

El enfoque de las capacidades:
¿Una teoría pedagógica?

Giuditta Alessandrini
Coordinadora

El enfoque de las capacidades: ¿Una teoría pedagógica?



2017

El enfoque de las capacidades: ¿Una teoría pedagógica?

Giuditta Alessandrini

© 2014 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

Edición original: La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative

1era. Edición: Universidad Politécnica Salesiana 2015
Av. Turuhuyco 3-69 y Calle Vieja
Casilla: 2074
P.B.X.: (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec
Casilla: 2074
P.B.X.: (+593 7) 2050000
Cuenca-Ecuador

Área de Educación
CARRERA DE PEDAGOGÍA

Derechos
de autor: 051212
Depósito legal: 005888
ISBN: 978-9978-10-272-5

Tiraje: 300 ejemplares

Diseño,
Diagramación
e Impresión: Editorial Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, junio 2017

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Índice

Introducción.....	9
<i>Giuditta Alessandrini</i>	

Parte I

Los fundamentos del enfoque Nussbaum: capabilities welfare educativo

Generar capacidades: educación y justicia social	19
<i>Giuditta Alessandrini</i>	

Una premisa: la definición del concepto de “desarrollo humano” ...	19
El enfoque de las capacidades: elementos distintivos	24
El giro del enfoque de las capacidades: influencias en ámbito educativo	30
¿Educar a través de las emociones?	35
La dimensión ético-política: un camino cuesta arriba	37
Bibliografía	43

Habilidades, capacitación y formación: después del welfare	47
<i>Umberto Margiotta</i>	

Después del welfare ¿qué?	47
Racionalidad económica y racionalidad educativa.....	55
Capability como capacit-acción	63
Capacitar la innovación: además de las habilidades, los aprendizajes expertos.....	65

Capacit-acción y formación: hacia el welfare de las capacit-acciones.....	72
Bibliografía	75

Educación permanente y democracia: el aporte de M. Nussbaum..... 77

Maria Luisa De Natale

Globalización y educación	77
La educación permanente como afirmación de un nuevo humanismo	82
La construcción “de una nueva persona social” para una democracia renovada.....	93
Educación a la mundialización, a la democracia y a la nueva ciudadanía.....	100
Bibliografía	105

Intercultura y mundialización en la perspectiva educativa de Martha Nussbaum

Donatello Santarone

La democracia es un perezoso caballo de raza	107
El ataque a los saberes humanísticos	112
El hombre omnilateral	114
El dominio imperial del Occidente	119
Las guerras del nuevo orden mundial	123
La línea del color	126
Bibliografía	133

Educar a la ciudadanía global en perspectiva intercultural: el aporte de Martha C. Nussbaum..... 135

Massimiliano Fiorucci

Migraciones, globalización, interdependencia	135
Migrantes y minorías lingüístico-culturales	138
Educar a la democracia, a la ciudadanía mundial, a la intercultura	144
Bibliografía	151

Parte II

Dimensiones educativas del enfoque a la capability en los hábitat sociales y escolásticos

Las oportunidades de aprendizaje en la formación superior. Perspectivas internacionales según el enfoque de Martha Nussbaum	155
<i>Piergiuseppe Ellnerani</i>	
Introducción.....	155
Las perspectivas de desarrollo del Higher Education en el panorama internacional	157
El aporte del pensamiento de Martha Nussbaum en el desarrollo de la Higher Education	161
Una diferente calidad del Higher Education	167
La Educación Superior: contexto capacitante y agentivo	177
Conclusiones	189
Bibliografía	193
La contribución del capability approach a la educación de los adultos	197
<i>Alessandra Gargiulo Labriola</i>	
Algunas premisas.....	197
El capability approach en el cuadro de los procesos del aprendizaje adulto	205
El capability approach en los contextos de la educación y de la formación	210
Bibliografía	215
Gender Mainstreaming y capabilities approach en la formación a la ciudadanía.....	217
<i>Laura Moschini</i>	
Educación a la ciudadanía.....	217
Gender/género y capacidad	222
Las capacidades y el Gender Mainstreaming.....	225
Cultivar la humanidad. Preferencias y mainstreaming.....	233
Gender Mainstreaming y capacidades en la formación a la ciudadanía.....	241
Bibliografía	249

La imaginación al poder según Nussbaum: terapia de las pasiones y autogobierno.....	251
<i>Fabrizia Abbate</i>	
La terapia de las emociones: una educación política	254
Pedagogías narradas e imaginación pública	262
Decisiones de justicia, decisiones de amor	267
Bibliografía	273
Capacitar la innovación social	275
<i>Massimiliano Costa</i>	
Innovación social y subsidiariedad	275
Dar forma a las capacitaciones para un nuevo derecho de ciudadanía	280
La libertad como espacio de reflexividad y participación consciente.....	282
Promover la agency para la innovación social	285
Bibliografía	289
Martha C. Nussbaum.....	293
Sobre los autores.....	295

Introducción

El enfoque de las capacidades: ¿una teoría pedagógica?

Giuditta Alessandrini

La obra que presentamos se focaliza en la valencia que los estudios de Martha Nussbaum tienen en el campo educativo y pedagógico, es decir, en la que se puede definir la “pedagogía implícita” de la autora norteamericana.

El *capability approach*¹ (enfoque de las capacidades) elaborado en las obras más conocidas de Nussbaum llama en causa *tout court* la relación entre dos motivaciones internas del argumentar pedagógico: el tema de la educabilidad humana y el tema del desarrollo y del crecimiento como autorrealización.

El elemento central es la pregunta relativa al *cómo* valorizar el potencial de las personas, es decir las *capabilities* y *porqué* esta acción de apoyo puede ser garantía de un welfare justo y eficaz.

En la obra de la filósofa hemos podido encontrar, entonces, junto con colegas coautores del texto, muchos “rastros” pedagógicos, en el sentido que muchas cuestiones tratadas tienen un tejido de argumentaciones que evoca cuestiones propias del “dispositivo” pedagógico.

Entre estas últimas, nos urge recordar sobre todo algunos temas-clave:

¹ En referencia al análisis del término *capability* se remanda al óptimo análisis semántico presente en el aporte de Margiotta. Los autores del texto de todas maneras han dado en sus aportes definiciones “autónomas” y personales del constructo.

- La confianza en la educabilidad humana como categoría misma del enfoque de las capacidades, como prerequisite fundamental.
- La visión de las *emociones* como clave cognitiva y fuente de justicia en las relaciones interpersonales.
- La confianza en la ética del *estar en relación* como pegamento de una sociedad que puede definirse buena y justa.
- La profunda convicción en el enfoque del reconocimiento de las condiciones para el desarrollo humano, de la exigencia de superación de un enfoque dirigido al mero utilitarismo racionalístico.

Nussbaum es una autora ya muy conocida por el público italiano que desde hace años la sigue intensamente, gracias al inteligente trabajo de traducción que algunas editoriales han logrado realizar, y, en consecuencia, al éxito de su pensamiento entre estudiantes, docentes, lectores de vario tipo y nivel cultural.

Es una autora prolífica que ha acompañado su carrera de filósofa con un compromiso en primera persona con respecto a algunas problemáticas muy sentidas también en los EEUU, como las batallas de las mujeres por una política de apoyo a las cuestiones de “género”, la reclamación de la defensa de la cultura humanística frente al riesgo de su progresiva desaparición en las escuelas, la valorización de la cultura en los procesos educativos, y finalmente la justicia social y la protección de los derechos de las minorías étnicas y culturales.

Es por todo esto que *nuestra* autora no se puede no definir una pedagoga comprometida, además de estudiosa *in primis* de filosofía.

La herencia cultural a la cual Nussbaum recurre es la de la filosofía griega antigua, *in primis* la clase socrática y aristotélica hasta la reflexión sobre lo social mediada por el gran filósofo y pedagogo John Dewey, profesor desde 1894 hasta 1904 en la prestigiosa Universidad de Chicago.

El universo cultural de Nussbaum se ha enriquecido también gracias al pensamiento de estudiosos encontrados durante el camino y que han influenciado profundamente su pensamiento: entre todos

el economista premio Nobel Amartya Sen al cual la une un profundo agradecimiento por el trabajo común sobre el *capability approach*.

El primer elemento que a mi modo de ver ha suscitado la exigencia de comprender mejor el pensamiento de Nussbaum surgió leyendo su texto tal vez más conocido, *Sin fines de lucro* (2011), donde expone la “visión” del desarrollo humano según una valencia que va más allá de un enfoque meramente centrado en el PIB (Producto Interno Bruto). Me he preguntado cómo podía ser interpretado en su significado más pleno el concepto de “capability”, cuáles dimensiones contuviera y cuáles fueran los aspectos más significativos para una posible teoría educativa de tipo “pedagógico-político”.

Me pareció que existiera, entre los amigos y colegas de área pedagógica, una “necesidad” advertida inconscientemente de profundizar mejor el sentido del pensamiento de la filósofa estadounidense sobre todo en la dirección de las consecuencias en el campo pedagógico en los diversos campos de lo educativo, desde la intercultural al *lifelong learning*, desde la instrucción superior a la educación de género, al tema de la relación entre ética y educación.

Tras del éxito y de la intensa difusión del pensamiento de la filósofa de Chicago en Italia existen motivos reales y profundas preguntas de sentido: entre ellas la crítica a una visión sustancialmente economicista del desarrollo, una sensibilidad siempre creciente al rol de nuevas perspectivas en las políticas de género, la consciencia del valor de políticas que incentiven los dominios culturales, el compartir la exigencia de potenciar el valor de la educación como condición de justicia social y de contraste a las desigualdades –siempre más crecientes– frente al perdurar de la crisis económica.

Estas consideraciones me han llevado a extender una invitación a algunos estudiosos, atentos desde hace tiempo al pensamiento de Nussbaum, para pedirles un aporte al texto centrado en el *fil rouge* de la educación y de la formación.

Las autoras y los autores que he invitado a escribir en el libro, y que han aceptado con generosidad y sincero compromiso, se interrogan –aun desde diversos puntos de vista– sobre cual implicación de tipo “político” –en el sentido más amplio del término– pueda tener la idea de un *welfare* centrado en el *capability approach*.

El ensayo de Umberto Margiotta parte desde la reconstrucción de las condiciones que han determinado el “deterioro de hecho del modelo pedagógico” entre crisis del fordismo y afirmación del modelo liberalista, distinguiendo en el welfare de las capacidades –la teoría Nussbaum-Sen– una oportunidad concreta de expansión de las libertades individuales hacia nuevos posibles umbrales de bienestar y de innovación. El ejercicio de los derechos del individuo se convierte en condición efectiva de emancipación –tanto a nivel individual como colectivo– si se consolida el terreno de la libera calificación del sujeto en la dirección del desarrollo humano. Este es el espacio del educativo y es aquí que encuentra savia la responsabilidad heurística del investigador de área pedagógica. La pedagogía implícita de Nussbaum –según Margiotta– proporciona a la investigación pedagógica las condiciones de posibilidad para la construcción de discursos dotados de sentido en antítesis al enfoque fundado en la racionalidad económica.

El ensayo de Massimiliano Fiorucci se centra en el aporte ofrecido por Martha Nussbaum con respecto al tema *de la educación a la ciudadanía global*. La reflexión sobre la dimensión multicultural de las sociedades actuales (más no solamente) es fundamental. No es posible comprender y participar a los procesos en acto sin las adecuadas habilidades interculturales de las que todos los individuos deben equiparse. En esta dirección es entonces reconocido un rol de grande responsabilidad a las problemáticas educativas.

El ensayo de Donatello Santarone se propone tematizar los *nexos entre intercultural, educación y ciudadanía mundial* en el trabajo de Martha Nussbaum. El ensayo se centra, en particular, en la perspectiva humanística de la autora y en su crítica al utilitarismo en los sistemas de educación. Al mismo tiempo resalta la parcialidad de la estructura liberal de la autora recurriendo a las categorías marxianas de crítica de la economía política que miran en el modo de producción capitalista la raíz de los procesos de mercantilización del saber y de la educación.

Massimiliano Costa interpreta el pensamiento de la filósofa de Chicago como un universo de discurso fundamental para comprender los factores que generan la innovación social. Predisponer las condiciones para que una persona sea capaz de funcionar con el fin de promover la innovación social significa crear espacios de interacción con los otros

miembros en los cuales sea posible crear las condiciones de crecimiento y de maduración de un movimiento di *agency*.

Dos aportes, de Maria Luisa De Natale y de Alessandra Gargiulo, analizan el tema del *capability approach* con una particular atención a la discusión en acto en el campo de la educación de los adultos.

Maria Luisa De Natale ve en el pensamiento de Nussbaum la posibilidad de un despertar pedagógico respecto a la posible superación del *homo economicus* de derivación europea: la visión de la educación a la democracia es reconducible *tout court* a la perspectiva de la educación permanente y a las instancias de activación de un nuevo humanismo.

Alessandra Gargiulo reconduce el tema originario a una “matriz pedagógica” apta a proporcionar algunas ideas innovadoras relacionadas con la perspectiva de la educación de los adultos.

Piorgiuseppe Ellerani conjuga el tema de las *capacidades* con algunos puntos polémicos del *debate en curso sobre la educación superior*. A la luz de la perspectiva de Nussbaum, la formación de las “capacidades combinadas” es cercanamente relacionada a la creación de un contexto *capacitante* capaz de permitir la expresión y el desarrollo de las capacidades internas de cada persona. En este sentido la educación superior tiene urgencia de expresar –a través de una diferente interpretación de los espacios-lugares para el aprendizaje, sus modalidades de gestión, la organización total de los procesos decisionales y participativos– ser lugar de “agentividad” como una nueva medida para definir la propia cualidad. Y es sobre este lado que se deberían cumplir sustanciales pasos hacia la innovación.

El ensayo de Fabrizia Abbate se centra sobre todo en el *nexo entre razón y emoción*. Solo una razón instruida en la escuela de la finitud humana –según la autora– prestará atención al juicio práctico aristotélico, al cuidado de los detalles, y podrá así comprometerse a garantizar *capabilities* adecuadas a todos los hombres y mujeres, a favorecer circunstancias naturales y sociales que no inhiban la libre expresión humana. Las emociones desempeñan un papel cognitivo importante, y la pura actividad intelectual puede resultar desprevénida para percibir las y comunicarlas.

El ensayo de Laura Moschini es dedicado sobre todo a las batallas concretas y a la conceptualización que Nussbaum elabora alrededor del

tema de la libertad de las mujeres y de la exigencia de justicia relacionada a este principio.

El lector puede explorar, entonces, el mosaico que emerge del libro según diversos itinerarios, percibiendo de todas maneras la coherencia general de un pensamiento –el de Nussbaum– que se articula en modo armónico sobre algunos temas que trascienden la especificidad de una única disciplina, para enfrentar cuestiones que tienen que ver con el sujeto humano en su evento histórico, más allá de representaciones preconcebidas o ideológicas.

El auspicio como curadora de la obra es que el libro pueda contribuir a mantener encendido el debate para los investigadores y los estudiantes de doctorado de área pedagógica sobre algunas cuestiones que parecen vitales para el periodo que estamos viviendo.

Entre estas, considero que sean fundamentales tres temas presentes en los aportes de investigación de Nussbaum: *in primis* el tema del *capability approach* como alternativa y fuente de enriquecimiento en mérito al debate en curso sobre el tema de las habilidades en la versión del cuadro europeo “Europa 2020”.

La “relectura” del tema de las habilidades en clave de *capabilities* que emerge en algunos ensayos del libro (Margiotta, Alessandrini, Costa), permite de hecho trascender una visión del comportamiento competente en clave de mera performatividad, para optar hacia una visión centrada sobre la *agentividad* es decir su libertad sustancial que las personas quieren lograr potenciando los “funcionamientos” de sus propias vidas.

Un segundo ámbito de grande relevancia para la investigación pedagógica es el tema de las *emociones* como instrumento cognitivo de tipo generativo para el ejercicio de la profesionalidad, en particular en el ámbito de las actividades de cuidado. Las emociones no son solo el carburante que alimenta las potencialidades de un ser que razona, pero son –como nos recuerda Nussbaum en su teoría cognitivo-evaluativa de las emociones en un libro del 2001– el elemento esencial de la inteligencia humana.

El desafío que emerge de los textos de la filósofa de Chicago en las direcciones conceptuales antes mencionadas, puede ser interpretada como el testimonio “no alineado” de un pensamiento *fuerte* que reconstruyendo un enlace significativo con la tradición socrática y aristotélica,

permite captar las derivas de la contemporaneidad, abriendo camino a una consciencia crítica de los riesgos de involución presentes en la *Welthanshauung utilitarista* que parece predominar en el mundo occidental, corroído por una crisis ya “infinita”.

Las políticas formativas –conjuntamente con las políticas del trabajo y de la inclusión social– constituyen el perno para generar el efectivo gozo de los derechos individuales y de las comunidades en la dirección de la autorrealización. Es al interno de esta área que se inscriben numerosas y significativas rutas heurísticas para los investigadores de área pedagógica.

El sentido del respeto de la dignidad humana, la necesidad de contraste a las desigualdades étnicas y de género, la necesidad de reconstruir las condiciones para el ejercicio de una justicia social, deben necesariamente ser parte del *hábito educativo* de las generaciones jóvenes hacia un horizonte social y político que ve la inclusión del diverso, el ejercicio de la empatía y la atención a la equidad como ejes caracterizadores de un nuevo welfare activo y responsable.

Agradezco todos los coautores del libro que con grande generosidad han respondido a mi invitación.

Un agradecimiento particular a Umberto Margiotta porque es justo de las conversaciones en los Seminarios y Convenciones de la SIREF que ha tomado forma la idea de trabajar a este libro.

Un agradecimiento, entonces, a todos los amigos de la SIREF (Società italiana di Ricerca Educativa e Formativa) y a los estudiantes de doctorado y doctores participantes a las Summer School en los últimos años.

Un agradecimiento a C. Pignalberi por el aporte al trabajo de edición y al cuidado del aparato bibliográfico del libro.

Roma, febrero 2014

Parte I

Los fundamentos del enfoque
Nussbaum: capabilities y welfare
educativo

Generar capacidades: educación y justicia social

Giuditta Alessandrini

*No basta que nuestra educación no nos dañe:
es preciso que nos haga mejores.*
(De Montaigne, *Saggi*, Libro Primo, XXV, 1587)

La verdadera riqueza humana no está en el PIB sino en otra parte.
(Nussbaum, 2010)

Una premisa: la definición del concepto de “desarrollo humano”

El *desarrollo humano* puede ser interpretado en diversos modos y según diversas perspectivas que no se acaban en la dimensión *cuantitativa* más implican ámbitos complejos, relacionados en parte a la vida social en su complejidad y en parte a la calidad de vida de los individuos. La focalización sobre la dimensión *cuantitativa* del crecimiento productivo de un país y de una comunidad –así como es normalmente practicada en las investigaciones estadísticas y sociales– se puede interpretar como un enfoque prevalentemente funcional a un elemento del desarrollo, el crecimiento económico, categoría no identificable *tout court* con el desarrollo humano.

Según Martha Nussbaum (2010), de hecho, el beneficio es el medio funcional a la existencia humana, pero “el fin del desarrollo global, como el de una buena política nacional, es permitir a las personas de vivir una

existencia plena y creativa, desarrollando su potencial y organizándose una vida significativa y a la altura de su igual dignidad humana”.

Gracias al pensamiento de A. Sen, de la misma Nussbaum, y de otros, ha surgido en los últimos años la consciencia de que sea necesaria una representación de los *caminos para el crecimiento* más rica y compleja de aquella representada por el cálculo del PIB (Producto Interno Bruto). En 1990, el Programa para el desarrollo de las Naciones Unidas (UNDP) ha publicado su primer *Informe sobre el Desarrollo Humano*, que introducía el IDH. Según el IDH, el desarrollo de una nación debería ser medido no solo en base al rédito nacional, como era de costumbre hacer en el pasado, sino también tomando en cuenta otras variables relacionadas con la calidad social de la existencia individual, como la expectativa de vida y la tasa de alfabetización, la desigualdad multidimensional, la disparidad de género y la extrema pobreza.

Según el último Informe IDH 2013, dedicado al posible proceso de colaboración horizontal entre Sur y Sur, los países menos desarrollados pueden aprender y beneficiar del éxito de las economías emergentes del Sur.

Una buena elaboración política necesita una mayor focalización en el crecimiento de las capacidades sociales, no solo las individuales. Los individuos funcionan al interno de instituciones sociales que pueden limitar o exaltar su potencial de desarrollo (Informe IDH, 2013).

El enfoque del desarrollo humano (Chiappero Martinetti y Pareglio, 2009) ha influenciado profundamente a una entera generación de políticos y expertos en desarrollo y también en el ámbito del sistema de las organizaciones de las Naciones Unidas en general (Walker, 2012).

La tesis que motiva el enfoque para el desarrollo humano es que el crecimiento económico no actúa de por sí mejorando automáticamente la calidad de vida con particular respeto a sectores cruciales como la salud y la educación.

Martha Nussbaum, en el libro *Sin fines de lucro* (2010), demuestra que el incremento del PIB no actúa directamente sobre la libertad política: véanse por ejemplo los casos de China e India. Y todavía, véase como los Estados Unidos están en el primer lugar como PIB y al décimo segundo lugar con respecto al IDH (cfr. IDH, 2010).

El Informe IDH de 2012 introduce tres “nuevas” medidas fundamentales para dimensionar el indicador de desarrollo: la desigualdad multidimensional, las disparidades de género y la extrema pobreza. El IDH en esta versión se aplica a la mayoría de países del mundo, proporcionando ámbitos de reflexiones sea para los economistas que para los científicos sociales.

El IDH mundial promedio ha crecido hoy del 18% desde 1990 (y del 41% desde 1970)². La Declaración final relativa del UNDP celebrada en Estambul en el año 2012, ha evidenciado en particular modo la necesidad de estrategias para el desarrollo –tanto a nivel local como a nivel global– que puedan poner un fuerte énfasis sobre el tema de la inclusión social y de la igualdad en referencia al hecho que el desarrollo económico muy a menudo camina de la mano con el degrado económico y aumenta las desigualdades. Para lograr estos objetivos es necesaria una movilización de los capitales y de los recursos, una buena *governance* y una plena valorización de las mujeres a través del acceso a la educación a la salud, a los servicios básicos y a una mejor participación a la fuerza trabajo. El Informe 2010 ha demostrado que, reduciendo las desigualdades sociales y económicas se pueden reducir los riesgos ambientales, mientras no lograr detener el deterioro de las situaciones ambientales se acompaña al crecimiento de las desigualdades económico-sociales.

El tema del desarrollo humano, evidenciando la exigencia de potenciar las capacidades humanas (Cipollone y Sestito, 2010; Hesse y Ostrom, 2009) pone en primer plano la exigencia de la valorización de la *capacidad de hacer* de las personas.

Al interno de una reflexión de tipo pedagógico no se puede no recordar que el énfasis en la “capacidad de hacer” es una categoría inmanente en la historia del pensamiento pedagógico, desde Rousseau a Don Bosco, desde Pestalozzi a Dewey. Se puede añadir que la valori-

2 El Informe sobre el desarrollo humano es una publicación independiente comisionada por las Naciones Unidas para el desarrollo (UNDP). Su autonomía editorial está garantizada por una resolución especial de la Asamblea general (A/RES/57/264), que reconoce el Informe sobre el desarrollo humano como “un ejercicio intelectual independiente” y “un importante instrumento de sensibilización sobre el desarrollo humano en todo el mundo”. Han sido publicados autónomos Informes Nacionales sobre el Desarrollo Humano en más de 140 países en el curso de las últimas dos décadas. El Informe sobre el desarrollo humano ha sido traducido en más de una docena de idiomas y publicado en más de 100 países cada año.

zación de la práctica como actuar dotado de sentido hacia una intencionalidad productiva es ella misma parte de lo que ha sido llamado el “dispositivo pedagógico” (Cambi, 2004; Colicchi, 2009).

