instrumental. De hecho, se ha sostenido (Alarcón y Guirao, 2013: 151) que las competencias transversales, comunes a todos los grados del Espacio Europeo de Educación Superior deberían recoger las capacidades básicas para el desarrollo humano íntimamente relacionadas con la educación, lo cual significaría que tales capacidades tendrían que convertirse en el objetivo fundamental en el desarrollo de cada persona en su devenir por la educación superior.

Por último, resta indicar que los resultados obtenidos por Alarcón y Guirao pusieron de manifiesto que los estudios universitarios no cuentan entre sus objetivos el desarrollo de la inteligencia emocional del estudiantado, de lo que se deduce que el modelo de las competencias en el ámbito universitario parece estar anclado a lo formativo-profesional, con vistas a la salida al mercado laboral (2013).

7. CONSIDERACIONES CRÍTICAS FINALES

La tormenta economicista nos ha convertido en náufragos. La teoría de las capacidades nos ha permitido descansar en un islote, pero no nos transforma en navegantes. Para ello es necesario evidenciar la eficacia práctica de sus tesis y mejorar o alterar sus presupuestos teóricos. Su antieconomicismo y rechazo del utilitarismo, así como su plantea-



miento basado en finalidades y no solo en objetivos, a lo que se suma su énfasis universalista en la común naturaleza o sustrato humano, muestran su vertiente más positiva.

Los aspectos críticos que, estimo, debilitan la concepción de las capacidades propuesta por Nussbaum son, fundamentalmente, tres: la inoperancia práctica del cosmopolitismo y, consecuentemente, de la ciudadanía mundial; el supuesto neutralismo racionalista, y, por último, la infravaloración de la familia. Incidir en ellos permite seguir reflexionado sobre la posibilidad de su mejora teórica y de su aplicabilidad sociopolítica y educativa.

En primer lugar, debe señalarse que el cosmopolitismo, en general, no está exento de debilidades tanto teóricas como prácticas. La realización plena del cosmopolitismo parece quedar reducida al ámbito de los cooperantes y los miembros de las organizaciones no gubernamentales. El motivo es, precisamente, el carácter abstracto de la deslocalización cosmopolita.

Nussbaum, según Benítez, “no está hablando de la romántica sensación de sentirnos libres en medio de las inmensas llanuras africanas o en un paseo espacial contemplando la infinitud del cosmos”, por lo que queda evidenciado que mientras existan los estados “solamente podremos sentirnos y vernos ciudadanos en nuestro país”, lo que lleva al cosmopolitismo de Nussbaum a convertirse en una “idea deseable pero irrealizable” (Benítez, 2009: 353; Nussbaum, 1999).

En segundo lugar, resulta relevante reseñar otra crítica certera al posicionamiento de Nussbaum. Si la facultad crítica respecto de la normatividad social, moral y jurídica nos conduce tanto a la realización de una autocrítica como a una búsqueda de otras posibilidades existenciales, no es tan evidente el hecho de que el proceso y el producto de nuestra deliberación sean plenamente racionales y totalmente neutrales. Nuestras preferencias existen y, en definitiva, podrían ser tan parciales y tan poco racionales como aquello mismo que resulta cuestionado, según un pretendido criterio objetivo, por su falta de neutralidad y de racionalidad (Euben, 2003; Benítez, 2009).

La tercera crítica que cabe realizar al pensamiento de Nussbaum está relacionada con su énfasis en promover el bienestar en la persona individualmente considerada, muy por encima del de la comunidad o la familia (Nussbaum, 2000), fundándose especialmente en dos argumentos: en que la importancia de la familia está en función del individuo, pues aquella ha de estar al servicio de la promoción de las capacidades de cada uno de sus miembros; y en la creencia de que la familia, entre otras estructuras comunitarias, reproduce y consolida asimetrías entre sus miembros, por lo que se refiere a las capacidades.