En el ámbito sociológico, muchos estudios recientes se polarizan en la idea de “inteligencia práctica” como perno de la capacidad de actuar de los individuos y de generar comunidad.

Recuerdo la fascinante investigación del sociólogo Richard Sennett en *The Craftsman* (2008), primer volumen de una trilogía dedicada a la maestría artesanal como habilidad necesaria para vivir la cotidianidad, en la cual el autor se difunde en las conexiones entre las habilidades técnicas y la mente humana. Los talleres artesanales – según Sennett– en cuanto sustancialmente lugares de cultura, han elaborado en el tiempo prácticas sociales, o mejor dicho, una especie de solidaridad definida “ritualizada”.

Desde la antigua Grecia, hasta China y el renacimiento italiano, al movimiento de la *Encyclopedie*, ha surgido, en modo discontinuo pero progresivo, una idea de la autonomía del trabajo de la cual ha tomado savia vital la idea del ciudadano-artesano.

Según Sennett es necesario, en particular modo en la coyuntura actual, redescubrir la valencia de la idea de *homo faber* como perno metodológico de políticas de la formación capaces de crear empleabilidad y también de valorizar el «potencial» de las personas.

La pericia técnica es “narración”, es continua reflexión *circular*, al límite puede ser también “obsesión” por la calidad; está radicada en la comunidad (criterios, rituales y reglas), se define como reelaboración continua a través *del lenguaje*. Finalmente pericia técnica –según esta visión – es también “puesta en discusión” de los dogmas³.

El mundo educativo –*in primis* la escuela– debería prestar mayor atención a temas de aprendizaje relacionados a la *práctica*, a la dimensión *colegial* y *colaborativa*, a las habilidades de gestión de *proyectos*, al desarrollo de *habilidades* empresariales en los jóvenes adultos conexas también a la dimensión de la inteligencia práctica.

3 Un ejemplo: la obra del arquitecto Frank Gehry es un ejemplo de extraordinaria creatividad y ruptura de reglas. La intención de desarrollar formas particularmente innovadoras con láminas de titanio que reflejaran la luz del río sobre el cual tenía que surgir el museo Guggenheim ha sido un verdadero desafío a los dogmas existentes en materia de planificación arquitectónica (www.guggenheim.org).

La habilidad –en su esencia– es la capacidad de un sujeto de combinar potencialidad, partiendo de los recursos cognitivos, emocionales y de los valores a disposición (saberes, saber ser, saber hacer, saber sentir) para realizar no solo *performance* controlable sino además intencionalidad hacia el desarrollo de objetivos que pueden ser propios y de la propia organización (Alessandrini, 2004; Boam y Sparrow, 1996; Cambi, 2004; Civelli y Manara, 1997; Malavasi, 2007). Se trata, en otros términos, de la “capacidad de movilizar planificación” en acciones concretas, detectables y observables, es decir, “saberes en acción” (Alessandrini, 2005, 2007, 2012; Mezirow, 2003; Schön, 2006; Striano, 2001; Wenger, 2006).

Podemos sostener de acuerdo con Mortari que existe una *hermenéutica de la práctica* (Mortari, 2003), que extrae de los procesos de “aprendizaje situado” las razones interpretativas del actuar dotado de sentido.

El actuar práctico no es de tipo algorítmico, o sea centrado en la aplicación de teorías formuladas con anterioridad a situaciones nuevas, más requiere aquella capacidad de *leer contextos* (ellos también en evolución) que solo una experiencia duradera puede permitir al sujeto.

Esta capacidad no se da una vez por todas sino es un continuo trabajo dinámico de comprensión y “re contextualización”. Éste es el corazón del *pensar* a partir de la experiencia.

En Italia, el tema de la relación entre saber práctico, aprendizaje y empleabilidad, ha saltado al centro de propuestas formativas explícitas, predispuestas por las regiones competentes en materia; faltan, pero al momento prácticas de certificación de las habilidades efectivamente adquiridas en el puesto de trabajo.

El instituto del aprendizaje –requerido por el legislador con la intención de valorizar el encuentro entre formación y trabajo– es todavía de hecho un mero instrumento contractual para reducir el costo del trabajo y hacer temporánea la relación entre empresa y trabajador (Bertagna, 2011; Friedmann y Naville, 1963; Senatori y Tiraboschi, 2008; Tiraboschi, 2011).

Las capacidades –entendidas como *capabilities* o “capacitaciones”, son el potencial efectivo sobre el cual se basa la “floritura humana” (Nussbaum, 2010).

El bienestar de las personas es *mucho más que una cuestión de dinero*, ya que consiste en la posibilidad de realizar los proyectos de vida que los individuos tienen razón de elegir y perseguir a través de la culti-

vación de las *capabilities* de las cuales son portadores. De aquí la llamada a una nueva economía, una *economía del desarrollo humano*, que tenga como objetivo la promoción del bienestar humano y del crecimiento, y que se comprometa a evaluar y perseguir activamente políticas alternativas, en la medida en que permitan mejorar el desarrollo.

La economía del desarrollo humano puede también convertirse en “creative economy” como factor transversal a los demás. Lo cual significa que invertir en la cultura puede contribuir al desarrollo del crecimiento como demuestran numerosos casos de estudio publicados en el *Creative Economy Report 2013 Special Edition* co-publicación de UNDP y Unesco. El caso, por ejemplo, de un Festival cultural en Nigeria que se ha convertido en el primer empleador en la región africana de Segou en Mali demuestra cómo la cultura puede activar el desarrollo económico, generando nuevas ideas, nuevos productos y nuevas interpretaciones del mundo. El elemento clave de la inversión en cultura no es solo el hecho de que pueda ser un *driver* para el crecimiento sino también portador de beneficios no *monetizables*.

El enfoque de las capacidades: elementos distintivos

El enfoque de las capacidades (*capability approach*), según Nussbaum, es un enfoque a la evaluación comparada de la cualidad de la vida del cual nace la teorización de una “nueva” justicia social. Este esquema teórico había sido formulado ya a partir desde la primera mitad de los años ochenta por A. Sen, economista y premio Nobel en 1998, pero ha sido enriquecido y conjugado en los términos de política pública y conexo a problemáticas más amplias de tipo ético y jurídico en los últimos años por diversos autores (por ejemplo, Robeyns, 2005) y desde diferentes perspectivas.

Las motivaciones que permiten que este esquema teórico pueda representar la sostenibilidad y la cualidad de procesos de desarrollo resulta por lo menos de tres órdenes de motivaciones: el bienestar individual no es considerado ni una habilidad ni una condición estática definida por la posesión de determinados estándares, más bien como “un proceso” en el ámbito del cual es fundamental la disponibilidad de recursos a los cuales es permitido el acceso; el segundo orden de consideraciones considera el haber alargado la consideración de pobreza e igualdad como oportunidades que residen en el espacio de vida de los

individuos y de las sociedades. El tercero es conexo a la relación con una visión compleja del desarrollo que supera la dimensión economista para centrarse en dimensiones ligadas a valores antropológicos (el estar bien, el desarrollo de las potencialidades, la justicia, la igualdad)⁴.

Las preguntas de base de las cuales nace el enfoque, en la versión Nussbaum, son las siguientes: ¿cuáles son las oportunidades para cada ser humano en la sociedad en que vive? ¿Cuál es el poder de definición de sí mismo de las personas?

El objetivo sustancial de este enfoque es mejorar la calidad de la vida de cada uno definida en base a sus *capacidades* (*capabilities*).

La valorización de las personas, gracias al desarrollo del *capital formativo* puede ser el primer paso de un proceso que conduzca a obtener “libertades sustanciales”, o sea –como repite Sen (2000)– una libertad que implica la capacidad (*capability*) de transformar los bienes, los recursos a disposición en libertad de perseguir sus metas, de promover sus objetivos, de poner en acto estilos de vida alternativos, de planificar su vida según cuanto valor tiene para ellas mismas).

Las capacidades son –en otros términos– derechos esenciales de todos los ciudadanos: son distintas y deben ser todas garantizadas y protegidas.

El respeto de la dignidad humana –en esta perspectiva– requiere que los ciudadanos alcancen un alto nivel de capacidades.

Los niños “arrancados” de las favelas brasileñas y educados en la danza clásica por los maestros del Bolshoi gracias a un proyecto humanitario que ha creado las condiciones para el surgir no solo de capacidades sino de verdaderas situaciones de talento, ¿no ha devuelto tal vez dignidad y *agency* a vidas destinadas a ser presa de los delincuentes?

4 Desde 2004 ha sido constituida una Asociación internacional que reúne científicos interesados a los temas del desarrollo humano y del enfoque de las capacidades. La asociación HDCA -*Human Development Capability Association*- promueve actividades de investigación de alta calidad relativa al desarrollo humano y al enfoque de las capacidades. Tal investigación científica comprende más disciplinas para las cuales el desarrollo humano y el enfoque de las capacidades han dado un significativo aporte, como la investigación inherente a la calidad de la vida, a la pobreza, a la justicia, a los estudios de género, al ambiente. La asociación se propone producir ulteriores aportes en todas las disciplinas inherentes, entre las cuales la economía, la filosofía, la teoría política, la sociología y los estudios sobre el desarrollo.

La orquesta juvenil creada por el maestro Abbado y compuesta por jóvenes talentos provenientes de situaciones de abandono en Argentina y en otros países de Sudamérica, es otro ejemplo de educación a las *capabilities* como creación de libertades sustanciales para sujetos hoy convertidos en ciudadanos del mundo y mensajeros de belleza: la iniciativa ha sido realizada con “El Sistema” maestro José Antonio Abreu para el cual el Ateneo Roma Tre ha pedido el otorgamiento del título *honoris causa*.

Las capacidades pueden articularse, entonces, en dos categorías: *capacidades internas* (los rasgos de la personalidad, las capacidades intelectuales y emotivas, las capacidades de percepción y de movimiento) y las *capacidades combinadas* (adquiridas gracias a la interacción con el ambiente).

Las capacidades son, entonces, la suma de las capacidades internas y de las condiciones socio-políticas y económicas en las cuales pueden determinarse los “funcionamientos”.

La reclamación de la dignidad humana puede ser obstaculizada por el impedimento al logro de capacidades tanto *internas* como *combinadas*. La dignidad es entonces cercanamente ligada al concepto de “actividad”.

Debemos proteger –según Nussbaum– esferas de libertad fundamentales, esferas cuya eliminación haría una vida no a la altura de la dignidad humana.

El enfoque de las capacidades o capacitaciones (*capabilities*) no se puede definir como una teoría de la naturaleza humana sino más bien como un enfoque de tipo “evaluativo y ético”.

Las *capabilities* son, entonces, poderes innatos que pueden ser *alimentados* o no y se convierten en capacidades de base.

¿Qué significa, entonces, capacitación? El sentido más auténtico del concepto es el de “oportunidad de elección”: de aquí sigue que la idea de promover capacidades indica promover “esferas de libertad” o “libertades sustanciales” (Sen, 2000).

La capacitación –*siempre en palabras de Sen*– no es que el conjunto de las combinaciones alternativas de funcionamientos que el sujeto es capaz de realizar (Sen, 2000, p. 79).

El concepto de “funcionamiento” requiere ser comprendido para captar el entero esquema teórico: constituye, de hecho, como hemos visto, el punto final del concepto de capacidad. Los funcionamientos son las capacidades que se pueden o se deben tomar en cuenta. Según Sen, las capacidades de hecho deben ser entendidas como un esquema abierto a diferencia de Nussbaum según la cual –como veremos más adelante– es posible elaborar una verdadera taxonomía de capacidades. El concepto de funcionamiento –de matriz aristotélica– afirma Sen (2000, p. 79): “se refiere a lo que una persona puede desear –ya que le pone valor– hacer, ser” y más “éstos funcionamientos a los cuales se les reconoce un “valor”, van desde los más elementares como ser alimentado suficientemente y no sufrir enfermedades evitables hasta actividades y condiciones muy complejas como ser capaz de participar a la vida de la comunidad y tener respeto de sí”.

Un ulterior concepto, el de *agency* (o agentividad), es fundamental en el esquema del *enfoque de las capacidades* porque evidencia un proceso finalizado a producir cambio en base a *valores y objetivos*⁵.

Para hacer un ejemplo, podemos imaginar un profesor de escuela secundaria que comparte la exigencia de formar los jóvenes a la sostenibilidad en vía teórica considerando la literatura y los informes en mérito. En este caso podemos afirmar que nos encontramos frente a un set de valores. Pero si el mismo profesor se compromete personalmente en dar sustancia y ejecución a tales valores, desarrollando elementos innovadores en el currículo en esta dirección y se moviliza aún más inspirando y sosteniendo un grupo de jóvenes que elaboran nuevas responsabilidades en el ámbito extraescolar (por ejemplo organizándose como grupo de trabajo, *community* en la web), bien, en este caso el profesor desarrolla “agentividad” porque elabora (o estimula a elaborar) objetivos que dan sustancia a un set de valores de los cuales es partidario.

Según Nussbaum (2012), en definitiva, las *capacidades* pueden ser indicadas en un *cuadro concreto* que puede ser garantizado por leyes y principios constitucionales.

5 A la base de la idea de capacidad es posible encontrar el rastro del concepto aristotélico de *dunamis* (potencia) conexo a *energeia* (acto). *Dunamis* es también capacidad de producir un cambio, capacidad activa (no olvidemos que también el alma puede ser entendida como un “conjunto de capacidades”). Sobre Aristóteles, cfr en particular, Berti, 2004; e Innocenti, 1975.

Según esta perspectiva, es posible disponer de una taxonomía de diez capacidades como condición necesaria para que exista justicia social, en la medida en que la persona es vista como un *fin*.

Concebir el *bienestar* y la *calidad* social de la vida de los seres humanos en términos de libertades sustanciales de los individuos, según el paradigma de las capacidades, tiene consecuencias de amplia portada por el modo de entender el mismo proceso de desarrollo. Según esta perspectiva, de hecho, el propósito del desarrollo (y del crecimiento económico-social) es “crear una situación, un ambiente, en que las personas, individualmente y colectivamente, sean capaces de desarrollar plenamente sus potencialidades y tengan razonables probabilidades de conducir una vida productiva y creativa a medida de sus necesidades y de sus intereses” (Nussbaum, 2012, p. 35).

El objetivo de una sociedad *justa* debería ser la realización de la igualdad de las capacidades de sus miembros. En consecuencia, el objetivo por maximizar no es la utilidad: no se trata solo de redistribuir bienes (aún primarios), sino de activar las *capacidades de utilizar esos bienes*, para transformarlos en “nivel” de vida.

La lista de las capacidades comprende las siguientes diez dimensiones (Nussbaum, 2010):

Vida: cada individuo debe tener la posibilidad de vivir hasta el final una condición humana de vida de normal duración, no morir prematuramente y no encontrarse en las condiciones de amenaza externa a su seguridad.

Salud física: gozar de buena salud, disfrutar de una nutrición adecuada, poderse reproducir y tener condiciones residenciales adecuadas.

Integridad física: estar en las condiciones de moverse libremente de un lugar a otro, estar protegidos frente a agresiones también sexuales, abusos (en particular cuando en la edad infantil) y violencia doméstica; gozar del placer sexual y capacidad de elección en las funciones reproductivas.

Sentidos, imaginación y pensamiento: poder usar los sentidos para imaginar, razonar y sobre todo pensar en modo humano o sea en contextos donde es posible acceder a la educación y al conocimiento. Utilizar imaginación y pensamiento con el propósito de la auto-expresión. Ser capaz de desarrollar decisiones autónomas, de naturaleza religiosa, literaria, artística. Poder ir en búsqueda del significado último de la

existencia en modo autónomo. Tener experiencias placenteras y evitar formas de dolor inútil.

Sentimientos: poder elaborar sentimientos de afecto para cosas y personas. Ser capaz de desarrollar formas de apoyo a tales capacidades a través de las formas asociativas.

Razón práctica: Ser capaz de formar una concepción de lo que está bien y mal, comprometiéndose en una reflexión crítica sobre cómo planificar su existencia, anclando tal capacidad a la necesidad de protección de su libertad de conciencia.

Pertenencia: poder vivir con los otros seres humanos, y comprometerse en formas de interacción social, ejercitando empatía y compasión; ser capaces de justicia y de amistad. Proteger instituciones que están a la base de la defensa de aquellas formas de pertenencia. Proteger la libertad de palabra y de asociación política. Poder ser tratado como persona digna, sin incurrir en formas de humillación del sí. Estar protegido de las discriminaciones en base a la etnia, sexo, tendencia sexual, y religión, casta, origen nacional. En el trabajo, ser capaz de trabajar en modo digno de un ser humano, estableciendo una relación de mutuo reconocimiento con los otros trabajadores.

Otras especies: vivir en relación con los animales y las plantas y con el mundo de la naturaleza, pudiendo tener cuidado de ello.

Juego: poder reír, jugar y gozar de actividades recreativas.

Control del propio ambiente: participar a las decisiones políticas que gobiernan la propia vida y gozar de las garantías de libertad de palabra y de asociación. Tener derecho a la posesión de tierra y bienes móviles en términos de oportunidades concretas, buscar trabajo, estar protegidos de arrestos y requisas. Gozar de los derechos de propiedad.

El Cuadro 1 sintetiza la taxonomía de las diez capacidades.

Cuadro 1. La taxonomía de las diez capacidades

La persona como “fin”: producir capacidades para cada uno	
1 Vida	6 Razón práctica
2 Salud física	7 Pertenencia
3 Integridad física	8 Vivir en relación con la naturaleza
4 Sentidos, imaginación y pensamiento	9 Juego
5 Sentimientos	10 Control del ambiente político y material

El giro del enfoque de las capacidades: influencias en ámbito educativo

El problema que tenemos al frente en el ámbito de las ciencias sociales y pedagógicas es el de preguntarse en qué medida tales transformaciones de hecho inciden sobre una visión antropológica del trabajo como fuente de dignidad e identidad.

El debate en materia parece estar entre una visión de la formación economicista-funcionalista, y una visión inclusiva de inversión social en el potencial y en los talentos de las personas, más allá de su condición ocupacional (Arendt, 1994; Baumann, 2002, 2012; Beck, 2000; Dell’Aringa, 2011; Reviglio, 2011; Rossi, 2006; Savona, 2009; Tronti y Centra, 2011).Cuál de las dos visiones prevalega en los diversos contextos, depende de los presupuestos normativos del welfare que se asume como “bueno”, del concepto de ciudadano y de ciudadanía (Todorov, 1997) que en ello se inscribe.

En síntesis, el enfoque de las capacidades evidencia los siguientes aspectos:

- Las capacidades son “derechos esenciales” de todos los ciudadanos: son distintas y deben ser todas garantizadas y protegidas.
- El respeto de la dignidad humana requiere que los ciudadanos alcancen un alto nivel de capacidad, en todas las diez esferas indicadas en el enfoque de Nussbaum.
- Garantizar las diez capacidades es condición necesaria para que exista justicia social (Nussbaum, 2010).

¿Cómo distinguir entonces el nexo entre los principios de este enfoque interpretativo y aquellos que podemos definir como los nudos estructurales del discurso pedagógico?

El Cuadro 2 propone una lectura paralela de algunas dimensiones del enfoque teórico de Nussbaum con algunos principios universalmente aceptados en el ámbito pedagógico considerados entonces “parte sustantiva” de un modo de pensar pedagógico.

La idea de educabilidad humana como elemento-perno del dispositivo pedagógico –conexo también a la idea de intencionalidad– puede ser asimilado al concepto de “floración humana” como “paso” –por usar una expresión “aristotélica”–, de la potencialidad al acto.

La dignidad puede ser considerada como la dirección de fondo de una idea de desarrollo entendida en sentido antropológico, es decir centrada en el *humanum* de la persona.

Según Rosen también, la filosofía de Kant constituye la estrella polar de la idea de dignidad en el mundo occidental, en cuanto al sujeto humano es atribuido un valor intrínseco inconmensurable y absoluto, sobre la base que las personas deben ser siempre tratadas como fines y nunca exclusivamente como medios (Rosen, 2013).

La conjugación pedagógica del derecho al aprendizaje es una instancia relacionada a lo que es más irreducible a la instancia de la libertad humana, el libre albedrío de la persona como *persona capaz de actuar* y de expresar opciones dotadas de sentido.

Cuadro 2. Discurso pedagógico y enfoque de las capacidades

Comparabilidad entre discurso pedagógico y enfoque de las capacidades	
• Educabilidad humana • Intencionalidad vs. valores antropocéntricos • Derecho al aprendizaje • Principio de equidad	• Floración humana • Desarrollo de las capacidades vs. la dignidad • Generación de la libertad de elección • La idea de justicia para las generaciones futuras

Este “punto de llegada” no es más que el ideal del *areté* expresado desde siempre en la *paideia* clásica.

La idea de *justicia* para las generaciones futuras, finalmente, es relacionado al tema de la educación como fuente de equidad. Este “postulado” de matriz iluminista tiene referencias muy claras al universo de discurso de los padres de la economía como Adam Smith (1776), pero es también uno de los motivos que sostienen a la base el “valor político” de un saber pedagógico orientado a la práctica y al cambio (solo pensemos por todos, entre los autores del novecientos, a la obra de J. Dewey).

Podemos resaltar en las obras de Nussbaum (2001, 2012) un cuadro sistemático de reflexiones de carácter pedagógico (o sea una “pedagogía implícita”) relacionadas a la responsabilidad política que la pedagogía tiene en su seno, en el mérito del estudio de las condiciones que generan procesos educativos centrados en la formación integral de la persona, en el juicio crítico, en la apertura mental, en la dignidad y en el respeto de los derechos democráticos.

Este cuadro emerge de la constatación que sobre todo en los EEUU se estén delineando escenarios preocupantes con respecto a una verdadera crisis silenciosa: la crisis de la educación. El sentido de esta crisis reside –según la científica– en el prevaler –a nivel de contexto mundial– de teorías y prácticas educativas centradas en la necesidad de

perseguir el beneficio en lugar de la formación de una conciencia crítica y entonces de la capacidad de pensar y de actuar.

“Producir crecimiento económico no significa producir democracia” es dicho con mucha claridad por la científica de Chicago.

Los escenarios internacionales de principio de 2014 dejan entrever a lado de una dinámica coyuntural de recuperación de la economía estadounidense, una pequeña recuperación en Europa y, sobre todo, riesgos macroeconómicos crecientes en particular en Italia: la dificultad de alcanzar el crecimiento exógeno junto a la dificultad de expresar un crecimiento endógeno hasta el riesgo de una evolución deflacionista con el aumento de la carga real de la deuda (Eurostat).

“La predominancia del capitalismo financiero sobre aquello industrial significa que el incremento indefinido del beneficio no es dado por la producción de los bienes y por la competitividad entre quien los produce, más bien por la especulación financiera, dominada por los conflictos de interés sobre el entero sistema”, afirma Giuseppe De Rita en un reciente *pamphleth* sobre la crisis, retomando el concepto de “capitalismo sin futuro” de cual habla Emanuele Severino en un ensayo sobre las contradicciones de la globalización (De Rita y Galdo, 2014). El poder invisible de la finanza globalizada encuentra la aquiescencia de los gobiernos y genera una soberanía ejercitada por los mercados encomendándose a transacciones gestionadas por la tecnología en tiempos rapidísimos y a menudo incontrollables por el ciudadano. De ello se concluye que la *tèchne* del capitalismo financiero tiende a separar este último de la economía real. Este escenario ha generado en Italia el crecer de las desigualdades, desde las retributivas hasta las sociales.

La pregunta que debemos poner como pedagogos es entonces “¿cómo actuar a través lo educativo para contrastar las desigualdades?” ¿Se puede pensar todavía a la educación como garantía de inclusión social? Según la tesis pesimista de De Rita estamos asistiendo en Italia a la demostración que la fallida inversión en los procesos de inclusión social pueda derretir posibilidades de poner en acción un nuevo ciclo de desarrollo.

Estamos atravesando una fase en la cual la endémica capacidad adaptiva del pueblo se expresa de una forma de involución antropológica: la muerte del nuevo (De Rita y Galdo, 2014, p. 91).

Es mi convicción que la dimensión dialógica y cooperativa, sin embargo, pueda convertirse en el eje sobre el cual construir una pedagogía para el desarrollo humano en la particular coyuntura económica y social que estamos viviendo: esta es la hipótesis educativa que emerge de la multiplicidad de temas presentes en el pensamiento que estamos analizando.

El ideal socrático –visto como práctica social– es configurado por la científica como un ideal de grande potencia innovadora capaz de contrastar modelos centrados en la prioridad del beneficio –como aquellos relativos al predominio de la finanza recién descrito– entendido como única vía para el crecimiento.

Es claro que subsiste una dicotomía entre modelos educativos centrados en la cultura humanística, orientados a la construcción de “mentes” críticas y abiertas a la belleza, a la imaginación y a la empatía y modelos orientados prevalentemente a una cultura técnico-científica focalizada en la exigencia de forjar mentalidades orientadas a la productividad.

Educar para una *vida digna* –en este orden de consideraciones– significa poner las premisas para una educación a la democracia al interno de un paradigma alternativo a aquello del crecimiento económico.

El discurso sobre la dignidad se remite a la consideración de la categoría del *disgusto*. En el ámbito de una *lecture* a Milano, en el junio de 2011, Nussbaum afirma que: “la política del disgusto es en profunda contradicción con la idea abstracta de una sociedad fundada sobre la igualdad de todos los ciudadanos en la cual todos tienen derecho a una igual protección por parte de la ley”. El discurso se hace más claro cuando afirma que “el disgusto tiene dos adversarios, ambos siempre más influentes en la vida social, política y hasta jurídica: respeto y empatía” (*Il disgusto non è un diritto*, en “Il Sole 24 Ore”, domingo 29 de mayo 2011). La posibilidad de expresar un *igual respeto* para las personas, de cualquier diversidad que tengan es un perno de la democracia no solo de matriz americana. La protección de la esfera de las libertades personales se refiere al individuo y no a sus acciones –este es el punto: es necesario ver los individuos como personas que toman decisiones y que pueden usar su libertad según cánones que no necesariamente debemos compartir.

Uno de los dos conceptos antes evocados, la empatía es relacionada significativamente con un discurso más amplio que Nussbaum ha argumentado acudiendo a su formación neostoica en varias obras (y recientemente en un amplio volumen publicado también en Italia): la relación con las emociones. ¿Subsisten elementos cognitivos o no cognitivos al interno de la relación individuo-emociones? ¿Existe una democracia del amor? Estas son algunas preguntas que el volumen traducido al italiano con el título *L'intelligenza delle emozioni* (2009) pone al lector. La siguiente sección pretende argumentar algunas significaciones relacionadas con el tema desde el punto de vista pedagógico.

¿Educar a través de las emociones?

La orientación de la pedagogía crítica –como afirma Enza Colicchi (2009):

Coincide con una perspectiva gnoseológica y epistemológica la cual asume que la práctica teórica debe involucrar realidades actuales y posibles que deben ser consideradas o reconstruidas dentro de la realidad de mujeres y hombres reales, sujetos históricos asumidos como sujetos epistémicos de la teorización (p. 51).

Es por estos motivos que podemos considerar el pensamiento de Nussbaum como una teoría implícita de la educación. Las ideas de la filósofa de Chicago se convierten en esquemas de acción (*kantianamente* hablando) sobre los cuales hacer converger prácticas educativas.

¿Cuál es, entonces, la visión de las emociones sobre la cual podemos “construir” arquetipos pedagógicos?

La intención de Nussbaum es de ir *más allá* de una visión *neo estoica* de las emociones en términos de creencias, proponiendo una teoría “cognitivo-evaluativa”. Las emociones no son solo el carburante que alimenta el mecanismo psicológico de un ser humano que razona más son parte constitutiva –aún en la complejidad que las define– de la capacidad de razonamiento del sujeto. Es desde el punto de vista de este último que a través de las emociones es posible mirar el mundo, en función del diferente valor, significado y peso que este tiene para el sujeto.

Nussbaum introduce también el tema del eudemonismo queriendo a los estoicos: las emociones son aquellas a las cuales el sujeto personalmente atribuye valor. A través un riguroso camino de análisis sobre

cómo la emoción puede “trabajar” en el enfoque a la literatura, a la música y a la poesía, poniendo en cuestión entre otros Proust, Mahler, Dante, con pasajes muy placenteros para el lector, se despliega el tema del amor como dolorosa conciencia de una carencia del sí y como anhelarlo a lo completo.

En la última *lecture* del diciembre pasado en Bologna en la sede de la editorial “Il Mulino”, Nussbaum declina directamente en “lenguaje pedagógico” sus ideas en particular sobre el tema de educar al patriotismo, aún visto en la tendencial dúplice esencia de elemento positivo y negativo, casi como un “Giano bifronte”.

La potencial negatividad del enfoque al patriotismo es anclada a las derivas en sentido de demonización de la pertenencia nacional contra los rivales y los forasteros.

¿Cómo educar, entonces, al patriotismo? El panorama que emerge es anclado a cinco instancias:

- a. Empezar con el amor, en cuanto solo si se ama algo, puede nacer un espíritu crítico hacia ello.
- b. Introducir el pensamiento crítico muy temprano, moviéndose por ejemplo sobre la *trama narrativa* de la pasión patriótica.
- c. Generar identificación para comprender empáticamente que se siente cuando se es objeto de disgusto o de vilipendiada dignidad.
- d. Mostrar las razones de las guerras en la historia sin demonizar los enemigos. La alusión es a Herder, en particular a la idea de la posibilidad de un patriotismo purificado que pueda ser elemento transportador del horror por la guerra y por una falsa política que sea presagio de guerra.
- e. Enseñar el amor por la verdad histórica y por la nación como es, aunque esto puede generar una devaluación del mismo amor.

Este conjunto de verdaderas indicaciones orientativas de una pedagogía destinada a utilizar el sentimiento como *capability* que se puede dejar florecer precozmente sobre temas de justicia social, nace del rechazo de ver el llamado a las emociones como peligroso e irracional.

Las emociones pueden ser muy malas, pero son una parte esencial de la vida humana, también de la lucha por la justicia y por esto deberíamos tratar de imaginar cómo puedan dar lo mejor (Nussbaum, 2014, p. 173).

La dimensión ético-política: un camino *cuesta arriba*

Retomo en esta parte el último punto del párrafo precedente para reflexionar sobre la dimensión pedagógico-social del enfoque de las capacidades vista como camino de afirmación de derechos. Empezamos desde una afirmación de Nussbaum: “las capacidades y no los funcionamientos son los objetivos políticos apropiados”.

Las sociedades deben incentivar las capacidades internas de los individuos a través de la educación, el apoyo al cuidado y al amor familiar.

El enfoque de las capacidades puede ser una alternativa a la teoría del contrato social (el debate involucra autores como Rawls y Freeman)⁶.

Las necesidades conexas a las capacidades deberán ser desarrolladas al interno de una teoría de la justicia. De hecho, la *citizen accountability* es una componente central del concepto de desarrollo.

Según la interpretación de Umberto Margiotta (en Alessandrini, 2013), Amartya Sen cruza el concepto de justicia con el de libertad a través de la estructura de la capacidad (*capability*); “él indaga el conjunto de los recursos, de las oportunidades y de los principios que las regulan para observar su funcionamiento, e individuar así los tipos de oportunidades que un individuo tiene a disposición, entre cuales él puede elegir para decidir cómo vivir”.

Quien tiene problemas económicos o de salud, por ejemplo, tiene un conjunto de capacidades, limitadas, mientras quien tiene elevados medios económicos tendrá capacidades mayores (Sen, 2000).

La amplitud de las capacidades de una persona puede ser considerada como “medida” de sus libertades: este es el punto fundamental.

6 La teoría de la justicia de Rawls (1991) es uno de los grandes resultados de la filosofía política moderna occidental en cuanto contribuye a la comprensión de como debe ser una sociedad construida sobre la idea de la “imparcialidad”. Los estudios de Edward Freeman (2010), en cambio, han introducido más de un cuarto de siglo en manera sistemática el *enfoque stakeholder* en el ámbito de los estudios de management.

De esta consideración emerge también en Sen la crítica a la idea de “capital humano”, como es normalmente utilizada, porque es considerada más limitada con respecto a la idea de “capacitación humana”. La inversión en educación puede traducirse en aumento de la productividad, pero lo que es esencial para una sociedad justa es el nexo entre educación y garantía de los derechos de los seres humanos para expresar elecciones reales y a vivir las vidas que quieren vivir. Es esta garantía que genera libertades sustanciales.

El enfoque presente en los documentos elaborados y promovidos por la Unión Europea considera el apoyo del aprendizaje como ámbito de desarrollo sustancial de la democracia. La inversión en el aprendizaje individual y organizativo permite crear, de hecho, equidad y cohesión social y, en consecuencia, mejor educabilidad humana también a través de la ampliación del acceso al conocimiento por parte de los sujetos más desventajados y el crecimiento de posibilidad de empleabilidad. Otro elemento además ha adquirido un plano compartido de referencias: la idea de igual nivel y valor del aprendizaje formal, del informal y no formal. Entre los sujetos interesados a este cambio de paradigma que ve la homogeneidad del nivel formal e informal, las poblaciones más débiles (jóvenes poco cualificados, desempleados, personas socialmente desventajadas, trabajadores en riesgo y con profesiones con peligro de obsolescencia profesional, y entonces los sujetos tendencialmente portadores de diversidades).

El objetivo de una sociedad justa debería ser la realización de la igualdad de las capacidades de sus miembros. La consecuencia es que el objetivo que se debe maximizar no es la utilidad: no se trata solo de redistribuir bienes (aunque primarios), si no de activar las capacidades de utilizar esos bienes, para transformarlos en “nivel” de vida (Nussbaum, 2002). La efectiva realización de las capacidades es, pero relacionada a la *responsabilidad* del sujeto.

Se puede imaginar –según el enfoque de U. Margiotta (2013) ampliamente compartido por quien escribe– un “welfare de cuarta generación” (Donati, 2001), de un “welfare activo y plural” es decir de las capacitaciones, basado en el principio de la ciudadanía societaria, en que el sujeto público no se reemplaza a los actores, más les garantiza la posibilidad de actuar en base a reglas equitativas y solidarias, fundadas en el reconocimiento de la libertad de participación y expresión del talento (Margiotta en Alessandrini, 2013)

Las distancias entre “fuertes” y “débiles”, en esta perspectiva, deberían ser “limadas” y, en modo particular, va reducido el porcentaje de personas situadas bajo el umbral mínimo de habilidades, con el fin de proteger sus derechos y la participación democrática.

Esto significa que, en una sociedad justa, es necesario reconocer el específico potencial de aprendizaje del sujeto, y la capacidad de conjugarlo con el mérito, el talento, el potencial (Margiotta, 2009).

El mérito debería poder diversificar los resultados, dejando emerger la excelencia y devolviendo al contexto laboral una tarea importante, la de un “cuidado de los talentos”, liberando al máximo el mérito y el potencial de los trabajadores de los condicionamientos sociales y culturales de origen.

En este tipo de welfare se auspicia un pasaje de la *employability* a la *capability*.

Es una perspectiva de grande relieve desde el punto de vista de la innovación al interno de los procesos de formación/trabajo que se sustancia sobre el tema de la formación-educación.

Es este *nudo* que adquiere el valor central de generación de la instancia de justicia social y contraste a las desigualdades.

El pensamiento político liberal –afirma Nussbaum en *Justicia social y dignidad humana* (2002) – todavía no ha desplegado totalmente sus potencialidades (...), estas dificultades nos dan buenas razones para buscar nuevas alternativas de tipo liberal (2002, p. 134).

La posición que nuestra autora defiende está centrada –como hemos visto desde el comienzo de este ensayo– en un liberalismo neo aristotélico basado en la idea de las capacidades humanas cual objetivo político central.

¿Cuáles son, entonces, los factores estructurales capaces de favorecer la inclusión y la libertad de realización de las potencialidades de las personas?

Para entender el rol de las capacitaciones es necesario tomar en cuenta, volviendo al pensamiento de Sen, de tres elementos. La relación directa con el bienestar y la libertad de los seres humanos; el rol indirecto que las capacitaciones tienen en cuanto actúa sobre el cambio social, y finalmente, el rol indirecto que tienen en cuanto influyen en la producción económica (Sen, 2000, p. 296).

Al decir de Sen, el “welfare de las capacitaciones” permite al sujeto de exigir la practicabilidad de sus derechos sociales: ante todo el derecho de aprendizaje.

Este derecho es relacionado significativamente al derecho de ciudadanía y se “expande” en un arco temporal que se sobrepone al entero arco de vida de la persona. La visión de la legitimidad y de la previsión de la idea de *long life learning* ya elaborado a partir de los documentos europeos de comienzo de la década recién terminada (European Commission, 2011; ILO, 2012; Isfol, 2012a/b; OECD, 2011) debe hoy adquirir concreción y valor fundacional de un nuevo welfare.

El problema que se pone, hoy, es el de desarrollar un pasaje “político”: desde un genérico reconocimiento del derecho de un aprendizaje que se configure durante toda la vida, hasta un sistema de reconocimiento y certificación de habilidades que asegure el acceso de la persona a instancias de participación a una ciudadanía activa. El sujeto va acompañado en este camino evolutivo centrado en la *capability* y también en una óptica de *life long guidance*.

La clave de la idea de desarrollo como libertad (que es también el título de uno de los libros más conocidos de Sen) está en la idea de un crecimiento económico que sea ante todo crecimiento democrático en cuanto participación de todos –y no solo de las élites– a las oportunidades de evolución de las capacidades a través de las experiencias educativas y formativas.

Se ponen, entonces, algunas cuestiones de grande interés para la investigación pedagógica: entre éstas, a mi parecer, dos direcciones de investigación pueden ser particularmente relevantes: a) en qué medida el enfoque de las capacidades puede traducirse en “teoría educativa” experimentable en situación (la escuela, la formación de los docentes, el *life long learning*); b) cuáles *policy educativas* pueden emerger a garantía de la formación de las capacidades de sujetos puestas en peligro por las turbulencias en la transición formación-trabajo (sea a nivel local que nacional/internacional).

En definitiva, se pueden evidenciar algunas condiciones de base que pueden constituir un “letrado” de recomendaciones, configurable casi como una *position paper* para quien está interesado en el tema de la *capability* desde el punto de vista pedagógico. Tales condiciones son:

- La exigencia de un nuevo paradigma del desarrollo que ponga en el centro no solo la dimensión económico-productivista si no la cuestión antropológica (o sea el bienestar de los individuos, su felicidad y el desarrollo de sus potencialidades).
- La superación del individualismo económico centrado en la racionalidad instrumental, para una ampliación de los horizontes centrado en el valor de la dignidad del individuo.
- La exigencia de distinguir como *focus* de un *welfare* formativo no tanto y no solo la atención en las condiciones de empleabilidad de las personas sino también y sobre todo el presidio de las oportunidades de desarrollo de las potencialidades de cada uno.
- El enfoque a una visión más amplia de la idea de *innovación* (Costa, 2011), no solo en términos técnico-funcionalistas sino como “dimensión social participada”.
- La exigencia de focalizar la idea de *responsabilidad social* como único “perno” alrededor del cual puede enraizar un proceso compartido y efectivo de “crecimiento”.

¿Hacia una educación que persiga la emoción de pensar como perno de un actuar moral entonces? Michel de Montaigne en la torre circular de familia donde se había voluntariamente retirado, después de una vida de acción, nos deja –en sus pensamientos dedicados a la pedagogía (primer Libro, capítulo 25)– una simple reflexión que predice los riesgos de una pedagogía de las cabezas “llenas”: “En verdad la preocupación y la inversión de nuestros padres miran a amoblar (*meubler*) la cabeza con conocimientos. ¡De capacidad de juicio y de virtudes ni hablar!”.

Y más aún: “Es necesario preguntarse quien sepa mejor, no quien sepa más” (Ensayos, 1587, I-25).

Esforzarse a pensar bien, es decir con juicio crítico, este es el principio de la moral, afirma también Blaise Pascal en sus “Pensamientos” (n. 347).

Es suficiente esta reflexión para comprender la responsabilidad de quién está comprometido en el terreno de los procesos educativos.

Bibliografia

- Aa.Vv. (2010). *La vera ricchezza delle nazioni: Vie dello sviluppo umano*. Rapporto sullo Sviluppo Umano 2010, Programma per lo Sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP).
- Alessandrini, G. (Ed.) (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- _____ (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Milano: Guerini.
- _____ (2007). *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*. Milano: Guerini.
- _____ (2013). *La formazione al centro dello sviluppo umano*. Crescita, lavoro, innovazione. Milano: Giuffrè.
- Arendt, H. (1994). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Baumann, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- _____ (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Beck, U. (2000). *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro*. Torino: Einaudi.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Berti, E. (2004). *Aristotele. Dalla dialettica alla filosofia prima*. Milano: Bompiani.
- Boam, R., & Sparrow P. (1996). *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Chiappero Martinetti, E., & Pareglio, S. (2009). *Sviluppo umano sostenibile e qualità della vita. Modelli economici e politiche pubbliche*. Roma: Carocci.
- Cipollone, P., & Sestito, P. (2010). *Il capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Civelli, F., & Manara, D. (1997). *Lavorare con le competenze*. Milano: Guerini.
- Colicchi, E. (Ed). (2009). *Per una pedagogia critica*. Roma: Carocci.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- De Montaigne, M. (2012). *Saggi*. Milano: Bompiani.
- De Rita, G., & Galdo, A. (2014). *Il popolo e gli dei. Così la Grande Crisi ha separato gli italiani*. Roma-Bari: Laterza.

- Dell'Aringa, C. (2011). *Disoccupazione strutturale e labour hoarding. Un confronto internazionale*. Osservatorio Isfol, 1.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Donati, P. (2001). *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in un'economia dopo moderna*. Torino: Bollati Boringhieri.
- European Commission (2011). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*. Brussels: European Commission.
- Freeman, R.E. (2010). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Friedmann, G., & Naville, P. (1963). *Trattato di sociologia del lavoro*, 2 voll. Milano: Comunità.
- Hesse, C., & Ostrom, E. (2009). *La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica*. Milano: Mondadori.
- Howie, G., & Innocenti, P. (1975). *Aristotele sull'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- ILO (2012). *Tendenze globali dell'occupazione 2012. Prevenire una crisi più profonda dell'occupazione*.
- Isfol (2012a). *Rapporto Isfol 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Roma: Rubbettino Editore.
- _____ (2012b). *XII Rapporto sulla Formazione Continua: annualità 2010-2011*.
- Malavasi, P. (Ed) (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- _____ (2013). *Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale*. In: G. Alessandrini, *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- _____ (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, Bologna.
- _____ (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- _____ (2011). *Il disgusto non è un diritto*. In: *Il Sole 24 Ore, domenica 29 maggio*.
- _____ (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.

- _____ (2014). Perché le emozioni contano in politica. Il volto di Giano del patriottismo. *Il Mulino*, 471(1), pp. 160-175.
- OECD (2011). *Education at a Glance*. OECD Indicators.
- Rawls, J. (1991). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Reviglio, E. (2011). Le scelte per la stabilità e la crescita. *Italiani Europei*, 5, 22-37.
- Robeyns, I. (2005). The capability Approach: a theoretical Survey. *Journal of Human development*, 6, 93-114.
- Rosen, M. (2013). *Dignità, storia e significato*. Torino: Codice edizioni.
- Rossi, S. (2006). *La regina e il cavallo: quattro mosse contro il declino*. Roma-Bari: Laterza.
- Savona, P. (2009). *Il governo dell'economia globale*. Venezia: Marsilio.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Senatori, I., & Tiraboschi, M. (2008). La sfida della occupazione giovanile nel mercato globale tra produttività del lavoro e investimento in capitale umano. *DRI*, 3.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Smith, A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, 2 voll, Strahan W., Cadell T., London (trad. it.: *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni*, Mondadori, Milano).
- Tiraboschi, M. (Ed.) (2011). *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*. Milano: Giuffrè.
- Todorov, T. (1997). *L'uomo spaesato. I percorsi dell'appartenenza*. Roma: Donzelli.
- Tronti, L., & Centra, M. (2011). *Capitale umano e mercato del lavoro. Osservatorio Isfol*, 1.
- UNPD (2013). *Rapporto sullo sviluppo umano 2013. L'ascesa del Sud: il progresso umano in un mondo in evoluzione*. <http://hdr.undp.org/en/content/rapportosullo-sviluppo-umano-2013>.
- Walker, M. (2012). *The New School. Journal of Human Development and Capabilities*. New York: Co-Editors Sakiko Fukuda-Parr.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Habilidades, capacitación y formación: Después del welfare

Umberto Margiotta

Después del welfare ¿qué?

Stefano Zamagni recuerda en una interesante nota publicada en “Italiani Europei” 3/2011, que la economía de mercado, desde sus inicios, ha sido fundada no solamente sobre el principio del intercambio de equivalentes (en valor) y sobre el redistributivo, sino también sobre el principio de reciprocidad. En otra parte Zamagni reconstruye con lucidez el hecho que, desde la Revolución industrial, y con la afirmación del sistema capitalista, el principio de reciprocidad se pierde en el camino; hasta es prohibido en el léxico económico (Bruni y Zamagni, 2004). Por otra parte, es la misma Nussbaum (2004) al recordar que, con la modernidad, el principio del contrato social intercepta y sustancia el modelo dicotómico Estado-mercado: al mercado se le pide produzca riqueza; al Estado, en cambio, le corresponde la tarea primaria de proveer a la redistribución de aquella riqueza para garantizar niveles socialmente aceptables de equidad. Es alrededor de estos dos polos que se desarrolla la historia de los ciclos económicos, por un lado, y de la llegada del deterioro y del eclipse del estado social en la modernidad. Entre eficiencia y equidad (o justicia distributiva) ¿qué es preferible favorecer? Los eventos que acompañan en la última parte del siglo pasado el debate de economistas y científicos sociales ha visto sustancialmente enfrentarse en tres líneas: aquellos que han privilegiado la libertad del mercado, dilatando el espacio de acción del principio del intercambio,

para asegurar la eficiencia del mercado; aquellos que han privilegiado en cambio la intervención del Estado para que este último garantizara una eua distribución del rédito; aquellos que, finalmente, han insistido en la necesidad que el Estado garantizara a sus ciudadanos, en nombre del pacto constitucional que justificaba su misma existencia, tanto la eficiencia del mercado que la equidad en la redistribución del rédito.

Sabemos cómo fue. La globalización y la liberalización planetaria de los mercados, y además su interconexión en tiempo real, poco a poco han limitado la posibilidad de las democracias nacionales de condicionar los mercados. Las democracias nacionales son hoy impotentes con respecto a un mercado global en el cual todo se reduce en mejorar las transacciones basadas en el intercambio de equivalentes. Tiene razón Zamagni ya que denuncia que los rasgos antisociales del comportamiento económico hoy han alcanzado niveles preocupantes.