Ante ello, cabe decir que resulta comprensible la preocupación de Nussbaum acerca de los inconvenientes que las familias pueden provocar en el desarrollo pleno de las capacidades de cada uno de sus integrantes. Ahora bien, dicha prevención en el ámbito cultural occidental no resulta excesivamente acertada por tres motivos. El primero, porque las familias, como estructuras intermedias entre las personas y los estados, son las



que cumplen el mayor y el mejor papel de estabilización psicosocial, económica y sociopolítica de los individuos. En segundo lugar, porque atribuye a los estados una pseudociencia altruista, plenamente racional, neutral y respetuosa injustificada. Y, en tercer lugar, porque tal planteamiento deja inerte a cada persona frente al poder del Estado, cuya intervención se acrecienta día a día a la par que se fragiliza frente a las presiones de las organizaciones económicas supranacionales.

Las entidades naturales como la familia y otras instancias intermedias, previas a la existencia de los Estados modernos, son una garantía de concreción humanizadora y personalizadora frente a la planificación abstracta y homogeneizadora de los estados y de otros poderes económicos supraestatales.

8. BIBLIOGRAFÍA

- AGRA, M.^a X. (1999) “Martha C. Nussbaum: Liberalismo político de las capacidades” en MÁIZ, R. (coord.) *Teorías políticas contemporáneas*. Valencia. Tirant lo Blanch: 365-398.
- ALARCÓN, G. y GUIRAO, C. (2013) “El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES” en *Historia y Comunicación Social*, 18: 145-157.
- BENÉITEZ, J. J. (2009) “Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía” en *Revista de Educación*, 350: 401-422.
- BONI, A.; LOZANO, J. F. y WALKER, M. (2010) “La educación superior desde el enfoque de capacidades una propuesta para el debate” en *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (3): 123-131.
- EUBEN, J. P. (2003) *Platonic Noise*. Princeton, Princeton University Press.
- GARCÍA, F. (2009) “Desacuerdo moral y estabilidad en la teoría de Martha Nussbaum” en *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 40: 63-90.
- NUSSBAUM, M. C. (1986) *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, M. C. (1988) “Nature, Function and Capability: Aristotle on Political Distribution” en *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, Suppl 1: 145-154.
- NUSSBAUM, M. C. (1992) “Human Functioning and Social Justice: In Defense of Aristotelian Essentialism” en *Political Theory*, 20 (2): 202-246.
- NUSSBAUM, M. C. (1997a) “Capabilities and human rights” en *Fordham Law Review*, 66: 273-300.
- NUSSBAUM, M. C. (1997b) *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Harvard University Press.



- NUSSBAUM, M. C. (1999) *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y 'ciudadanía mundial'*. Barcelona, Paidós.
- NUSSBAUM, M. C. (2000a) *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, M. C. (2000b) "Women's Capabilities and Social Justice" en *Journal of Human Development*, 1 (2): 219-247.
- NUSSBAUM, M. C. (2001) *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, M. C. (2002) *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona, Herder.
- NUSSBAUM, M. C. (2004) "On Hearing Women's Voices: A Reply to Susan Okin" en *Philosophy & Public Affairs* 32 (2): 193-205.
- NUSSBAUM, M. C. (2007) *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, Paidós.
- NUSSBAUM, M. C. (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- NUSSBAUM, M. C. y SEN, A. (eds.) (1996) *La calidad de vida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- REED, D. (2004) "Universities and the promotion of corporate responsibility: Reinterpreting the liberal arts tradition" en *Journal of Academic Ethics*, 2: 3 -41.
- ROBEYNS, I. (2006) "Three models of education: rights, capabilities and human capital" en *Theory and Research in Education*, 4 (1): 69-84.
- RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (2003) *Key competencies. For a successful Life and Well-Functioning Society*. Gottingen, Hogrefe and Huber.
- SEN, A. (2004) *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid, Alianza Editorial
- VILAFRANCA, I. y BUXARRAIS, M. R. (2009a) "La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum" en *Revista Española de Pedagogía*, 242: 115-130.
- VILAFRANCA, I. y BUXARRAIS, M. R. (2009b) "La educación para la ciudadanía en el debate comunitaristas-liberales" en *Bordón* 61 (2): 139-149.
- WALKER, M. (2006) *Higher education Pedagogies*. Berkshire, The society for research into Higher Education and Open University Press.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007) *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Graó.