“Ahora podemos comprender qué hay a la raíz del fracaso” (en el sentido de *failure*) del welfare State. El problema es que este modelo se rige sobre una presuposición errónea; o sea sobre la presuposición de los dos tiempos cuya lógica es de ascendencia kantiana: “Hagamos la torta más grande y luego repartámosla con justicia”. Es desde aquí que desciende la bien conocida división de los roles: al mercado (capitalista) se pide producir más riqueza posible, dados los vínculos de los recursos y de la tecnología, y sin muchas preocupaciones acerca del modo en el cual ésta es obtenida (ya que “business is business” y “competition is competition” –como decir que la dimensión ética nada tiene que ver con el actuar económico–); al Estado, luego, la tarea de proveer a la redistribución según algún criterio de equidad, como el de Rawls, de Dworkin, o de otros. Sin embargo, ya el grande economista francés Walras, a final del siglo XIX, había procurado “responder” a Kant escribiendo: “Cuando pondrán mano a la repartición de la torta no podrán repartir las injusticias cometidas para hacerla más grande”. El límite verdaderamente notable del Welfare State es entonces el de aceptar, más o menos pasivamente, que el mercado capitalista sea “autorizado” a seguir plenamente su lógica, salvo luego intervenir *post factum*, con medidas *ad hoc* del Estado, para mitigar los efectos perversos, dejando, pero intactas las causas. Se puede observar que el modelo dicotómico de orden social Estado-mercado ha producido consecuencias nefastas también a nivel cultural, haciendo creer a legiones de científicos y *policy*

makers que la ética, mientras tendría algo que decir acerca de la esfera de la distribución de la riqueza, nada tendría que ver con la esfera de la producción de la misma, porque esta última estaría gobernada por las sólidas leyes del mercado (nunca una banalidad más grande ha sido escrita o proferida: el mercado, de hecho, es él mismo una construcción social y en consecuencia no puede estar subordinado a leyes de hierro)⁷.

La crisis fiscal del Estado y el ensanchamiento de la diferencia entre recursos disponibles y ampliación de la gama de las necesidades han evidenciado a toda la crisis entrópica (y ya no coyuntural) del “Welfare State” (Bruni y Zamagni, 2004).

La educación del siglo XX igualmente ha acompañado el desarrollo del Fordismo en la obra de construcción del welfare. La gran empresa fordista necesita planificación, no mercado. Y, en política, no necesita un Estado garante de las reglas del mercado, más de un Estado keynesiano que preside la demanda, exactamente aquel punto débil – como recuerda E. Rullani – que la gran empresa de gestión no es capaz de auto-regular.

Así, en el curso del siglo pasado, en todos los países, la educación se afirma a través de los dos pernos a los cuales está enganchada la demanda: la educación, que – una vez legitimada en su función de elevación de los conocimientos instrumentales de base – hace elevar los salarios en todas las empresas, redistribuyendo a los consumos una cuota relevante de la productividad generada en la gran fábrica; y el *welfare público*, que hace la misma cosa a través del rápido crecimiento de servicios públicos esenciales como la formación, la salud, la seguridad. La pedagogía, en este sentido, no es ni de derecha, ni de izquierda: ella expresa una necesidad del paradigma fordista que encomienda a la política y a la sociedad la tarea de producir capital humano y social capaz de “consumir” la productividad y la eficiencia del mercado.

7 ¿Entonces hay que asombrarse si hoy las múltiples desigualdades continúan a aumentar en modo escandaloso y si los indicadores promedio de felicidad pública registran disminuciones constantes? ¿Hay que asombrarse si el principio meritario es confundido (torpemente) con la meritocracia, como si se tratase de sinónimos? (Y curiosamente el primero en escribir que la meritocracia es un principio peligroso para la democracia fue justo Aristóteles). ¿Hay que asombrarse si la reciprocidad es confundida con el altruismo y si los bienes comunes son confundidos con los bienes públicos? (Bruni y Zamagni, 2004).

En esta síntesis entre gran empresa y Estado del welfare se realiza también un razonable compromiso entre el principio de la *eficiencia* (del cual es portadora la empresa) y el de la *equidad*, que es en cambio una función asignada a la política (con el objetivo conexo de hacer accesibles a todas las oportunidades de acceso al capital humano). La consecuencia es una división compartida del trabajo entre las tareas del mercado y aquellos de la política: el poder de *gestionar la producción* es delegado a las empresas y al mercado, mientras la política, que cesa de interferir en su funcionamiento, se reserva de negociar con las empresas y con los grandes intereses organizados la *distribución del rédito producido*, afirmando así, en los hechos, principios de equidad, que superan los desequilibrios generados por el mercado. Un ejemplo evidente es el de la socialdemocracia alemana y lo que supo realizar, en particular, entre los años 60 y 80. Alrededor de este binomio entre eficiencia y equidad gira la política de todos los países industriales hasta que ha durado la *golden age* del fordismo (años ochenta), aunque la alternancia entre derecha e izquierda en los gobiernos de las democracias occidentales provoca ligeras correcciones de la ruta hacia la eficiencia, o hacia la equidad. Pero cuando el fordismo entra en crisis esta síntesis ya no resiste porque saltan las presuposiciones.

La educación y la formación pierden su appeal cuando la máquina fordista se daña. Ante todo, a partir de los años setenta, nos damos cuenta que la producción ya no puede ser delegada a las grandes empresas y a la racionalidad del mercado, porque este sistema se ha revelado demasiado rígido para soportar la inestabilidad y la volatilidad de los mercados financieros. En lugar de las grandes organizaciones que planifican, entonces es movilizad la sociedad. Entran en juego, en la producción, redes personales, familiares y sociales que no son ni asimilables al mercado, ni atribuibles a la burocracia pública. En la auto-organización de los territorios, que nace de abajo, toma forma un modo de estar en sociedad que es *tercero* respecto a los dos modelos anteriores, no siendo ni mercado, ni Estado, sino “territorio”, “red”, “capital social” u otras cosas: todas puestas más allá de la diarquía entre mercado y Estado. La producción empieza nuevamente a crecer aprovechando las ambiciones y las capacidades de muchos *individuos que se esfuerzan*, pero también de los *bienes comunes* cognitivos y territoriales que son optimizados en los distritos industriales y en los sistemas productivos locales. Es otra

manera no solo de producir de afirmar la propia identidad en competición con las otras, que une energías personales y vínculos sociales: dos elementos que la maquina impersonal y organizativa del fordismo tendía a descuidar.

En segundo lugar, después, cambian las tareas y la natura de la política, una vez centrados en la distribución del rédito. En la nueva situación, la distribución del rédito ya no puede ser delegada a la política, simplemente. Porque en el modo post-fordista de organizar la producción está implícito un principio distributivo que no responde ni a la equidad política, ni al diseño definido en una mesa de negocios o por una decisión político-electoral. El nuevo principio es que los réditos son *auto producidos por la iniciativa y por el poder contractual que cada uno logra ejercer en virtud del rédito que logra producir*. No será la política a definir el rédito del artesano, del pequeño empresario o del contribuyente, en cambio será el modo con el cual ellos se muevan en la producción y en las redes sociales, *haciendo inversiones de riesgo en las propias capacidades y en las propias ideas*. Inversiones que, si las cosas van bien, deberán ser remuneradas adecuadamente no solo con bienes materiales, pero sobre todo con bienes inmateriales.

En tal situación la sociedad, con sus impulsos personales y sus *commons* cognitivos y territoriales, la iniciativa individual y empresarial se convierten en fuente decisiva en la distribución del rédito. Las “mesas” de negocios preparadas por la política llegan en segunda instancia y pueden ejercer solo correcciones superficiales sobre los resultados de mercado.

La antropología híper-minimalista del *homo economicus*, reduciendo todas las relaciones interpersonales a la forma del contrato mercantil, ha terminado en breve con contagiar también la esfera pública, y entonces tanto la educación como la formación, las cuales no han encontrado nada mejor que generar, por un lado una consolidación de la lógica autorreferencial de sus mercados “protegidos”; y por el otro acomodarse dentro una versión asistencialista-indemnizatoria del welfare. El eclipse de lo civil, que la avanzada del individualismo ha determinado, ha terminado por convertir en inhóspito el mundo en que vivimos, representándolo a las nuevas generaciones como un mundo cada vez más poblado de mercaderías y de cosas, accesibles solo

en presencia de mayor o menor rédito, y cada vez menos de auténticas relaciones humanas.

Frente a este deterioro de hecho del modelo pedagógico, dos líneas de acción en las políticas educativas y formativas han terminado por ocupar la escena. A la derecha, hubo la recuperación neoliberal, que ha puesto al centro del sistema post-fordista el individuo egoísta que, gracias a la mano invisible del mercado, transforma sus vicios privados en virtudes públicas. En Italia el Dicastero Moratti precedentemente, luego el Gelmini, asistidos por una red de juntas de organización y de expertos muy conocidos, han realizado una política y una comunicación eficaces en la de-construcción de las actitudes excesivamente vinculantes creadas por el fordismo, pero, desde el punto de vista de la re-construcción se han limitado a alcahuetear la tendencia espontánea y autorreferencial del sistema pedagógico, sea formal que informal. La globalización ha dado cuerpo y asegurado propagación endémica a esta forma de pensar, porque, en un mundo donde la economía se ha convertido en mundial y el Estado se ha mantenido nacional, el poder de control de los Estados nacionales sobre los equilibrios sociales y políticos ha caído. Por lo menos hasta el estallar de la crisis de estos últimos años, gestada en el retorno a la interdependencia no regulada del mercado global. A la izquierda, la crisis del fordismo primero, la globalización, luego, no producen un pensamiento alternativo: se sufre el impacto. El nuevo baricentro sobre el cual se asienta es el “tercer camino” de Blair que inaugura un periodo dedicado a la “izquierda liberal”, o sea a una izquierda que reconoce la autonomía de empresas y mercados en definir las formas organizativas de la producción, pero protege en esta nueva estructura el derecho del *individuo* a la auto-promoción, a través de principios de equidad que toman la forma de “igualdad de las oportunidades” (de estudio, de trabajo, de consumo, de participación, de felicidad). *Education, Education, Education* fue el slogan. Del individuo, es necesario resaltarlo: ninguna mesa de negocios, ninguna acción de reciprocidad, sino servicios de welfare que permitan a cada uno, una razonable auto-afirmación, según reglas consensualmente aceptadas. Se combate, en otras palabras, la discriminación social entre individuos que pueden tener puntos de partida diferentes, pero que deben tener todos igualmente sus *chances*.

Sin embargo, este retorno al mercado, en una perspectiva de izquierda liberal, no se sustrae al defecto fundamental que el neo-liberalismo ha experimentado con la crisis de los últimos años: del fordismo no se sale volviendo a formas elementares y atomísticas de organización social. Si la complejidad crece, está bien de-componer las estructuras fordistas, pero es necesario luego reconstruir estructuras diferentes, con un pensamiento más alto y sofisticado, no más bajo o más rudimentario. La crisis del fordismo, en fin, abre el desafío para la construcción de políticas formativas y de autorrealización de las comunidades (no solo de los individuos) que ciertamente sean eficientes, pero sobre todo que sean flexibles y creativas; pudiendo contar con redes sociales suficientemente sólidas para resistir a los cambios y a las experimentaciones de lo nuevo.

Pero es justo aquí que el eclipse de la izquierda liberal atropella de manera radical la natura misma de la educación y de la formación, después del Welfare. Para ir más allá de la crisis del principio “eficiencia más equidad”, creado justo por la “izquierda liberal”, es necesario superar la clásica visión según la cual al mercado es delegada la eficiencia, o sea la producción del rédito, y a la política su equitativa distribución. Porque hoy la producción necesita política, o de todas maneras acciones comunitarias, que ponga en juego recursos colectivos cada vez más importantes; y la distribución del rédito, para ser equitativa, necesita mercado y eficiencia y control internacional de las reglas, no solo política. A una política formativa post fordista, sirven ante todo dos cosas: el redescubrimiento de los modos con los cuales los valores sociales concurren a extraer innovación del conocimiento, en la misma producción; el redescubrimiento de la inteligencia personal y comunitaria como motor generativo de extracción de valor para la creación de nuevo trabajo.

Con la primera se reconoce que la eficiencia productiva requiere una movilización no solo de los individuos y del mercado, también de los vínculos sociales que dan hoy a la sociedad y a las comunidades un rol importante en la producción de valor. La producción post-fordista, siendo compuesta por conocimientos y por vínculos sociales, no puede ser delegada a individuos, empresas y mercados solamente: debe movilizar la sociedad en sus diferentes articulaciones. Los mismos individuos deberían ser considerados como personas, o sea como nudos de

redes sociales que, extrayendo valor del conocimiento y de la cultura interpersonal, los hace vivir en manera interdependiente con otros (la familia, el grupo de amigos, el circuito local, las comunidades de propósito, las comunidades profesionales, etc.).

El redescubrimiento de la inteligencia personal y comunitaria es además tema sobre el cual queda mucho que hacer. Es necesario ir más allá del *deja vu*. En el pasado el remedio compensativo de las desigualdades era encomendado a la función niveladora de las políticas de welfare, consideradas como el mecanismo social encargado de realizar la más equitativa distribución del rédito posible. Pero ¿cómo se redistribuye el rédito cuando su creación y su uso prescinden de standard y circuitos, sobre los cuales la política puede negociar o influir? Ciertamente, se puede siempre usar la instrumentación fiscal o vinculante para dar y quitar a las diferentes categorías y también a cada individuo, pero se hace difícil hacerlo cuando el nivel de rédito conseguido por cada uno viene de una historia –diferente a las demás– de inversiones, sacrificios, riesgos que al final son reconocidos por el mercado. En realidad, en vez de intervenir *ex post* (sobre la distribución del rédito) habría que intervenir *ex ante*, haciendo más fácil a las personas y a las comunidades la realización de proyectos e inversiones que valoricen sus capacidades y sus ideas, y que juntos concurren a la innovación y a la valorización del bien común. Lo cual significa una cosa de particular importancia: no se debe hablar solo de productividad y de rédito, sino también de dirección de sentido por reconstituir para los futuros posibles de la convivencia civil y democrática. Y es sobre este *clinamen* que se injerta la sugestión del *capability approach*, con valencias no residuales también para el discurso de la pedagogía y de la formación.

Existe hoy una pregunta de significado dejada a un lado no solo en el trabajo, en la producción y en el consumo, si no aún más en la calidad de la relación humana, a la cual la formación debe tratar de responder, proporcionando razones creíbles para el compromiso de cada persona y de sus redes sociales. La respuesta a esta pregunta de significado es proporcionada necesariamente por las comunidades. Pero su desarrollo en el terreno de la producción o de servicios fundamentales (la ciencia, la cultura, la escuela, la salud, la diversión, el deporte, etc.) necesita un Estado universal que proporcione a todos un núcleo esencial de créditos formativos y de welfare. El Estado, en el

sentido de la palabra, debe permitir a los individuos entrar y salir de las comunidades de significado *libremente elegidas*, sin que existan barreras al ingreso o a la salida. Finalmente, el Estado debe asegurar un *welfare de las capacidades* (Margiotta, 2012, pp. 123-157): donde la expansión de las libertades de cada uno encuentre la de los demás en la invención creativa de nuevos umbrales de bienestar y de innovación productiva.

Racionalidad económica y racionalidad educativa

Por estos motivos se ha hecho urgente que los pedagogos se interroguen sobre los temas de la racionalidad económica⁸ después de la crisis del welfare. Y esto a partir de la consideración que los portadores de derechos no son solo portadores de necesidades: son portadores también de emociones, de conocimientos y de recursos. En fin, de aprendizajes. Directa es la consecuencia que resulta de un tal cambio. Es necesario liberarse de la esclavitud del PIB. Dice Martha Nussbaum, a este propósito, en una entrevista en “La Stampa” del 27 marzo 2012:

8 “Las leyes de funcionamiento del espacio educativo dependen de las leyes de funcionamiento del espacio económico en cuanto el sistema productivo hoy dominante tiende necesariamente al desarrollo ilimitado de las fuerzas productivas y de la acumulación del capital, y este desarrollo está condicionado por la investigación del beneficio y subordinadamente por la satisfacción de las necesidades de la sociedad. Esto significa que, hasta hoy, el espacio educativo organizado ha sido legitimado como sistema finalizado a la satisfacción de las necesidades sociales pero que en ello han sido exportadas todas las contradicciones desencadenadas por el desarrollo ilimitado de las fuerzas productivas consecuente al desarrollo ilimitado de la acumulación del capital, y de todas maneras por el trend de racionalización cada vez más refinada del beneficio al cual el sistema productivo se ha dirigido manifestamente, sobre todo con la gestión de los ciclos económicos. En realidad, los procesos de racionalización de la producción y del beneficio han sido siempre manejados en el espacio económico como correctivos-incentivos a la lógica de la acumulación del capital, y los procesos formativos (la tecnología del sujeto, la formación profesional, etc.) como apoyo no marginal a los procesos de racionalización de la producción. Pero los contenidos transmitidos en el arco de los procesos formativos estaban entretreídos por una lógica de compensación de las necesidades sociales, tanto más emergentes cuanto más ilimitado se hacía el desarrollo de las fuerzas productivas. De hecho las varias formas de organización, hasta ahora dominantes, del espacio educativo y es decir la pedagogía de la intención o del deber ser, la pedagogía de la buena conciencia y la pedagogía de la ‘toma de conciencia’ (Godelier, 1975, p. 133) resultan haber sido todas funcionales a una especie de interiorización, en los sujetos, de las necesidades sociales irresueltas; caracterizándose en esto, o sea en cuanto interiorización y sublimación, como practica compensatoria de la impotencia de los sujetos en formación a organizar prácticas de insubordinación al desarrollo ilimitado de la acumulación del capital” (Margiotta, 1976, p. 132).

El PIB per cápita no constituye una relevación adecuada del grado de desarrollo. Para empezar, descuida la distribución; y de hecho puede asignar valores elevados a naciones que, en su interno, presentan desigualdades alarmantes. En segundo lugar, no es un buen medidor de muchos de los factores diferentes que hacen avanzar el proceso de desarrollo. Salud y educación no son bien relacionadas al PIB; y el éxito de China ha demostrado al mundo que también la libertad política y religiosa tiene muy poco que ver con este indicador. El “Human Development approach” (también conocido como *capabilities approach*) se basa, en cambio, sobre lo que los componentes de una población son verdaderamente capaces de hacer y de ser; y, entonces, sobre cuales oportunidades disponen realmente en ámbitos como la longevidad, la salud, la educación, la facultad para las mujeres de proteger su integridad corpórea, la posibilidad para los trabajadores de gozar de relaciones de iguales oportunidades y de no discriminación y, naturalmente, las libertades políticas y religiosas. La idea es que cada uno de estos factores debe ser evaluado separadamente, y que todos se revelan significativos para poder contar también sobre un mínimo de justicia social. Mi paradigma presenta una estrecha relación con la ley constitucional: una buena constitución atribuye a todos los ciudadanos derechos fundamentales en estos y otros sectores, y el proceso político debe encontrar los caminos para dar ejecución a tales derechos.

La sugerencia de la Nussbaum es sutil. Si el terreno de confronto es dado por el libre, pleno ejercicio de los derechos fundamentales de la persona, este terreno es el espacio de la libre, plena calificación del desarrollo humano de la persona. Con otras palabras, nosotros lo identificamos como espacio educativo, y asignamos a la investigación pedagógica la calificación de los procesos fundamentales y alargados de calificación de los aprendizajes (el sentir, el querer, el pensar, el inventar) como su objeto propio de análisis y propuesta. Esto significa que el terreno de la confrontación entre espacio económico y espacio educativo constituye desde siempre el problema peculiar de la investigación educativa, porque desde siempre el tema de la calificación del desarrollo humano genera, en el tiempo de la modernidad, las aporías tanto de la economía cuanto de la educación. Así que la “pedagogía implícita” de Nussbaum proporciona a la investigación pedagógica una referencia heurístico significativa porque le permite superar las aporías del espacio educativo generadas por su sujeción al espacio económico

(en las formas del fordismo y del neoliberalismo), y contemporáneamente de abrirse a modelos y teorías inclusivas de la formación capaces de anticipar las reales condiciones de desarrollo de lo humano y del post-humano en este siglo.

A este respecto es necesario reconocer que la investigación pedagógica ha medido, por tiempo, las condiciones de posibilidades para la construcción de discursos dotados de sentido en crítica o hasta en antítesis a cuanto permutaba la creciente hegemonía de los diferentes modelos de racionalidad económica que se han contendido en el campo de las decisiones sociales y productivas en el siglo pasado. Es suficiente recordar el rol jugado por el principio de educabilidad, por el principio de formación y por el principio de integral antropológica como ejes categoriales alrededor de los cuales crece la plural reconstrucción y estructuración del discurso pedagógico del nuevo siglo.

Pero se hablaba de la “pedagogía implícita” de Nussbaum y del significativo framework de referencia que el *capability approach*, en especial en la declinación por ella propuesta a los temas de la calificación del desarrollo humano ofrece a la racionalidad educativa. Sen había desarrollado, en los años 80 y 90, el enfoque de las capacidades³ en riguroso respeto de dos reglas de base: 1) identificar el *well-being* o la calidad de la vida en términos exclusivamente individuales; 2) expresarse, en las definiciones y en los conceptos, en forma absolutamente general. Este enfoque ha tenido ciertamente la ventaja de evitar muchas críticas, pero, al mismo tiempo, hacía el enfoque abstracto y difícilmente aplicable a la realidad. Estas dos reglas sin embargo han sido discutidas y reajustadas por Martha Nussbaum, que ha desarrollado una versión del enfoque de las capacidades que ella misma define como “aristotélico”⁹.

La primera modificación consistió en modificar el significado de la relación entre funcionamientos y capacitaciones. Estas ya no son constituidas por conjuntos de funcionamientos que se tiene la

9 Sen de hecho las explica de esta manera: “Las *capabilities* de una persona son el conjunto de las combinaciones alternativas de functionings que ella es capaz de realizar. Es entonces una especie de libertad: la libertad sustancial de realizar más combinaciones alternativas de functionings (o dicho de manera menos formal, de poner en práctica más estilos de vida alternativos). Un adinerado que ayune, por ejemplo, puede funcionar, en el plano de la alimentación, de la misma manera de un indigente obligado a tener hambre, pero el primero tiene un “conjunto de *capability*” diferente respecto al segundo (el uno puede decidir comer bien y alimentarse adecuadamente, el otro no puede)” (Sen, 1999, p. 79).

capacidad de obtener, como decía Sen. Según Nussbaum, en cambio, cada funcionamiento que puede ser obtenido es ello mismo una capacitación, así que la caracterización del *well-being* está hecha por medio de un conjunto de capacitaciones cada una de las cuales es un funcionamiento disponible y obtenible. Coherentemente con su posición aristotélica, Nussbaum especifica diez funcionamientos/capacitaciones, correspondientes a diez áreas de la vida humana, que deberían ser tomadas en cuenta en la definición del *well-being*. Estas capacitaciones fueron enumeradas por primera vez en Nussbaum (1990) y luego reelaboradas en 1993 y en 1995. La última modificación fue hecha por Nussbaum (2000, p. 72) con la lista que presentamos a continuación en original y que ella define formada por las “Capacitaciones humanas funcionales de base: a) currently life; b) bodily health; c) bodily integrity; d) senses-imagination-thought; e) emotions; f) practical reason; g) affiliation (sociability and dignity); h) other species; i) play; j) control over one’s environment (political and material)”.

Hay que recordar que, a este propósito, Sen no rechaza la posibilidad de especificar una lista de funcionamientos/capacitaciones. Él simplemente afirma que por un lado esta lista no está en contraste con el enfoque de las capacidades pero que por otro lado ella no la requiere¹⁰.

La segunda modificación que Nussbaum ha propuesto del enfoque del Sen se refiere al carácter subjetivo de las capacitaciones. A su juicio es deber del Estado asegurar las capacidades a los individuos, y cada individuo debe poder contar con la libertad de definir su propio *well-being* y, entonces, sobre la posibilidad real de elegir los objetivos por perseguir. Con el fin de permitir a sus propios ciudadanos de vivir una vida por ellos mismos determinada, el Estado debe asegurarles las capacitaciones necesarias, no los funcionamientos, porque desde un punto de vista político son aquellas y no estos que el Estado tiene el deber de proporcionar. Y el ser humano debe tener la libertad de elegir

10 Aristotle believes, as Nussbaum (1988) notes, “that there is just one list of functionings (at least at a certain level of generality) that do in fact constitute human good living” (p. 152). “That view would not be inconsistent with the capability approach presented here, but not, by any means, required by it” (p. 46) (Sen, 2001).

las capacitaciones que necesita en la realidad, una vez que el Estado se las haya asegurado¹¹.

El enfoque de inspiración aristotélica de Nussbaum (2005, 2009, 2012) encuentra su presuposición en la voluntad de individuar los aspectos de la vida humana que pueden ser reconocidos como fundamentales para la realización personal en cualquier tipo de cultura, y de describir las condiciones materiales e institucionales que permitan a cada individuo de vivir plenamente aquellos aspectos, encomendando a la política la tarea de satisfacerlas. Por esto ella procede de una crítica cerrada de la perspectiva liberal de Rawls, el cual ve en la neutralidad la única garantía posible para el respeto del pluralismo.

Según Rawls, de hecho, la aplicación de la concepción “sustancial” del bien de derivación aristotélica coincidiría necesariamente con una negación de la autonomía moral del individuo; el pluralismo y la libertad de elección serían en cambio garantizados solo a través de una concepción “sutil” del bien, es decir si nos limitáramos a individuar los bienes “primarios” de los cuales cada uno quisiera disponer en cantidad elevada porque considerados necesarios para la realización del propio proyecto de vida, *cualquiera* ello sea. La política, en este caso, tendría la tarea de asegurarse que todos posean la cantidad mínima necesaria de dichos bienes. La línea argumentativa constante de todos los escritos de Nussbaum se hace cargo de la necesidad de evidenciar los límites de esta posición llamada liberal. Relativamente a la teoría “sutil” del bien, la filósofa llama la atención sobre la imposibilidad de atribuir un valor intrínseco a recursos que por sí mismos son instrumentales (el rédito, la riqueza, la propiedad, etc.), y subraya la necesidad, para cualquier gobierno, de preguntarse “cuáles son las esferas de la vida humana en

11 “Where adult citizens are concerned, capability, not functioning, is the appropriate political goal (...). It is perfectly true that functionings, not simply capabilities, are what render a life fully human, in the sense that if there were no functioning of any kind in a life, we could hardly applaud it, no matter what opportunities it contained. Nonetheless, for political purposes it is appropriate that we shoot for capabilities, and those alone. Citizens must be left free to determine their own course after that”. Y además: “(...) the basic political principles focus on promoting capabilities, not actual functionings, in order to leave to citizens the choice whether to pursue the relevant function or not to pursue it (...). The content of the capabilities list gives a central role to citizens’ powers of choice and to traditional political and civil liberties” (Nussbaum, 2000, pp. 87, 105).

relación a las cuales los recursos van distribuidos” (p. 119) (lo que equivale a contar con una concepción del bien que *no* es “sutil”).

Además, se observa cómo la libertad de elección sea en definitiva solo prospectada, más no garantizada, por un enfoque que no proporciona al legislador indicaciones sobre cómo desarrollar la *capacidad* de elección de los individuos y que no reserva a la política un rol decisivo en la oferta de las opciones disponibles (en ausencia de las cuales tal capacidad –y la libertad a ella conexas– no podría ser ejercida). Este aspecto en cambio es crucial en la propuesta teórica de Nussbaum. La adopción de un enfoque aristotélico, lejos de conducir a la elaboración de una concepción particular del bien por imponer con actitud paternalista a los ciudadanos, termina por valorizar al máximo grado justo el razonamiento práctico, un “poder” distintivo del hombre cuya reconocida peculiaridad de intervenir en cada actividad fundamental de la vida humana proporciona un motivo suficiente para pedir a la política de ponerse como objetivos principales la promoción de su desarrollo y la creación/preservación de las condiciones que permiten su pleno ejercicio (el cual puede legítimamente concretizarse también en la elección de *no* hacer uso de sus capacidades o de las oportunidades que nos ofrecen).

Son solicitudes cargadas de significado: se remiten de hecho a una concepción *institucional* del welfare que no admite la intervención del Estado a posteriori, es decir solo cuando nos damos cuenta que un determinado ciudadano “no lo logra” (óptica, ésta, de quien concibe el Estado social sobre todo como red de seguridad). La política falla su propósito, advierte Nussbaum, sino vigila constantemente para que no se instauren condiciones desfavorables a la plena realización de los afiliados, porque es solo garantizando a cada uno de ellos la posibilidad de vivir una vida auténticamente humana que ella realiza una sociedad de iguales. ¿Qué impide al liberalismo de reconocer la razón del enfoque aristotélico? La pensadora americana captura el motivo de tal renuencia en la costumbre de poner el acento sobre la *autonomía* moral del individuo, descuidando la relación de profunda *interdependencia* que existe entre este último y el mundo natural. Aún antes de ser un sujeto que necesita recursos para realizar su proyecto de vida, el ser humano es de hecho “una criatura que vive *en el* mundo dotada tanto de determinados poderes esenciales como de no irrelevantes necesidades”

(Nussbaum, 2000, p. 175): su bien, por lo tanto, no puede prescindir del complejo sistema de relaciones que se instauran entre él y los elementos variables que están en el mundo (Nussbaum lleva como ejemplos la comida, el agua, la vivienda, pero también los amigos, las personas amadas, la propia comunidad de pertenencia, valorizando así el otro elemento distintivo del ser humano: el sentido de afiliación hacia sus semejantes)¹².

No hace falta decir que una concepción de la redistribución política como la propuesta por Nussbaum atribuye una importancia crucial al sistema de educación pública, y es significativo el hecho que la pensadora americana excluya a priori una lógica de tipo meritocrático en dicho ámbito: si el objetivo es distribuir a *todos* los afiliados las capacidades funcionales a una plena realización personal, entonces el legislador tiene la obligación de preocuparse mayormente por aquellos que todavía no son capaces de realizarse completamente “en vez de mejorar la situación de quien ya está en condiciones próximas a la excelencia, en el caso de que estos dos objetivos entren en competencia entre sí” (Nussbaum, 2000, p. 172). Esta última consideración no es sino uno de los muchos indicios de la voluntad de sugerir a la política un nuevo modo, posiblemente más “razonable” y más compartible respecto a otros, para ver los problemas de la justicia y de la igualdad.

A este respecto Vittoria Azzarita escribe:

Devolver una medida de la calidad de vida, verificable al interno de una nación, es una operación que presenta múltiples trampas a causa de la complejidad de los factores que entran en juego en la predisposición de aquellos instrumentos definidos “modelos de desarrollo”. A través la *Human Development and Capability Association* (HDCA), Martha C. Nussbaum quiere llamar la atención sobre la existencia de un nuevo

12 Busilacchi (2011, p. 57) describe así este pasaje conceptual: “La libertad de actuar es algo más que tener éxito a alternativas de acción, porque se remite al efecto ejercido sobre las oportunidades de acción” sean estas dotes o valores de los individuos. La libertad de conseguir se convierte, así, en la resultante de la posibilidad de emprender un camino de acción en el pleno de las propias capacidades dentro del cual definir la propia decisión de funcionamiento. La acción pierde por lo tanto la mera acción finalizada a la satisfacción de un estado mental (utilidad/redito), para convertirse en expresión de la capacidad de conversión de las propias preferencias (expresión de la libertad de actuar) en conseguimientos elegidos en la base de los propios funcionamientos.

paradigma teórico para el mundo de la política y del desarrollo (...) (en *Tafter Journal*, 2012, p. 3).

Nussbaum describe este paradigma sobre todo en *Crear capacidades* (2012). La teoría ilustrada considera los individuos como fines y se interroga sobre cuales puedan ser las oportunidades disponibles para cada individuo al interno de una nación. Ella define las capacidades como “un conjunto de oportunidades de elegir y actuar” e invita a reflexionar en el hecho que decisiones eficaces de política pública pueden influir en todos los aspectos de la vida de un individuo. Un Estado que presenta un elevado valor del PIB promedio per cápita, pero que no logra asegurar el acceso a la educación a todos los sectores de la población o que discrimina sus ciudadanos en base a la religión, al género, a la proveniencia geográfica, es un Estado donde la calidad de la vida no está garantizada. En esta óptica, no debería ser posible imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas sin producir capacidades internas, pero en la realidad los ejemplos abundan. Pensar nuevamente al enfoque en la justicia social de base es una de las prioridades que la autora pide a la sociedad internacional, ya que “nuestro mundo exige un pensamiento más crítico y una discusión más respetuosa”, capaces de liberarnos de la dictadura del PIB.

Por otra parte la relación entre las perspectivas del *capability approach* y la educación ha sido reconocida en el 2002 por la UNESCO, en el reporte *Education for all*. Este reporte sugiere que las políticas deben ser juzgadas:

To be successful if they have enhanced people's capabilities (...). From this capability perspective, then, education is important for a number of reasons (...). The human capability approach to education (...) recognizes that education is intrinsically valuable as an end in itself (...). Compared to other approaches the capability approach goes further, clarifying the diverse reasons for education's importance. Although many of the traditional instrumental arguments for education (...) are accepted, the distinctive feature of the human capability approach is its assessment of policies not on the basis of their impact on incomes, but on whether or not they expand the real freedoms that people value. Education is central to this process (UNESCO 2002, pp. 32-33).

Además, la noción de *capability* propuesta por Nussbaum se combina con la oportunidad de libertad (*opportunity freedom*) (Sen, 1999). La *capability* es la libertad de una persona “to enjoy valuable functionings” (Alkire y Deneulin, 2009; Deneulin, Nebel y Sagovsky, 2006; Sen, 1979, 1999).

Capability como capacit-acción

Antes de seguir adelante, es necesario desarrollar un análisis del semantema *capability*, aquí traducido con capacit-acción y mostrar las razones de esta decisión. Según una traducción literal los términos concurrentes de referencia son, en inglés, *capability* y *capacitation*. En el idioma italiano, literalmente, el primer término debería traducirse con *capacità* (capacidad, N. del T.), el segundo con *capacitazione* (capacitación, N. del T.).

Il Grande Dizionario della Lingua Italiana de Salvatore Battaglia (1982), define el término *capacità* como “suficiencia, disponibilidad a contener una determinada cantidad de cosas o personas; amplitud, cabida”. Y en la larga serie de significados figurativos inferidos por el corpus de los escritores italianos mencionados se encuentran también los significados de “actitud a cumplir una acción; idoneidad física o intelectual, disposición (al estudio, a una disciplina, a un trabajo, a una empresa)”; y “habilidad, inteligencia”; el plural “medios, recursos”; y finalmente también “capacidad jurídica, como actitud a ser titular de derechos y de deberes (...), capacidad de actuar, como idoneidad reconocida al sujeto de cumplir actos jurídicos (...) es decir capacidad de discernimiento entendida como pleno dominio de las facultades intelectuales y volitivas”.

Por otra parte, el *Dizionario Medico* (2013) entiende *capacitazione* como:

La fase final del desarrollo del espermatozoide. En este estadio la célula adquiere la capacidad de fertilizar el ovocito. Sucede normalmente en las primeras vías genitales femeninas, después de la eyaculación, pero puede ser reproducida en laboratorio sea como test diagnóstico que como acto preliminar en la preparación del líquido seminal en un programa de fecundación asistida.

Por el contrario, el *Dizionario di Economia e Finanza* (2012) de la Enciclopedia Treccani define *capacitación* como:

La libertad sustancial de la cual un sujeto goza al interno del sistema, llamada *capability* (“capacitación”). El concepto ha sido introducido por A.K. Sen y por M.C. Nussbaum (*The quality of life*, 1993) y por ambos sucesivamente desarrollado. Sen, en particular, lo ha largamente utilizado en la elaboración de su concepción del bienestar y del desarrollo, sobre todo donde es necesario aplicar criterios de evaluación, además que en su teoría de la justicia (*The idea of justice*, 2009). El planteamiento adoptado por Nussbaum y Sen en materia se diferencia de aquellas más tradicionales, que, insistiendo en el componente económico, ponen en el centro del proceso evaluativo los conceptos de rédito o de riqueza. Ellos toman además distancias de los que (por ej., en las concepciones utilitaristas) basan el proceso de evaluación en la estimación de la satisfacción mental, como también de estructuras puramente formales o procedurales de libertad. En la concepción aquí mencionada tenemos que apelar a una base factual diferente, fundada justamente en las capacitaciones. A diferencia de Sen, que deja libre la identificación concreta, Nussbaum ha desarrollado el tema, proponiendo un esquema de 10 capacitaciones centrales (*Creating capabilities: the human development approach*, 2011): vida, salud física, integridad física, sensiimaginación-pensamiento, emociones, razón práctica, pertenencia, otras especies, juego, control ambiental.

En el *Léxico del siglo XXI* (2012) de la Enciclopedia Treccani define *capacitación* en los mismos términos.

Así que la traducción literal de los términos ingleses de referencia parece haber sufrido, en el uso especializado de los significados conexos, una singular inversión recíproca: lo que *capability* debería significar literalmente en italiano, es decir *capacità* (capacidad, N. del T.), de hecho, se ha transpuesto en lo que el lenguaje especializado médico entiende por *capacitación*. Una luz, que consideramos significativa, de la causa de tal trasposición se puede encontrar con toda probabilidad en la *traditio* que ha acompañado y acompaña hasta hoy en la lengua italiana el concepto más específico de *capacidad jurídica* que es definida, siempre en el *Léxico del siglo XXI* (2012) como “la idoneidad a ser sujeto de derecho, o sea persona en sentido jurídico”. Una idoneidad, en efecto, que se asemeja mucho a un potencial nativo y originario del ser humano

que, sin embargo, según el derecho romano, además de las premisas de hecho para ser persona en sentido físico, requerían también de las condiciones legales: “la posesión de los tres estados: *libertatis*, *civitatis*, *familiae*. Solo el hombre que era libre ciudadano y *sui iuris* (o sea no sujeto a de otro *potestas*) tenía la plena capacidad jurídica”. Pero ya desde el derecho justinianeo el *status civitatis* y el *status familiae* habían perdido casi toda importancia. Solo el *status libertatis*, por el perdurar, aún en formas diferentes de las antiguas, de la esclavitud, continuó a tener importancia. Influyeron todavía en épocas pasadas, cuales causas limitantes de la capacidad jurídica fueron: la raza, la religión, la pobreza, la profesión. Donde se compare esta concepción antigua de capacidad jurídica con el *core* de las teorías desarrolladas tanto por Sen como por Nussbaum no es posible no encontrar una fuerte afinidad y convergencia de significados. En fin, el concepto de *capability* empleado por ellos parece estar fuertemente interesado en dos líneas de significado convergentes: por un lado, el proveniente del concepto de capacidad jurídica del derecho romano, por el otro el de potencial humano desarrollable y convertible en el pasaje de la potencia (*dunamys*) al acto de las libertades y de los derechos fundamentales de la persona.

Resulta que el concepto de libertad sustancial con la cual tanto Sen como Nussbaum identifican su *capability* puede con justa razón ser conexo con la palabra *capacitaciones*. Para evitar, además, confusión con el término especializado médico, se utilizará desde ahora en adelante el siguiente neologismo “capacit-acción”, justamente para representar el hacerse (*agency*) de las *capabilities* a través de la expansión de las libertades individuales en la lucha en contra de los condicionamientos que las obstaculizan o las oprimen.

Capacitar la innovación: además de las habilidades, los aprendizajes expertos

En el documento Europa 2020 se evidencian, en la prioridad “Crecimiento inclusivo”, acciones dedicadas a estimular el empleo y a aumentar las habilidades de las personas, mejorar la calidad de los empleos y las condiciones de trabajo, crear una nueva ocupación. La idea de fondo de estas *policias* es que para enfrentar el desempleo es necesario actuar sobre las habilidades, sobre las capacidades y sobre las

motivaciones individuales de los desempleados, a través de su reinserción en la vida activa. Y las políticas propuestas son: activar estrategias y acciones de *governance* del sistema de las habilidades entendidas como elementos estratégicos sobre los cuales puede fundarse la integración entre los sistemas educativo-formativos y del trabajo, capaces de interconectar y de hacer interactuar, en una lógica de red, todos los actores involucrados en el “proceso de tratamiento” de las habilidades: la educación, el mundo del trabajo, el sistema de *welfare*. El aprendizaje permanente se convierte en el perno para favorecer aquellos funcionamientos que promueven el cambio individual y colectivo entendido como expansión recíproca de las posibilidades y de las libertades, a partir del valor de la capacit-acción como condición efectiva de ejercicio de la ciudadanía en la cual conjugar el desarrollo personal, social y el crecimiento económico.

Si se decide, es decir, de utilizar el *framework* de referencia elaborado por la “pedagogía implícita” de Nussbaum es necesario liberar el debate sobre las habilidades de su marco funcionalista y reconducirlo más bien a un valor meramente técnico-instrumental y procesal. En fin, a la lógica de la *metis* que todavía domina los temas de la formación continua y de la educación permanente se necesita añadir, para luego reemplazarla con la lógica del *phronesis*.

La crisis del modelo de la racionalidad utilitarista-funcionalista solicita, de hecho, a la formación una reformulación más humanizada del concepto de desarrollo, que no casualmente es definido como “a process of expanding the real freedoms that people enjoy” (Sen, 1999, p. 9). Este acercamiento entre la idea de desarrollo y la de libertad sustancial de los individuos, depende, además de los *asset* económico/financieros, también de los sociales (ej. Desarrollo del *welfare*, de un sistema educativo) y políticos (ej. derechos civiles y participación política). En esta perspectiva las libertades políticas, sociales y de mercado son vistas como parte integrante de un desarrollo auténticamente humano; se delinea entonces una interconexión estrecha entre aspectos económicos, sociales y formativos para expandir las *capabilities*¹³ (Sen,

13 Sen define “capacitaciones” (*capabilities*) el conjunto de los recursos relacionales que una persona dispone, junto a sus capacidades de aprovecharlo y entonces de utilizarlo operativamente.

2000) de los individuos. Las políticas formativas en todos los niveles y en cada fase de la vida asumen así una relevancia determinante (Ruffino, 2006): cada uno por su parte contribuye a garantizar la adquisición de capacidades y habilidades necesarias para leer las transformaciones en acto, comprender el contexto en el cual se vive, saber aprovechar las oportunidades: sean oportunidades de (re)inserción laboral, de movilidad, de (re)calificación, de respuesta a las propias necesidades, de participación activa y responsable. El sínolo formación y capacitación representa por lo tanto el punto de apoyo sobre el cual el nuevo modelo de *learnfare* calificará la ciudadanía activa del mañana sobre la base del valor de las capacitaciones y de los derechos de funcionamiento (Lodigiani, 2008; Margiotta, 2012; Paci, 2004, 2006)¹⁴.

Según una interesante propuesta de actualización del debate sobre las habilidades (Costa, 2011):

La elección a la base de las habilidades por lo tanto ya no está vinculada solo a la razón de la acción de performance sino también, y sobre todo en tiempos de innovación, a la de la interconexión significativa, creativa, generativa. El *problem solving* se enriquece o mejor dicho se integra también del *problem setting* conexo a la elección de cuales recursos y a cuales *network* se cree oportuno encomendarnos para aumentar nuestra capacidad de análisis y acción generativa.

El contexto laboral nos impone, así, tomar cada vez más decisiones, abriéndonos a una posibilidad cada vez mayor de opciones que la

14 El modelo del *learnfare* (Lodigiani, 2008; Margiotta, 2012) se basa sobre el reconocimiento del derecho subjetivo a la formación, altamente institucionalizado en el cual los recursos financieros para la formación son la mayor parte desembolsados directamente a los sujetos interesados. Los permisos laborales para la formación son comunes, alentados a nivel político (especialmente para los sujetos de baja calificación), y apoyados también por parte de los empleadores, los cuales, en dar pleno apoyo a algunos derechos de protección del trabajador en el mercado del trabajo, reciben a cambio una mayor libertad de acción en la gestión de los recursos humanos, tanto en el ingreso como en la salida de la empresa: uno de los modos en el cual se traduce el principio de la *flexicurity*, que conjuga la movilización del trabajo con la seguridad, no del empleo, sino de las condiciones de re-empleo. Las políticas formativas son orientadas al desarrollo de la empleabilidad y, más ampliamente, a apoyar el *empowerment* de los individuos (Piccardo, 1995), o sea el desarrollo de habilidades y *capabilities* para el ejercicio de una ciudadanía activa, que no se mide con la sola ocupación más sobre las capacidades de utilizar los recursos a disposición a propio beneficio. De aquí, el espacio reservado a la formación permanente, al reingreso en formación en cualquier momento de la propia vida y a cualquier nivel del sistema formativo. El lema es “Learning first”, aprender, ante todo.

sociedad de la información y de la virtualidad nos ofrece; por otro lado, aumenta el riesgo de fallarle y esta mayor exposición al riesgo aparece como consecuencia, más que de la proliferación de nuevas fuentes de peligro, de la emancipación de los individuos de tradicionales vínculos normativos e institucionales del pasado; una libertad que comporta el precio de la exposición a la mayor percepción de la inseguridad y del riesgo de quedar excluidos de la capacidad no tanto de acceder a las oportunidades, cuanto más bien de significarle al interno de un personal proceso de desarrollo empoderizante y realizador de la persona (Costa, 2011, p. 32).

En la perspectiva de un modelo social construido alrededor del significado de la *capability*, esto se traduce en la posibilidad o al menos de disponer individualmente de los *entitlements* (los títulos de acceso) y de los *provisions* (los recursos a los cuales acceder) necesarios para sostener/anticipar los cambios requeridos a lo largo de la vida entera y activa (Margiotta, 2011).

Según Costa el concepto de “habilidad perdería así la sola valencia performativa y se convertiría en “habilidad para actuar”: el trabajador antes de ser competente para producir debe ser competente para la acción. Y entonces la “habilidad para actuar” vendría a configurarse como “la tendencia-posibilidad-libertad que cada persona tiene de: imaginar y desear algo que todavía no se ha dado; individuar objetivos para realizarla, a partir de cuanto está a disposición; crear y dar comienzo a algo nuevo; re-construir discursivamente estrategias de acción que expresan la libertad de realización personal” (2011).

Enfrentar el tema de las habilidades en el cuadro de una perspectiva de *capabilities* significa ciertamente pasar del considerar la acción competente como una mera finalización centrada en los medios (productividad/rédito) a una centrada en los fines (agentividad/libertad sustancial) que los individuos tratan de alcanzar, convirtiendo sus recursos en realizaciones de “funcionamientos” de su propia vida. Esta perspectiva recalifica el valor de la habilidad al interno del proceso de conversión dentro el cual la libertad de actuar se convierte en la de realizar los propios funcionamientos. Las habilidades pueden ser convertidas en agentividad gracias a las capacidades que Nussbaum (2001) define como internas (los rasgos personales, las capacidades intelectuales y emocionales, las capacidades de percepción y de movimiento,

adquiridas gracias a la interacción con el ambiente) o combinadas (la suma de las capacidades internas y de las condiciones socio-políticas y económicas en las cuales pueden determinarse los funcionamientos).

Pero el valor de la “activación” (*agency*) llama, por eso mismo, a los conceptos de libertad de actuar y de conseguir en el curso de la vida sobre los cuales Nussbaum se detiene. El *agency* inherente a la acción parte del sujeto, pero se genera dentro de contextos sociales y de aprendizaje *longlife* y *longwide allargados* (Alessandrini, 2012, pp. 5-12; Costa, 2011, pp. 45-56).

Pero el camino hacia el *learnfare* sigue largo e insidioso. En la realidad, todos los estudios y los pronunciamientos más recientes sobre las habilidades, ciertamente no señala un avance de los estudios y de los enfoques con respecto al tema de la *expertise*, sino conducidos en razón de una óptica meramente funcional a la afirmación del capitalismo global. Es singular resaltar cómo las preocupaciones de los psicólogos sociales y de los pedagogos, en todo el mundo, (sobre todo a partir de los años 90 del siglo pasado) han tenido la tendencia de ir más allá de la noción convencional de *expertise*, en el convencimiento que fuera necesario no solo aprender a pensar bien, sino también de manera equilibrada y responsable; entonces, de manera sabia. Hemos sido motivados a esto por el hecho de que muchos líderes aparecen hoy muy inteligentes y bien educados, pero también incultos y tontos. Y muchos fracasos en la innovación se deben no solo a la inexperiencia sino a un más profundo déficit cultural que inhibe la posibilidad de mirar con equilibrio al interés general y a los demás. Ellos no son sabios. *Cuando las agencias formativas operan por la sabiduría, ellas indican a las nuevas generaciones que es importante no lo que se sabe, sino como ellas aprenden a generar valor de lo que saben, que descubren y que hacen.* Es además cotidianamente verificable como individuos que no hayan aprendido a pensar en modo sabio tienden a manifestar, en sus pensamientos y en sus acciones, cinco falacias típicas del pensamiento (no solo infantil, también adulto):

- El error de un optimismo irreal: emerge cuando se cree ser tan inteligentes y poderosos de no necesitar de pensar a través de lo que se hace, porque cada acción emprendida es destinada a un resultado positivo. Ellos creen de tener un nivel de habilidad tan alto que sus deseos e intuiciones los guiarán

tan bien de no necesitar reflexionar sobre acciones planificadas o de no tener que exigir lo mejor o lo peor de las mismas.

- El error del egocentrismo: sucede a quien cree ser el centro del mundo. Esto sucede a quien ha perdido el sentido de las necesidades y de los deseos de los demás. La sabiduría impone en cambio a la *expertise* de saber qué es lo que se sabe y qué es lo que no se sabe, así como qué puede ser conocido o no conocido dentro de determinados límites de tiempo y de espacio.
- La falacia de la omnisciencia: emerge cuando se piensa de ser no solo expertos en un ámbito sino de poder generalizar aquella *expertise* como clave para solucionar los problemas en otros ámbitos de conocimiento o de experiencia. Solitamente esto comporta tomar decisiones desastrosas para sí mismo y para los demás.
- La falacia de la omnipotencia: resulta de la idea que, si conocer es poder, la omnisciencia es ejercer un poder total.
- La falacia de la invulnerabilidad: quien se siente omnisciente y omnipotente, piensa de poder hacer lo que quiere.

La sabiduría, opuesta a la estupidez, es el uso de una inteligencia experta con el fin de lograr un bien común, que se obtiene a través del balanceo de tres tipos de intereses: intrapersonal, interpersonal, extrapersonal (casi institucional). Cada uno de estos intereses es a su vez impregnado de valores. Las personas equilibradas no prestan atención a sí mismas. Toman en cuenta los intereses de aquellos para los cuales tienen responsabilidad. Esto significa que comprenden los puntos de vista de los demás y a partir de estos miran sus propios deseos y necesidades. En esto consiste una teoría equilibrada de la habilidad experta, que es diferente de lo que sostienen algunos (entre expertos de la organización y formadores empresariales), en cambio hacen consistir la *expertise* en un rico conocimiento factual y procedural, condimentado con elementos como el relativismo, la incertidumbre, el contextualismo. Pero si la inteligencia experta no es usada para el bien común y en manera tal de equilibrar los intereses competitivos entonces no es usada sabiamente.

Entra, entonces, en el signo del *capability approach* y en la lógica de la *phronesis* la reflexión crítica desarrollada por Pellerrey (2001). Él prefiere atestarse en una definición convencional de habilidad entendida como: “la capacidad de movilizar (activar) y orquestar (combinar) los recursos internos a disposición para enfrentar una clase o tipología de situaciones formativas de manera válida y productiva” (p.57). Esta definición pone algunos puntos fundamentales. En primer lugar, hace referencia a los “recursos internos a disposición” del sujeto. Entonces se considera la persona en su complejidad. Entran en juego no solo los conocimientos conceptuales y operativos adquiridos significativamente y establemente, sino también el conjunto de las convicciones y los modelos epistémicos que gobiernan la organización de los conocimientos y de las experiencias por parte de cada uno de nosotros. Se alude, además, a la flexibilidad intelectual, a la sensibilidad al contexto específico y a la volición, entendida esta última como capacidad de perseguir con constancia, sistematicidad y perseverancia las decisiones tomadas¹⁵.

La segunda componente considerada es lo que los psicólogos sociales llaman “power” y es decir la capacidad de poner en marcha, de activar las energías personales fácilmente frente a las exigencias o a los desafíos que vienen de las situaciones encontradas. El autor, con esto, evoca sin embargo la importancia que recubre, en el camino auto-formativo del sujeto, el desarrollo de una teoría del sí, que produce la conciencia reflejada del propio patrimonio personal de recursos internos y la confianza en su idoneidad para interpretar y enfrentar válidamente y positivamente situaciones también complejas y difíciles. No igualmente auto-formativa es de considerarse el complemento obligado consistente en una especie de “antropología del sí” que se produce a través de una “comprensión penetrante de la realidad”. Todo esto requiere aprendizaje, un ejercicio actuado a partir, sobre todo inicialmente, de modelos y que se vuelve poco a poco cada vez más autónomo de ellos y creativo de una propia identidad y peculiaridad personales.

La tercera componente, en efecto decisiva, se refiere al proceso de síntesis operativa que debe ser llevado a cabo. Un proceso que ha sido

15 Entre estos recursos internos sería necesario incluir la disponibilidad a comprometerse en lo que Foucault ha llamado en varias maneras como “práctica de sí mismo”, “tecnología del sí”, “cuidado de sí”.

variamente visto como ligado a la capacidad de resolución de problemas de natura operativa, o referible a la capacidad de producir juicio práctico, o inferencias prácticas. Se realiza así un espacio fecundo de encuentro, en el plano de la acción, entre el mundo interno subjetivo y la percepción de la situación en la cual se debe intervenir. Este espacio no produce solo decisiones, más elabora visiones del futuro y proyectos de acción, comportamientos y orientaciones de valor, sentido del límite y responsabilidad a operar con sistematicidad, constancia y perseverancia para perseguir los propósitos en vista.

El cuarto aspecto es dado por el contexto y por las formas de la actividad, “aquello en el cual la habilidad debe ser desarrollada y aprovechada en su real presencia o ausencia, en su grado de idoneidad y fecundidad” (Pellerey, 2001, p. 64). La comunidad de prácticas, que caracteriza la tipología de situaciones en objeto, de esta manera se convierte también en el tribunal que verifica su validez y eficacia.

La sabiduría puede ser pensada adecuadamente en cada contexto de vida, de estudio o de trabajo. Y no obstante no es fácil formar el valor de la inteligencia experta en la perspectiva de la sabiduría. En primer lugar, porque la inercia de las estructuras organizativas, sea de la escuela que de la Universidad, que de las empresas hace difícil el cambio. La sabiduría no está pensada en las escuelas y en las universidades. En general no es debatida. En segundo lugar muchos no aprecian el valor de formar algo que no sea primariamente focalizado en los contenidos, en las técnicas o en los procesos. Ciertamente no es fácil proponer la sabiduría como perspectiva de una nueva frontera de la formación, dentro de una lógica de desarrollo del *capability approach*. Y sin embargo no vemos otras alternativas.

Capacit-acción y formación: hacia el *welfare* de las capacit-acciones

Hoy las políticas formativas marcan cuestiones cruciales sobre las cuales es necesario reflexionar a la luz de los cambios sociales, culturales y económicos que atraviesan nuestra sociedad: la calidad de la formación erogada, los propósitos de las acciones propuestas, las condiciones de acceso, la equidad del sistema educativo a todos los niveles. Por otro lado, la cuestión del acceso obliga a interrogarse sobre las con-

diciones para las cuales la formación pueda representar activamente un derecho de ciudadanía, independientemente de la posición ocupacional de los sujetos (si es verdad que el trabajo retribuido puede ser una vía para la inclusión social y la realización de sí, pero no el único fin), es decir, proponiéndose como un derecho social universal declinado en modo selectivo respecto a las propias necesidades y participativo y formativo respecto a los diferentes lazos sociales de multi-pertenencia (Colasanto y Lodigiani, 2008; Costa, 2011).

Contextualmente, la necesidad de apostar a los talentos a través de la valorización de las capacit-acciones impone un modelo de *welfare* universalista, pero al mismo tiempo selectivo capaz de mirar los sujetos no como portadores de necesidades idénticas más como “individuos”, “diferencias”, “singularidades” portadores de necesidades *ad hoc* en un cuadro de instancias de equidad y de mérito y de cooperación.

Emerge así el valor de un *welfare de las capacit-acciones*, atento a la distribución, en el cual las desigualdades en la distribución de la felicidad son tomadas en cuenta dentro de lógicas reticulares apoyadas por más *governance* participadas en base deliberativa. La nueva concepción, de hecho, pone en el centro de la formación y de la capacit-acción el vínculo de la libertad como base de una inteligencia integrada y social (Margiotta, 2005, p. 12). Ciertamente, para J. Dewey el rescate de la inteligencia socialmente organizada –*inteligencia experimental cooperativa*– constituye el objetivo prioritario de un liberalismo que quiere renacer sobre bases de equilibrio y estabilidad social. Porque, para evitar la confusión, la incertidumbre y la inestabilidad, *la única forma de organización social duradera considerada posible es una organización en que las nuevas fuerzas de producción sean controladas cooperativamente y sean usadas en el interés de la libertad efectiva y del desarrollo cultural de los individuos que constituyen la sociedad.*

Nos encontramos frente a un nuevo tipo de convivencia civil, concebido como *progressive society* en el cual la inteligencia se sustancia y se alimenta del diálogo: por esto “su propósito es abierto y público”. Exigencia formativa dramáticamente crucial de nuestro tiempo que resulta entonces, para Dewey (Margiotta, 2005, p. 45), “formar las disposiciones de los individuos respecto al ambiente social en el cual viven”. Por todo esto las políticas formativas, unidamente a las políticas activas del trabajo y de la inclusión social, pueden jugar un rol fundamental en apoyar e

incentivar las capacidades de *pooling* de los sujetos en combinar los recursos a disposición (Lodigiani, 2008). Es necesario, pero verificar que ellas sean realmente capaces de hacer factibles los derechos gozados en línea de principio, o sea de garantizar el ejercicio de una libertad sustancial, que se rige en las *capabilities* de traducir tales derechos en recursos para la acción y la auto realización (Nussbaum, 2001).

Bibliografia

- Alessandrini G. (2010). *Formare al management della diversità*, Guerini e Associati, Milano.
- (Ed.) (2012). *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Busilacchi, G. (2011). *Approccio delle capacità, teoria dell'azione e del welfare state*, in Paci M., Pugliese E., *Welfare e promozione delle capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Bruni, L., Zamagni, S. (2004). *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*. Bologna: Il Mulino.
- Colasanto, M., & Lodigiani, R. (2008). *Welfare possibili. Tra workfare e learnfare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey, J. (2005). *Liberalismo e azione sociale*. Margiotta U. (Ed.). Lecce: Pensa Multimedia.
- Lodigiani, R. (2008). *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*. Trento: Erickson.
- Margiotta, U. (1976). *Razionalità e condotta*. Treviso: SET.
- (2005). *Educazione, liberalismo e azione sociale*. In: J. Dewey, *Democrazia, liberalismo e azione sociale* (pp. 7-60). Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2011). *Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al learnfare*. Metis, 2, www.metis.progedit.com/home/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html.
- (2012). *Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale*. In: Baldacci M., Frabboni, F., Margiotta, U., *Longlife/Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione* (pp. 125-157). Milano: Bruno Mondadori.

- Nussbaum, M.C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- _____ (2004). *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*. Bologna: Il Mulino.
- _____ (2005). *Capacità personale e democrazia sociale*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Paci, M. (2006). Il welfare dei cittadini. *Polis*, 3, 463-474.
- Pellerey, M. (2001). Sul concetto de competenza e in particolare di competenza sul lavoro. In: Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*. Milano: Franco Angeli.
- Ruffino, M. (2006). Crediti e competenze: dilemma della messa in valore degli apprendimenti lung oil corso della vita. *La Rivista delle Politiche*, 4.
- Sen A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (2000). *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*. Bologna: Il Mulino.

Educación permanente y democracia: El aporte de Martha Nussbaum

Maria Luisa De Natale

El pensamiento de Nussbaum, en su articulado itinerario, confirmado por la rica producción científica, enfrenta en modo peculiar la relación entre educación y democracia, dirigiéndose a los gobiernos de las viejas y nuevas democracias, de Occidente y de Oriente, en una perspectiva universalista. Entre sus mensajes más significativos hay de hecho la advertencia hacia aquella crisis de civilización que pone en discusión justo los logros de la democracia, sobre cuyas bases se ha afirmado el modelo de desarrollo de las naciones más avanzadas, aquella “crisis silenciosa” que Nussbaum identifica en la “crisis mundial de la educación”. Con mucha coherencia el punto de llegada necesario a la perspectiva económica social se convierte, según la erudita americana, en el pedagógico.

El intento de las páginas siguientes es demostrar la convergencia entre este enfoque pedagógico y la perspectiva de la educación permanente, así como se ha afirmado en el debate pedagógico mundial desde el siglo pasado.

Globalización y educación

La interdependencia económica, social, cultural y política a nivel planetario, hoy advierte que la historia personal de cada uno encuentra su cumplimiento en un escenario mundial. El clima de incertidumbre que la aparición de este nuevo mundo produce, nos mueve a proponer

la educación como una entre las respuestas más importantes y urgentes para las problemáticas del vivir actual. Como se afirma también en un importante reporte del Unesco, de hecho, “la educación no es solo un proceso continuo de mejora de los conocimientos y de las habilidades, si no también, y talvez, sobre todo, un medio extraordinario para producir el desarrollo personal y para construir relaciones entre individuos, grupos y naciones” (Delors, 1997, p. 32).

Al cambio rápido de la realidad no puede no corresponder el cambio de la percepción que los sujetos tienen de esta realidad, porque la comunicación global puede ser vehículo de sistemas implícitos de valor que amenazan el equilibrio personal y pueden producir “una sensación de expropiación y de pérdida de identidad” (Delors, 1997, p. 35; Di Agresti, 1999).

Convertirse en un ciudadano del mundo –afirma M. Nussbaum (2011a, p. 95)– significa a menudo emprender un camino solitario, una especie de exilio, lejos de las comodidades de las verdades y de las certezas, del sentimiento tranquilizador de estar rodeados de personas que comparten nuestras mismas convicciones y nuestros ideales.

Las dos polaridades de la identidad personal, cultural y de la solidaridad mundial, que representan hoy lo que mayormente genera inseguridad, por las continuas amenazas que provienen de las tensiones mundiales de la vida política, social, y económica, si por un lado constituyen los núcleos de problematización de la vida personal y social, por otro lado, se configuran como los valores en referencia a los cuales debe definirse una hipótesis educativa adecuada a nuestro tiempo. La conciencia de la dimensión global de los problemas del presente, entonces, solicita la propuesta de una nueva “cultura de las interdependencias” y en el debate pedagógico europeo, la educación a la globalización sintetiza el conjunto de los conocimientos y habilidades que son requeridas por la mundialización de la economía, de la política, de la información y de la formación.

Entre los investigadores de las ciencias de la educación ha sido justamente observado que si en los primeros años 80 se ha difundido a nivel internacional la educación al desarrollo “como intento de hacer objeto de enseñanza-aprendizaje los valores y las problemáticas reconducibles a la temática del desarrollo del Sur del mundo” (Susi, 1999, p.

10), la educación a la globalización expresa en nuestros días “el intento de refundar un paradigma universalista de lectura del mundo que permita el ajuste en formas críticas del pensamiento, de la percepción del sentir común a los procesos de globalización” (Susi, 1999). En este sentido se encuentra aún sin identificarse con ella, en las teorizaciones más recientes, principalmente en Europa, con la educación intercultural que es la respuesta, en términos de estrategia formativa, a los desafíos que la globalización y la interdependencia ponen. El rico panorama de estudios sobre la interculturalidad se justifica de hecho sea por la emergencia dictada por los imparables flujos migratorios, sea por la reflexión que en la sociedad actual pluralista, caracterizada por una difundida movilización social y profesional, por un sistema de comunicaciones mediáticas de masa en continuo progreso, la educación no puede descuidar el reconocimiento del valor de las culturas y de la promoción de personalidades “abiertas”, capaces de superar los estereotipos y la rigidez de un “pensamiento cerrado” a beneficio de la capacidad de descentramiento, de escucha y de diálogo.

A la base de la educación intercultural, así como de la educación a la globalización, y a la democracia hay una profunda instancia ética, porque aun en diferentes teorizaciones, son identificables las dos categorías fundamentales de la “igualdad de las posibilidades en educación”, y “la apertura al mundo”, entendida como conciencia que la visión personal de la realidad no es compartida por todos y que se puede encontrar en las sociedades una diversidad de ideas, de actitudes y de posiciones con las cuales es necesario confrontarse (Ouellet, 1991, p. 98). La progresiva elaboración en clave pedagógica y didáctica de esta inalienable exigencia de “apertura al mundo” solicita la búsqueda de nuevas caracterizaciones del camino educativo en función de la “globalidad” de la experiencia humana y de la recuperación de referencias “fuertes” de los valores. Según Nussbaum tres capacidades son esenciales para una educación que quiera cultivar la humanidad y abrir a la democracia en el mundo actual:

En primer lugar, la capacidad de juzgar críticamente nosotros mismos y nuestras tradiciones, para vivir aquella que podríamos llamar, con Sócrates, “una vida examinada”. Esto significa no aceptar ninguna creencia como vinculante, solo porque ha sido transmitida por la tradición o porque se ha vuelto familiar con la costumbre. Significa

poner en juego todas las creencias y aceptar solo las que resisten a los pedidos de coherencia y de justificación racional. Para ejercer esta capacidad es necesario saber razonar correctamente y verificar la coherencia del razonamiento, la exactitud y la precisión de lo que se lee o se escribe (Nussbaum, 2011a, p. 24).

En segundo lugar:

Los ciudadanos que cultivan su propia humanidad deben concebirse no solo como miembros de una nación o de un grupo, si no también, y sobre todo, como seres humanos unidos a otros seres humanos por intereses comunes y por la necesidad de un recíproco reconocimiento (...) Cultivar la humanidad en un mundo complejo e interdependiente significa comprender como las necesidades y los propósitos comunes se realicen en modo diferente en circunstancias diferentes (Nussbaum, 2011a, p. 25).

El tercer requisito, estrechamente relacionado a los dos primeros, se podría definir:

“Imaginación narrativa”: la capacidad de imaginarse en los zapatos de otra persona, de entender su historia personal, de intuir sus emociones, sus deseos y sus esperanzas. Esto no comporta una falta de sentido crítico, porque en el encuentro con el otro mantenemos de todas maneras firme nuestra identidad y nuestros juicios (Nussbaum, 2011a, p. 25).

Este itinerario formativo convalida afirmaciones difundidas en la reflexión pedagógica.

Ya a inicios de los años 80, de hecho, se ha evidenciado como “cualquiera que se deba convertir en un ciudadano de una sociedad cada vez más global, deberá ser provisto de conocimientos, capacidades, y disposiciones que le permitan ponerse en relación no solo con su nación y su cultura, más con el mundo en general” (Marklund, 1980, p. 3) y J.M. Becker, en su conocido volumen *Schooling for a global age*, propone un enfoque fundado en la concepción del mundo cual campo y laboratorio para el estudio de la experiencia humana y para la generación de materias y de conocimientos escolares. Los jóvenes, de hecho, deben percibirse como partícipes de una sociedad mundial y el estudio debería concentrarse en las estructuras de las relaciones y en las múlti-

ples interconexiones entre individuos, organizaciones y naciones, entre ambiente natural y ambiente social. El mundo debe ser visto como una sociedad planetaria, en continua mutación y con una cada vez mayor interdependencia, y tarea de la educación es promover conocimientos y habilidades necesarias al control de los procesos globales en los cuales estamos involucrados, y así ser responsablemente partícipes de esta nueva realidad (Becker, 1979; Scurati, 1990, pp. 135-160).

La educación de un ciudadano del mundo – precisa la erudita americana (Nussbaum, 2011a, p. 85) – impone sobre todo derrotar la tendencia de estudiantes y educadores a definirse en primera instancia en los términos de las fidelidades y de las identidades de grupo. El ciudadano del mundo no apoyará entonces la oportunidad de incluir un estudio intercultural en el programa solo porque de esta manera los miembros de las minorías puedan afirmar mejor su propia identidad. Dicho enfoque al problema, aun siendo muy común, es fuente de ulteriores discordias y subvierte los propósitos de la comunidad universal (...) Solo una identidad humana que supere estas divisiones nos puede verdaderamente mostrar porque es tan importante el respeto recíproco.

Educar a la globalidad y a la democracia, entonces, significa proponer una nueva pertenencia cultural, una identidad que se enraíce en la propia historia, sin complejos ni negaciones, pero que al mismo tiempo se abra a un proyecto cultural realísticamente perseguible, propenso a realizar aquellos valores comunes que están definidos en la Constitución Unesco: “la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”. Educar a la globalidad y a la democracia es activar el paso desde una interdependencia de hecho a una solidaridad deliberada con libertad y responsabilidad, en la perspectiva de un preciso compromiso axiológico y deontológico.

Según Nussbaum (2011a):

La visión del ciudadano del mundo resalta la necesidad, común a todos, de conocer y comprender las diferencias con las cuales estamos obligados a convivir, en base a esta idea el ciudadano debe luchar y comprometerse para superar estas divisiones. Esta idea está relacionada a la concepción del debate democrático como deliberación sobre el bien común. La visión característica de quien

sostiene la legitimidad de las políticas de la identidad, al contrario, considera el conjunto de los ciudadanos como un crisol de grupos de interés basados en el concepto de identidad que luchan por el poder con todos sus medios, y considera la diferencia como algo que debe ser afirmado y reivindicado más que comprendido (p. 120).

Precisamente porque persona, identidad y cultura son términos que se declinan al plural, es la solidaridad mundial a constituir el destino educativo hacia el cual dirigirse, aquella capacidad a connotación ética de reconocerse y de estar disponibles para cualquier otra persona o grupo humano solo a partir de la común condición existencial de seres humanos y de la experiencia humana en la historia. El nexo formación-ciudadanía está a la base de cada democracia según la filosofía americana, porque la misma economía no puede ser separada de la ética y de la política si se quiere que los ciudadanos no queden alienados de sus propias vocaciones personales, subordinados a las leyes puras y simples del mercado y de la tecnología.

Es nuestra tarea en calidad de educadores –escribe Nussbaum (2011a, pp. 95-96)– mostrar a los estudiantes cuan bella e interesante es una vida abierta al mundo, cuanta satisfacción se obtiene del ser ciudadanos que se niegan a aceptar acríticamente las imposiciones de alguien más, cuan fascinante es el estudio de los seres humanos en toda su real complejidad, y el oponerse a los prejuicios más superficiales, cuanta importancia tiene vivir fundándose sobre la razón más que sobre la sumisión a la autoridad. Tenemos el deber de mostrar todo esto a nuestros estudiantes, si queremos que la democracia en nuestro país y en todo el mundo tenga un futuro.

Es precisamente esta perspectiva, este mensaje, este motivo de fondo de Nussbaum que la presenta a nuestro parecer como estrechamente vinculada al aumento y a la difusión de la problemática de la educación permanente en las últimas décadas del siglo pasado, así como nos comprometemos a demostrar en el siguiente párrafo.

La educación permanente como afirmación de un nuevo humanismo

La educación permanente es la perspectiva de educación que emerge de una larga evolución y de una progresiva profundización teó-

rica y práctica relativa a la problemática de la educación de los adultos y sin confundirse con esta, se traduce en una concepción global de la educación y de sus modelos y canales formativos. Su explícita teorización, como es conocido, se da en la convención de Montreal de 1960, promovido por la Unesco precisamente para profundizar los caracteres de *La educación de los adultos en un mundo en transformación*, y bien lejos de ser una “apología de la educación de los adultos”, nos pone en un nuevo inicio de la historia de la Pedagogía porque la educación permanente no es y no quiere ser una simple prolongación en el tiempo de la educación entendida en sentido tradicional, más bien un nuevo modo de acercarse a los elementos esenciales de la existencia de cada uno, empezando desde el concepto mismo de esta existencia, desde el momento en que la educación constituye la parte consciente, voluntaria, de aquel constante progresar que es la ley de todos.

Según H. Hartung (1968, pp. 107-108) la educación permanente ofrece dimensiones absolutamente nuevas a la noción de educación, poniéndose como “educación total” apta a considerar unitariamente las necesidades materiales, las exigencias sociales, las aspiraciones espirituales, ya que es solo en la armonía de estos tres aspectos que se encuentra el fundamento del equilibrio y de la originalidad personales. La educación permanente representa una perspectiva que tiende a conciliar los diferentes momentos de la formación humana, considerando la persona en su transformación, en sus diferentes etapas y modalidades en sus diversos mundos de pertenencia, y la lectura de los documentos internacionales en los cuales es definida nos presenta la perspectiva de un nuevo humanismo de apertura universalista.

En Montreal, en la declaración general, el fin de la educación es reconducido a las exigencias más profundas y globales del hombre “ser complejo y de múltiples exigencias”.

Estas necesidades requieren mucho más que soluciones fragmentarias y es al conjunto de estas necesidades que la educación debe proveer. Es necesario que las fuerzas intelectuales y las dotes espirituales, las cuales han representado para la humanidad un patrimonio permanente de valores y de principios, continúen a encontrar en todas partes, en la cotidiana evolución de nuestras formas de vida, la plena posibilidad de crecer y de expandirse en una cultura cada vez más rica. Esto y

nada menos que esto es el propósito de la educación de los adultos (Unesco, 1960, p. 11).

En la sucesiva rica producción de los documentos internacionales, la educación a las responsabilidades civiles se convierte en el motivo dominante del debate sobre la educación permanente, porque una educación democrática debe asegurar un equilibrio armónico entre los derechos del individuo a una vida personal, libre y humana, y sus deberes hacia la comunidad a la cual pertenece y del mundo entero. Desde Montreal, entonces, se puede afirmar el nacimiento del concepto de educación permanente porque precisamente en este enfrentamiento internacional se da el paso fundamental desde la distinción y catalogación sectorial y horizontal de los itinerarios formativos, a la idea de una primera síntesis educativa en el nombre de la educación. Se afirma, es decir, aquello que ha sido definido como “lo universal de la educación” globalmente considerada, la educación permanente que poniéndose en el tiempo como “duración educativa” de toda la vida, y a través de diferentes formas, incluye también la educación de los niños y de los jóvenes, o sea la educación que se realiza también y sobre todo en las estructuras escolares y formales.

Es necesario que los ciudadanos del mundo reciban una educación adecuada a este propósito desde pequeños – reafirma Nussbaum (2011a, p. 87; 2011b, p. 27) –. Los niños pueden inventarse unos cuentos tomando el material útil de las tradiciones de otros pueblos y otros países. Sería bueno que desde la escuela primaria los niños entraran en contacto, de manera obviamente divertida y ligera, con tradiciones religiosas que no sean el judaísmo o el cristianismo, y entendieran que existen muchas tradiciones diferentes y muchas maneras de interpretar un mismo evento.

Y continúa Nussbaum:

La formación no se lleva a cabo solo en la escuela. Gran parte de los aspectos que mi importan deben ser moldeados también en familia, desde los primeros días de vida, y durante todo el curso de la niñez. Una política pública sensible a las problemáticas que aquí expongo deberá tomar en cuenta el apoyo a las familias en la difícil tarea de desarrollar las capacidades de los niños. También la cultura de los pares y aquella más amplia de las normas sociales y de las instituciones políticas

cumplen una función importante, completando o deteriorando el trabajo desempeñado por escuelas y familias (2011b, p. 27).

Como tensión racional del entero proceso educativo, que comprende las mismas estructuras escolares en su rol formativo, la educación permanente indica un camino a seguir, está al origen de una dinámica de revisión no solo con respecto al hombre, a su vida, a sus relaciones, sino a la sociedad, a la realidad que debe transformarse y mutarse bajo el impulso de esta tensión racional de manera más radical y no a través de una revolución.

Si la filosofía de la educación permanente está en el proceso de producción de un nuevo modelo humano, el del hombre que se auto-educar y para el cual el estudio y el trabajo no son incompatibles, el aprendizaje debe perder su carácter duro y abstracto y debe evolucionar en la estela de la vida de cada día (...). El conocimiento relacionado a la experiencia práctica en la ordinaria vida social es a menudo más importante para las necesidades de los adultos que el conocimiento establecido por autoridad (De Natale, 2004, 2006, 2008; Unesco, 1960, p. 15).

Los maestros de hoy –observa Nussbaum (2011a, pp. 20-21)– tratan de formar los ciudadanos del futuro en una época de diferencias culturales y de creciente internacionalización. Nuestro país se caracteriza por un intrínseco pluralismo. Como ciudadanos, somos cada vez más llamados además a comprender como argumentos cuales la agricultura, los derechos humanos, la ecología y hasta los negocios y la industria estén generando discusiones que involucran personas de diferentes naciones. Esto deberá suceder cada vez más a menudo si se quieren encontrar soluciones eficaces a los problemas humanos más urgentes.

La educación, entonces, se afirma como derecho del hombre en esta nueva perspectiva educativa que implica una relación continua del hombre con sí mismo, del hombre con la sociedad, y de la sociedad con la ideal sociedad democrática postulada precisamente por los hombres en cuanto sujetos de educación permanente. La medida de la educación permanente es de hecho en su profundidad, según un orden vertical que acompaña la vida de cada ser como la respiración de su misma exis-

tencia en afán de aquella necesidad de conocer, de aquella necesidad de comprender que no es solo del hombre adulto, sino también del niño.

Precisamente en cuanto representa un compromiso para conciliar y armonizar los diferentes momentos de la formación humana, considerando el ser en su evolución, en sus diferentes etapas y modalidades como el verdadero sujeto de la educación, el aporte que esta perspectiva ofrece al conjunto de la educación es decisivo e irremplazable. También en la extensa y rica producción que el Consejo Europeo ha dedicado a la profundización del tema de la educación permanente, como principio organizativo de toda la educación (De Natale, 1978), esta se funda en la hipótesis de una sociedad en la cual la educación es concebida, en su conjunto, para responder a las necesidades de autenticidad humana de todos los ciudadanos, proporcionándoles en el curso de la vida las estructuras y los elementos necesarios a tal fin. Podríamos decir que su objetivo se convierte en el de poner bajo control las transformaciones en acto para investigar sobre los sistemas de vida y sobre los valores que subyacen a los procesos de transformación así que la sociedad entera pueda asumir conciencia del propio destino. Si, de hecho, el cambio es una característica permanente del ambiente en que vivimos, las personas deben estar preparadas para adaptarse al mismo, y la educación debe ayudarlas a entender la natura del cambio y a reconocer en qué medida ellas mismas pueden orientarlo, modelarlo, y controlar los efectos. Lo que hay que explicitar, es que más allá de los motivos instrumentales y pragmáticos, el hombre no puede buscar el conocimiento y las habilidades solo para evitar de ser absorbido y anulado por las transformaciones de la realidad: se excluiría aquella tensión deontológica que cada uno advierte con respecto a las finalidades que se eligen perseguir y actuar en la propia existencia: la opción antropológica y la conexas dimensión ética no pueden ser ignoradas. Esto no escapa a Nussbaum (2011b), cuando afirma:

Parece que nos estamos olvidando del alma, de qué significa para el pensamiento salir del alma y unir la persona al mundo de una manera rica, sutil y compleja; nos estamos olvidando qué significa considerar otra persona como un alma, en vez de como un mero instrumento útil, o dañino, para el conseguimiento de nuestros proyectos, de qué significa recurrir, en cuanto poseedores de un alma, a alguien más que nos percibe como de igual manera dañino y complejo (p. 95).

Si el objetivo de la educación es el de regular, a través del punto de vista del hombre, la transformación de la sociedad porque la educación es actividad social que tiene su fundamento en el hombre, siempre en continua superación de sí mismo, reemerge la centralidad de la educación personal que debe concretizarse como desarrollo cultural porque responsabilizar a los sujetos, involucrándolos en actitudes de coherencia, de autodominio, de racionalización de los datos y de las hipótesis en vista de finalidades comunitarias, es obra necesaria y a veces no suficiente para poner la persona frente al problema de la Verdad. En el debate internacional sobre la educación permanente se valora la idea que la educación deba promover la capacidad de darse actitudes dinámicas hacia situaciones que nunca son del todo predecibles, pero es necesario cuidarse de los riesgos del eficientismo, de la subordinación del hombre a los procesos de la realidad como que la dignidad humana pueda expresarse en buscar adaptaciones personales para no entrar en conflicto con esta. La educación es vitalización de las cualidades personales, valorización y continuo descubrimiento de las propias capacidades personales, conciencia de responsabilidad en la elección de las finalidades por anteponer a la subjetiva acción en el mundo. Eficiencia equivale entonces a consciente disponibilidad al cambio interior, a continua contestación del nivel de madurez alcanzado, a incesante búsqueda de un continuo rejuvenecimiento cultural, es decir a todas aquellas disposiciones personales que abren al hombre la real capacidad de gobernar la realidad.

Con extraordinaria analogía Nussbaum (2011b), precisa que:

El empuje hacia el beneficio induce muchos líderes a pensar que la ciencia y la tecnología sean de crucial importancia para el futuro de sus países. No hay nada que decir de una buena educación técnico científica (...) mi preocupación es que otras capacidades, de igual importancia, estén corriendo el riesgo de desaparecer en el vórtice de la competencia: capacidades esenciales para la salud de cualquier democracia en su interno y para la creación de una cultura mundial capaz de enfrentar con conocimiento los más urgentes problemas del planeta. Dichas capacidades están asociadas a los estudios humanísticos y artísticos: la capacidad de pensar críticamente, la capacidad de trascender los localismos y de enfrentar los problemas

mundiales como ciudadanos del mundo y, finalmente, la capacidad de refigurarse simpáticamente la categoría del otro (p. 26).

Según la filósofa americana el mismo reconocimiento de la libertad personal fundada sobre los derechos del hombre, se convierte en una importante meta educativa. En este sentido recupera aquella afirmación del Consejo Europeo según el cual “la educación es aprender a ser libres y hasta la libertad de educación debe ser aprendida” (H. Jocher) porque es en este proceso que podemos crecer en nuestra legítima libertad y llegar a reconocer claramente nuestra personal vocación. Los objetivos de la educación permanente tienden de hecho a enseñar a solucionar pacíficamente los conflictos, y a sobrevivir, a estar y quedarse intelectualmente despiertos, activos, es decir creativos, y críticos, ayudando todos a orientarse en cuanto personas y a adquirir siempre mayor personalidad.

En otros términos, la libertad, para ser vivida en su concreción, exige también una cultura de los sentimientos, no se puede ser verdaderamente libres sino hay una condición sentimental capaz de enriquecer nuestra vida; la crisis de esta dimensión categorial, tanto a nivel personal y a nivel comunitario, es dada precisamente por la esterilización de nuestra afectividad, de la alegría de estar con los demás, del sentirse junto a los demás. Y en la vida social la verdadera libertad exige la promoción de la imaginación, una imaginación que sobre la base de una segura cultura intelectual, puede ayudar a ponerse desde el punto de vista de los demás, y a desarrollar las actitudes en dirección democrática, ahogando y controlando la tendencia al arbitrio, y al egoísmo, antitéticos a cada forma de democracia.

Cada uno puede potenciar la capacidad representativa de una voluntad de otros en el momento en el cual afirma y defiende el valor de su propia libertad.

La educación permanente ha sido considerada, desde su afirmarse, como nuevo y más eficiente medio de inversión de los recursos humanos, estimulando a una redefinición de las relaciones entre pedagogos, hombres políticos, expertos de los procesos económicos y productivos.

A la luz de las instancias de la educación permanente el objetivo de la educación es de verse en la calidad de la vida y puede ser expresado como el ideal de una existencia que permita a cada uno de seguir el curso más sensible a los propios intereses, de considerar el

propio trabajo como medio de autoexpresión, y de participación a la vida comunitaria, de resistir al enorme mole de bienes de consumo y de informaciones que se reversan sobre él, de participar a los procesos decisionales de todo tipo con plena conciencia de las alternativas posibles. La relación con las *capabilities* de Nussbaum, tratadas por otros autores en este mismo volumen, es evidente.

La perspectiva que emerge de este humanismo es que el hombre debe ser ayudado a reencontrar en la profundidad de sí mismo la unidad de su persona que se traduce en armonía de conducta, en íntima coherencia, cada vez más necesaria en un mundo que tiende a hacer asumir una pluralidad de roles a menudo disociados entre sí. En este sentido se puede recibir el mensaje que la educación permanente lleva consigo y que es la esperanza en un mundo mejor, en una civilización más justa y más humana, en una reconsideración crítica de los valores indispensables para una vida laboriosa y feliz.

Como ha sido oficialmente afirmado:

El propósito principal de la educación permanente es el de ayudar al hombre en su incesante proceso de liberación, de valorización, de calificación, para que se vuelva, en cierta medida, responsable de su presente, inventor y artífice de su futuro, y crítico de sí mismo, capaz de adaptarse creativamente, libremente y constructivamente al mundo que cambia y capaz además de colaborar con los demás a la edificación de una sociedad más justa y más humana (Santomauro, 1977, p. 18).

El problema de la eficiencia social también en el siglo XXI, no debe ser de hecho enfatizado ni debe ser asumido a supremo principio axiológico, al cual deberían estar subordinados el valor mismo del hombre, su libertad, su dignidad, su autonomía, su conciencia moral. Si así no fuera, de hecho, la educación permanente contradiría su propósito de valorizar la persona y de vitalizar continuamente sus capacidades específicas y terminaría por resolverse en una renovada operación de instrumentalización del hombre (...) (p. 19)

Y:

Si la persona entendida en su singularidad es la vertiente de la intencionalidad, que da tono y dirección y contenido a la educación, la educación permanente no puede no definirse en los términos

siguientes: a) en el contenido, educación a la autonomía y a la síntesis operativa; b) en el método, educación al diálogo con la realidad; c) en el ámbito, educación a la comunicación y a la sociedad, cualquiera sea la sede en la cual la actividad educativa se cumpla (Mencarelli, Richmond, y Suchodolski, 1983, p. 57).

En su fundación de un humanismo de la autenticidad se insiste también sobre la dimensión de la creatividad que enriquece y da sentido a las categorías de libertad y dignidad. La instancia liberadora que esta perspectiva educativa solicita lleva un rigor ético que la impulsa a relacionarse con las más auténticas significaciones que el término democracia implica en la dimensión de un humanismo de la autenticidad que honra la persona, cuya propiedad dinámica y dinamizante consiste en reconocer que el hombre necesita ser siempre nuevo frente a la realidad, como necesita valores que no desvanecen para resolver el problema de su verdadera identidad y de su libertad y verdad.

Es siempre a través de los documentos internacionales y de las renovadas situaciones político-institucionales, con la realización de la unidad europea a finales del siglo XX, y a los inicios del nuevo siglo, que la educación permanente se impone con la fuerza de su espesor pedagógico.

Precisamente en los años 90, de hecho, el concepto de educación a lo largo del entero curso de la vida se delinea como prioridad fundamental de todas las políticas comunitarias en materia de formación y de educación con un continuo consolidarse del compromiso de los organismos internacionales. Es siempre la Conferencia UNESCO de 1997 a precisar que

La educación (de los adultos) es más que un derecho, una llave para el siglo XXI. Es tanto una consecuencia de la ciudadanía activa, cuanto una condición para la plena participación en la sociedad. Es un concepto poderoso para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia, la igualdad de género y el desarrollo social, científico y económico y para construir un mundo en el cual el conflicto violento sea reemplazado por el dialogo y por una cultura de paz basada en la justicia.

En realidad, en Europa, el humanismo de la originaria época de la investigación y producción internacional sufre una ulterior transi-

ción: desaparece casi del todo la referencia a la persona, al sujeto y al mismo término educación para focalizar la atención en el aprendizaje, en el conocimiento, en la eficiencia “del usuario”.

El Memorándum del 2000 señala como objetivos prioritarios de una educación y formación permanente la ciudadanía activa, entendida como “participación de los ciudadanos en todas las esferas de la vida social y económica” y la empleabilidad, en el sentido de la “capacidad de encontrar y conservar el puesto de trabajo”. Y es interesante relevar como aun cuando se habla de habilidades de base, junto a las requeridas por los nuevos alfabetos (tecnología de la educación, lenguas extranjeras, espíritu de empresa), se hace referencia a “las habilidades sociales, cuales la confianza en sí mismo, la autodeterminación y la capacidad de asumir riesgos, que son siempre más determinantes, en cuanto se supone que las personas adquieran cada vez mayor autonomía respecto al pasado”.

Es evidente, la ausencia, en Europa también, de una investigación y elaboración pedagógica capaz de reconducir estas indicaciones programáticas a una significatividad para la persona, liberándolas así de aquella empiria de caminos y de estrategias que aún tienen un profundo significado educativo sea por la acentuación que ofrecen a un global y dinámico desarrollo del capital humano, sea por la corroboración de modelos de organización económica productiva aptos a no mortificar la dignidad de la persona humana, pero que sin embargo no pueden ser las únicas dimensiones a fundamento de una sociedad democrática. Es básicamente esta la misma denuncia de Nussbaum.

El interés nacional de una democracia moderna implica una economía fuerte y una cultura de mercado floreciente (...) dicho interés económico requiere precisamente el aporte de los estudios humanísticos y artísticos, con el propósito de promover un clima de atenta y responsable disponibilidad, además de una cultura de innovación creativa. Entonces no estamos obligados a elegir entre una forma de educación que promueve el provecho y una forma de educación que alimenta la buena ciudadanía (Nussbaum, 2011b, p. 29).

También la atención de Europa se dirige a la economía, con el objetivo de convertirse en la economía basada sobre el conocimiento más competitivo y dinámico del mundo, capaz de realizar un creci-

miento económico sostenible con nuevas y mejores plazas de trabajo y una mayor cohesión social. La persona y los valores desaparecen totalmente para ser reemplazados por principios como la flexibilidad, la certificación de las habilidades, la cultura del aprendizaje continuo, para asegurar el crecimiento visible en la inversión real de los recursos humanos; el hombre parece ser solo “homo economicus”. El principal objeto de estudio y de reflexión se convierte en la intensificación del diálogo escuela-empresa, para acercar la educación y el aprendizaje al mercado del trabajo; la reconstrucción de los saberes profesionales, aunque necesaria, oculta los otros saberes del hombre, la atención al ambiente de aprendizaje y a las innovaciones tecnológicas hace olvidar el sentido mismo del aprendizaje. La educación recae en los programas políticos de cada estado como estrategia política, y no como problema pedagógico. Se discute de demanda social de educación y de formación, pero se descuida de preguntarse si existe también una demanda de orientación personal sobre el significado de la subjetiva existencia y sobre los valores que la persona puede y debe elegir y testimoniar.

Ya no se habla de educación sino de formación, como “inversión inmaterial dirigido a mejorar los conocimientos y las habilidades de los trabajadores”. Creo que es precisamente este el punto de mayor interés a la luz de las consideraciones que la erudita americana nos invita a hacer sobre el problema de la cultivación de la humanidad: si la formación es socialmente controlable, también cuantitativamente, y comunicable, porque la intencionalidad es reconducible a agencias específicas, la educación requiere una multiplicidad de lecturas diferentes; el mismo proceso de cambio de la persona, si es interpretado como formación, solicita intervenciones racionalizadas y operacionalizadas, si es enfrentado en perspectiva educativa, requiere una directa interacción, porque se puede solo solicitar, proponer, testimoniar, pero la primacía queda la de la autodeterminación del sujeto, de la libre elección, de la voluntad personal de escoger. En la formación el sujeto se convierte en el cliente, el empleado, el paciente, el consumidor (...) nunca la persona considerada en su originalidad y dignidad. Es la educación, de hecho, que se refiere a la persona en su globalidad, en la riqueza de sus dimensiones categoriales, en su realidad ontológica de misterio y de tensión a la verdad. También el querer abarcar la educación en la formación, como

sostenido por estudios recientes, requiere una decidida aclaración antropológica para no quedar en la ambigüedad.

A mi parecer es importante que nunca se traicione el verdadero sentido del sustantivo educación que debe siempre caracterizar un proceso integral de crecimiento humano para el cual cada itinerario de vida personal, aun radicándose en la comunidad social y cultural, abre el hombre a la conquista de la libertad, en un horizonte de sentido y de significado, en la inextirpable tendencia del hombre a la verdad. Sin desvirtuar que en la actual sociedad del conocimiento aprender es la condición para vivir, para trabajar, para ser personas capaces de responsabilidades, de planificación, de consciente autonomía, es precisamente la situación de pluri-pertenencia del sujeto, su explícita denuncia de los muchos analfabetismos que la realidad global induce, a requerir hoy más que nunca la necesidad de valorizar el personal sentido de generatividad social, a través de la recuperación de la capacidad de planificar, para sentirse protagonistas de la propia evolución y para verificar la capacidad de medir, desde el punto de vista del hombre, la evolución de los tiempos. Y es precisamente esta, a mi parecer, la enseñanza que nos viene de Nussbaum.

La construcción “de una nueva persona social” para una democracia renovada

En la óptica de la reflexión pedagógica, entonces, las consideraciones socioeconómicas, originarias en la reflexión de Nussbaum, se focalizan en el proceso a través el cual se realiza la progresiva conversión de la cultura “objetiva” en cultura “subjetiva”, es decir en acto y contenido de conciencia y en estilo de vida personal, según lo que caracteriza, justamente, el momento educativo y que lleva la educación a configurarse como la actividad fundamental para organizar, incrementar, y transformar un orden de cultura, o sea aquel sistema dinámico de actividades humanas, a través del cual el hombre “descubre y demuestra su poder de construirse un mundo propio, un mundo dotado de sentido, un mundo ideal” y realiza su “progresiva auto liberación” (Cassirer, 1968, p. 374).

Es necesaria, entonces, una renovación de la pedagogía para responder a las nuevas necesidades, una nueva pedagogía que acoja

plenamente la transformación cultural y social que está en curso y que se oriente a valorizar la apertura del corazón mismo del individuo, de su mismo ser personal, hacia la comunidad, hacia lo social, hacia el mundo. De aquí, entonces, la tarea de pensar a la educación como proceso que tiene como objetivo la construcción de un nuevo ciudadano, capaz de conjugar la firme conciencia de la subjetiva identidad personal, con la apertura solidaria y el compromiso a operar para el bien común, tal como declara el título mismo del volumen de Nussbaum, *Sin fines de lucro*. Y dado que las democracias necesitan la cultura humanística, esta nueva pedagogía debe necesariamente recuperar los estudios del humanismo clásico. Precisamente porque la persona es centro de libertad, de una libertad concretamente radicada y condicionada por factores existenciales, culturales y sociales, y porque la misma sociedad se sustancia en relaciones y comunicaciones de natura moral y se califica como comunidad de ideales en la misma producción y transmisión de aquellos que se definen bienes sociales (ej. el lenguaje), entre persona y sociedad existe una “reflexión espiritual”, un “flujo a dos direcciones”, flujo por el cual la presencia de modelos éticos en la conducta del grupo de pertenencia representa juntos un resultado y un estímulo de la actividad moral de las personas, y el intercambio se resuelve en el retorno de la sociedad a todos los sujetos éticamente comprometidos en realizar ellos mismos. Y es siempre la persona a disponer de sí y de la sociedad por medio de su libertad.

El ciudadano del mundo exige apertura hacia el otro, real comunicación, pero no puede haber comunicación sino sobre la base de una precisa identificación. No hay identificación posible, sin embargo, sino en relación con otras identidades y entonces a través del instrumento de la comunicación. La educación, que es un proceso que se lleva a cabo en la interioridad de la persona, se lleva a cabo a través de la comunicación con los demás, en el ámbito de una particular cultura que alimenta el proceso de identificación personal, en situación.

Es justo que el ciudadano del mundo – sostiene M. Nussbaum (2011b, p. 87) – se dedique mayormente al estudio de su propia región y de su propia historia, porque es evidente que sus decisiones deberán principalmente ser cumplidas en este ambiente (...). Por otra parte, es de extrema importancia que estos argumentos sean presentados a

los estudiantes de tal manera que no olviden la realidad más amplia al interno de la cual se colocan las tradiciones occidentales.

El ciudadano del mundo debe desarrollar la capacidad de comprender las culturas lejanas y las minorías étnicas, raciales y religiosas al interno de la propia.

La educación a la democracia, así como emerge del pensamiento de Nussbaum, confirma la urgencia de intervenir para motivar cada sujeto para que sea protagonista de su historia personal y artífice de la regeneración social que desde varias partes del globo es invocada, evidenciando la necesidad de incidir en el proceso de construcción de las personalidades, promoviendo una segura toma de conciencia de sí, del propio ambiente, de las culturas, que alimentan directamente e indirectamente las personas que viven “en situación” y que pueden, a través de la comunicación con otras personas, con otras culturas, con otras historias de vida, encontrar elementos de cambio en un proceder que no repudie el pasado sino que se incluya en una dinámica en constructivo devenir.

Las ciencias humanas han demostrado definitivamente que no puede haber socialización ni comunicación sino nos sentimos sólidos en nuestra identidad personal y creo que lo mismo deba poder afirmarse con respecto a las culturas y a las comunidades, que la historia reciente demuestra cómo reaccionen en términos de cierre y de agresividad cuando se sienten amenazadas en su identidad. Los procesos de identificación, de socialización y de comunicación no son entonces solo individuales, sino involucran las culturas, las diferentes situaciones a través de las cuales se expresa y se concretiza la “vocación cultural» de grupos o de comunidades, para no incurrir en los históricos errores de quien, en nombre de una planificación democrática, tendía a mortificar las supuestas “culturas pobres” o “culturas marginadas”, a menudo en los mismos ámbitos nacionales.

La educación a la mundialización y a la democracia, así como propuesta por Nussbaum, quiere, al contrario, exaltar el aspecto de las interconexiones, del debate, de la integración dinámica y dialéctica entre las diferentes culturas, entre los diferentes mundos de pertenencia; es el reconocimiento de la igual dignidad de toda la realidad cósmica en una contemporaneidad de expresión, en una relación según una nueva

lógica de acercamientos que consiste, justamente, en poner en relación las culturas, en la comunicación recíproca, en la inter-fecundación.

El respeto y la comprensión implican el reconocimiento no solo de las diferencias sino también, al mismo tiempo, el reconocimiento de los derechos, de las aspiraciones, de las problemáticas compartidas (Nussbaum, 2011b, p. 87).

Se delinea, sobre todo con respecto a las jóvenes generaciones, la gran responsabilidad de los adultos porque en la relación hombre-cultura ambiente de vida, son ellos a proponer, a permitir una síntesis de significados y coherencia de valores, desde el momento en que la relación educativa está siempre canalizada en relaciones interpersonales. Entre los jóvenes y la vida, más que de adultos-puente, hoy se puede hablar, en cambio, de adultos-fantasma, y también esta ausencia alimenta peligrosas fragmentaciones de las personalidades y está al origen de muchas manifestaciones de violencia en contra de ellos mismos y en contra de los demás. En el escenario mundial parece delinearse solo un cuadro de desvalores difundidos con prepotencia por los instrumentos de comunicación masivos, confirmado por los resultados de investigaciones de campo y por posturas de grupos y de movimientos poco respetuosos de la propia dignidad y de la de los demás.

La mundialización y la democratización deben enfrentarse en esta dirección a los problemas concretos propuestos por las migraciones, a las reacciones xenófobas y racistas que tristemente se están manifestando, a las disfunciones sociales y políticas que no ayudan, sino obstaculizan, esta interacción entre grupos diversos: la diversidad no es solo étnica sino también ideológica, política, religiosa, lingüística, social, es diversidad de civilización, aunque en el fondo cada cultura se distingue por el modo particular de enfrentar los mismos problemas que todos los seres humanos deben resolver. En este amplio significado cada cultura incluye todos los valores que la personalidad humana expresa, define y profundiza en un trabajo continuo en el cual se entrelazan tradiciones y aspiraciones, patrimonios de civilizaciones y perspectivas civiles. Esto explica porque no nos realizamos en la autenticidad personal, no somos, sino nos cultivamos como hombres, si no se es partícipes del mundo y de la ciencia y de la sabiduría, es decir de la cultura, y sobre todo de la cultura clásica.

Da aquí la importancia y la urgencia de delinear estrategias operativas para impedir que situaciones de analfabetismo educativo obstaculicen, en los varios núcleos sociales, empresas de promoción humana, necesarias para el afirmarse de una comunidad a nivel planetario. Este es el mensaje de Nussbaum. Si hoy muchas personas ceden al conformismo y al compromiso, se demuestran vacías, indiferentes, intolerantes, dogmáticas, fanáticas y violentas, es impostergable la asunción de precisas responsabilidades educativas. Y en el actual contexto societario en el cual la educación es proceso que se lleva a cabo en la pluralidad y con la pluralidad, en un pluralismo de las y en las culturas, es más que nunca necesario un involucramiento de todas las categorías personales y de todas las dimensiones de la persona, para que cada sujeto pueda llegar a leer con objetividad la realidad en la cual vive y pueda ser capaz de preguntarse si su humanidad no vaya más allá de los valores expresados en esta o aquella cultura, en una trascendencia de todos los posibles pluralismos, para un llamado al más profundo valor que él mismo es, en sí y de por sí, con la inevitable referencia, a mi parecer, a la Trascendencia y a la Adicionalidad.

La exigencia por satisfacer es que cada sujeto devenga capaz de captar y de interpretar con inmediatez las señales de los tiempos, y sepa adecuarse al mundo que cambia rápidamente en sus estructuras sociales, económicas y tecnológicas y en sus modelos de vida civil y política, demostrando una continua disponibilidad al cambio interior y a la continua contestación de los niveles de madurez perseguidos, en la incesante búsqueda de un continuo rejuvenecimiento cultural, a través de la activación y la expresión de aquellas disposiciones personales que abren al hombre la real capacidad de tomar el poder de la realidad.

El *èidos* de la educación es precisamente en el despertar de estas personalidades que se responsabilizan a la propia irreprimible condición de libertad por medio de la cual se justifica tanto la emergencia desde el orden naturalista como la singular posibilidad de significar en formas y modos diferentes la propia presencia en el mundo.

El fin del desarrollo global, precisamente como el fin de una buena política nacional, es de permitir a las personas de vivir una existencia plena y creativa, desarrollando su potencial y organizándose una vida significativa y a la altura de su igual dignidad humana. En otras palabras –continúa Nussbaum (2012, p. 175)– el verdadero propósito del desarrollo es *el desarrollo humano*; otros enfoques y evaluaciones

no toman en cuenta el desarrollo de las existencias humanas y en la mayor parte de los casos no reflexionan sobre las prioridades humanas de manera rica, exacta o articulada.

La prioridad del desarrollo personal lleva a resaltar tanto la importancia del proceso educativo, entendido como proceso intencional en todas las etapas de la vida del hombre, como la atenta y crítica consideración de la contextualización de la persona, porque la tensión deontológica de la educación puede activarse desde el momento en que el hombre es estimulado a captar el sentido de una propia identidad personal en la concreción de su ser y de su ambiente de vida y de actividad, en relación constructiva con los demás. La atención a considerar en una renovada óptica pedagógica no solo los diferentes tiempos de la vida de los sujetos, sino también los diferentes espacios, o sea los lugares en los cuales se articula y se desenvuelve la existencia individual, nos lleva a captar cómo la educación a la mundialización y a la democracia es uno de los “desafíos” de la educación permanente que solicita todas las sociedades a promover iniciativas capaces de ofrecer una multiplicidad de ocasiones educativas según un principio de ininterrupción cronotópica.

Como perspectiva de innovación educativa orientada a hacer tomar conciencia de las transformaciones que están teniendo lugar para que cada uno pueda motivarse a investigar sobre los sistemas de vida y sobre valores que subyacen a los procesos de transformación, de modo que toda la humanidad pueda asumir conciencia del propio destino, la educación a la democracia, en coherencia con el discurso de la educación permanente, requiere que se establezca diversamente el proceso educativo desde sus primeras etapas, en familia, en la realidad extraescolar y sobre todo en la escolar.

La identidad personal, de hecho expresa aquella “síntesis del yo” que se persigue a través de una sucesión de etapas, en un proceso que comienza desde los primeros años de vida y que debe conducir a la delineación de una identidad cual conquista perseguida por medio de una consciente elección de sí mismo, acompañada por la disponibilidad a una continua regeneración de sí mismo, en la continuidad del yo y en la lealtad a ideales libremente elegidos. Y es obvio que dicha conquista requiere libertad y posibilidades reales de encuentro con la vida, con las situaciones, con los demás, una experimentación continua de sí mismo

que solo una educación poli-céntrica y metodológicamente diferenciada puede garantizar. Es por esto que la educación a la democracia impone que cada proyecto educativo sea generador de una tensión capaz de alimentar un cambio expresándose en términos de disponibilidad, de apertura, de trascendencia hacia formas de vida experiencial más enriquecedoras en el orden personal y hacia horizontes culturales más amplios y comprensivos, para que el cambio no sea vivido como pérdida de sí mismo, sino como perspectiva de auto fortalecimiento, de afirmación y de expansión, como testimonio de la propia capacidad productiva y reproductiva, para que cada uno redescubra su poder de ser no solo consumidor sino también productor de cultura.

Si el conocimiento es el instrumento que nos permite entrar en una relación significativa con la realidad, para trascenderla en su datismo, el aprendizaje, desde el nacimiento a la madurez, debe poder alimentar esta capacidad crítica y creativa de los sujetos que se potencia solo si una eficaz intencionalidad educativa invade los diferentes ámbitos de pertenencia de la persona, desde la familia a la escuela, a la sociedad en su globalidad.

La educación (en las escuelas, en familia, en programas de desarrollo para niños y adultos manejados por las organizaciones no gubernamentales) transforma las capacidades existentes de las personas en *capacidades internas*, desarrolladas de diversos tipos. Esta formación es importante de por sí y además es fuente de satisfacción para toda la vida (...). Las personas que han recibido, aunque solo una educación de base aumenta fuertemente las oportunidades de empleo, las posibilidades de participación política, y las habilidades para interactuar proficuamente con los demás en la sociedad, en cada nivel, local, nacional y también global (Nussbaum, 2012, p. 145).

Para articular en la concreción la fuerza directiva de los conocimientos y su tensión ideológica, es necesario que las instituciones formativas mantengan significativos y recíprocos lazos funcionales: crianza y educación se proponen de hecho como dimensiones íntimamente conexas a todos los otros momentos de la vida asociada y del progreso civil. La voluntad de analizar las necesidades, de interpretar la problemática común que constituye la trama del vivir cotidiano donde se genera la actividad educativa, escolar y extraescolar, debe sugerir

estrategias para individuar formas y modos de una relación educativa que sea cada vez más sensible a las expectativas de los individuos y de toda la comunidad. La recalificación de las instituciones educativas no puede darse sino sobre la base del aporte de instancias que provienen desde los operadores directos de la educación, sensibles a ponerse en un renovado diálogo con las instancias emergentes desde el contexto socio-cultural en el cual se expresan a nivel personal o profesional.

La innovación educativa que la educación a la democracia propone no puede entonces ser confiada a reglamentaciones que provengan desde el exterior, sino debe ser el resultado de una programación capaz de involucrar unitariamente todas las agencias educativas para activar la continuidad de un compromiso formativo apto a configurarse en todos como fuente de autoeducación y de libertad para dar concreción de significados a un nuevo ciudadano social.

Educación a la mundialización, a la democracia y a la nueva ciudadanía

La apertura mundial a realidades diferentes, y el testimonio de esta mundialización en la proximidad física y psicológica del actuar cotidiano, es entonces resultado de una educación que quiere ofrecer derecho de ciudadanía a los dos valores fundamentales de la libertad y del bien común, en una reciprocidad de posiciones y de intercambios culturales y humanos. Y los dos valores de la libertad y del bien común se sustancian en el derecho a la educación, o sea “en el derecho a vivir con plena consciencia de la libertad personal, entendida también en la concreción de las relaciones históricas y culturales”. En esta perspectiva todos los derechos humanos, desde el de expresión hasta el de la libertad de pensamiento, desde el derecho a la libertad política hasta el derecho al trabajo, son tomados en su solidaridad con el derecho a la educación que bien puede ser definido “el derecho a ‘ser’ con el máximo de congruencia posible, es decir a vivir con creatividad y plenitud humana, trascendiendo progresivamente precariedad y condicionamientos, en la conquista y en el ejercicio de una responsable libertad” (Mencarelli, Richmond, y Suchodolski, pp. 39-40)¹⁶

16 Cfr. también la *Serie Pedagogía de los adultos*, dirigida por M.L. De Natale, en sus 10 títulos, Bari-

En la era de la globalización, en la cual las consciencias se esfuerzan para adaptarse a situación móviles, dotadas de un alto grado de complejidad, de interdependencia y de conflicto, el sentido de pertenencia entendido como adhesión a una historia popular común, a una tradición civil, o a una cultura de siglos, se ha notablemente debilitado, parece haber sido reemplazado por la multiplicidad de pertenencias incentivadas por las redes de comunicación, pero con escasa incidencia en las consciencias de los individuos.

La conciencia de la diferencia cultural es esencial para favorecer el respeto recíproco, que es a su vez el necesario requisito para instaurar un dialogo productivo (Nussbaum, 2011a, p. 86).

Es precisamente esta caída de los vínculos de solidaridad social y un renovado interés hacia los problemas de una moral colectiva, a solicitar la exigencia de definir una “nueva ciudadanía” capaz de revitalizar el sentido de la convivencia común, sobre la base de valores compartidos. Nussbaum afirma en el prefacio de su libro:

Mi enfoque personal al problema era, y permanece, de natura filosófica: mi intención es sostener un concepto particular de ciudadanía y, a la luz de este ideal, avanzar propuestas educativas. Pero la filosofía no debería estar separada de la vida real (...) (Nussbaum, 2011a, p. 9).

No faltan en el debate contemporáneo, ideas e indicaciones para relanzar las razones y los motivos de la convivencia: desde quien prevé hipótesis neo contractuales basadas sobre un núcleo de “valores comunes”, hasta quien relanza la centralidad de las instituciones y de la política, desde quien reclama la importancia del patrimonio de historia y de civilización del cual somos herederos y testigos, hasta quien, finalmente, como en el caso de la Iglesia y del mundo católico, ve en las virtudes de la solidaridad, la norma orientadora capaz de contrarrestar los instintos egoístas e individualistas de nuestro tiempo, llamando a las comunidades a la responsabilidad primaria de la búsqueda del bien común.

A nivel de reflexión pedagógica, es oportuno resaltar que la formación del sentido de pertenencia no puede ser fundada solo sobre los

bienes culturales y en el horizonte de la cultura; en cuanto educación, postula el involucramiento multidimensional de la persona y el ejercicio de la responsabilidad. De hecho, es en la dinámica pertenencia y conciencia de la pertenencia que la interdependencia de las relaciones puede lograr expresar el sentido de ser prójimo, del reconocer en el otro el hermano, no solo un conviviente extraño, en una sociedad anónima.

Los paradigmas de la convivencia y de la identidad colectiva no pueden ser, entonces, el resultado de abstracciones intelectuales. Ellos brotan, en vez, de la concreta e histórica experiencia comunitaria (local, nacional) dentro la cual, solo como personas, adquirimos una identidad determinada y construimos la subjetiva libertad y responsabilidad.

Una educación es verdaderamente apta para la libertad solo si puede formar ciudadanos libres, ciudadanos que son libres no por su riqueza o por su nacimiento, sino porque son capaces de orientar autónomamente la propia racionalidad. Hombres y mujeres, esclavos y libres, pobres y ricos, todos han examinado la propia interioridad y desarrollado la capacidad de distinguir entre lo que es meramente fruto de la costumbre y de la convención y lo que en cambio puede ser defendido por una argumentación. Ellos tienen el control de su propio pensamiento y de sus palabras y esto les confiere una dignidad que es altamente superior a la dignidad exterior que es el resultado de la pertenencia a una determinada clase o a un determinado nivel social (Nussbaum, 2011a, p. 327).

La igualdad no es un falso igualitarismo. La categoría de una bien entendida igualdad puede abrirnos a la solidaridad, que es compartir y sentir el sufrimiento, pero también, y sobre todo, felicidad de vivir y de operar juntos. Y el problema educativo, consecuentemente, cuando se trata de educar a la democracia, ya no se convierte en el problema de la educación cívica o política, sino en el esfuerzo y en el compromiso a poner todos, democráticamente, a confrontarse con el conocimiento, con la verdad, con la belleza, con los problemas de la existencia que urgen a la par de los demás. Las perspectivas de una futura vida inspirada por el valor de la democracia, deben ver la pedagogía comprometida a hacer operativa una intervención educativa que ayude cada uno a confrontarse con estos valores, para redescubrir el valor que cada uno es, en su subjetiva y única personalidad.

Precisamente porque la disponibilidad para ser solidario madura en la interioridad de la conciencia, la promoción del sentido de pertenencia requiere la posibilidad de vivir cotidianas experiencias que, a través de progresivas ocasiones de responsabilidad, converjan en la red de vínculos que dan significado a la existencia de todos. Son estas experiencias, de hecho, las que pueden conducir a redescubrir una solidaridad expresiva de un ideal de hermandad universal como elemento constitutivo de una “nueva ciudadanía” que se remite a una comunidad más amplia y universal que es la comunidad humana. Es un itinerario educativo todavía por recorrer, pero es el que nos permite proponer la educación a la mundialización y a la democracia como educación a la esperanza en un renovado humanismo, un humanismo de la autenticidad en un mundo en que los valores de paz, de solidaridad y de justicia puedan ser cotidianamente expresiones de la real libertad de todos, una libertad “iluminada” y sustanciada de valores universales.

Y es esta la dirección que nos propone Nussbaum, en coherencia con la perspectiva de una *lifelong education*.

Bibliografia

- Becker, J.M. (1979). *Schooling for a global age*. New York: McGraw-Hill.
- Cassirer, E. (1968). *An essay on man. An introduction to a philosophy of human culture*. Roma.
- De Natale, M.L. (1978). *Il Consiglio d'Europa e l'educazione permanente, una nuova politica educativa*. Bari: Adriatica.
- _____ (2004, 2006, 2008). *Apprendere ed educarsi per tutta la vita, Strumenti di studio e di ricerca*, voll. I-II-III. Milano: SU-EDUCATT.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Di Agresti, C. (Ed.) (1999) *Cittadini del mondo: educare alla mondialità*. Roma: Studium.
- Hartung, H. (1968). *Pour une éducation permanente*. Paris: Fayard.
- Marklund, S. (1980). *Internationalitation of education*, University, Stockolm.
- Mencarelli, M., Richmond, K., & Suchodolski, B. (1983). *Educazione permanente e democrazia*. Giunti, Teramo.
- Nussbaum, M.C. (2011a). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- _____ (2011b). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- _____ (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Ouellet F. (1991). *L'éducation interculturelle, Essai sur le contenu de la formation des maitres*. Paris: L'Harmattan.
- Santomauro, G. (1977). *Centri sociali di educazione permanente*. Bari.
- Scurati, C. (1990). *Per una pedagogia della mondialità*. In: V. Zani a cura di, *Volte d'Europa* (pp. 135-160). Brescia: La Scuola.
- Susi, F. (1999). *Come si è stretto il mondo*. Roma: Armando.
- UNESCO (1960). *Conférence mondiale sur l'éducation des adultes*. Montreal.

Intercultura y mundialización en la perspectiva educativa de Martha Nussbaum

Donatello Santarone

*En los tiempos oscuros
¿se cantará también?
También se cantará
Sobre los tiempos oscuro*

(Bertolt Brecht)

La democracia es un perezoso caballo de raza

El presente ensayo se propone ilustrar y tematizar los nexos entre intercultura, educación y ciudadanía mundial en el trabajo de Martha Nussbaum y desarrollados, en modo particular, en el texto *El cultivo de la humanidad* (1999). El título del volumen viene de Séneca (“Mientras tanto, mientras vivimos, mientras estamos entre los hombres, asegúrenos de cultivar nuestra humanidad”, p. 336)¹⁷ y quiere aludir tanto a la valorización de la componente humana que está en nosotros, como a cuidado del género humano. La referencia a Séneca, y en especial manera a Sócrates, es central en la reflexión de Nussbaum (1999):

Cuando nos interrogamos sobre la relación entre educación liberal y concepto de ciudadanía, nos ponemos frente a una cuestión que

17 Los números de página indicados en el texto se refieren a la edición italiana citada.

tiene una larga historia en la tradición filosófica occidental. Podemos remitirnos al concepto socrático de «vida examinada», a la noción aristotélica de ‘ciudadanía reflexiva’, y sobre todo a las nociones de los estoicos griegos y romanos sobre la educación, que es ‘liberal’ en cuanto libera la mente de las cadenas de la costumbre y de la tradición, formando personas capaces de operar con sensibilidad y rapidez como ciudadanos del mundo. Esto significa según Séneca ‘cultivar la humanidad’ (p. 23).

A partir de una larga experiencia de enseñanza en las universidades de Harvard, de Brown y de Chicago y de la permanencia en decenas de campus americanos, la autora intenta encontrar en el sistema educativo de su país la presencia de una perspectiva humanista e intercultural en los currículos propuestos a los estudiantes de las diferentes facultades. El método socrático de la duda y de la interrogación continua necesario a contrarrestar la apatía y la pasividad, la idea que la democracia sea como un perezoso caballo de raza que debe ser picado por un tábano para poderse vivificar, la convicción de que una educación “activa” pueda existir solo superando la directividad jerárquica de la transmisión del saber desde el docente al aprendiz a favor de una puesta en discusión crítica de las opiniones de los estudiantes, todo esto está a la base de la perspectiva educativa de Nussbaum. La cual entiende la educación liberal no solo en referencia a una específica orientación filosófico-política de la modernidad, sino también en relación a la dimensión liberatoria, emancipadora, fecundamente crítica, de la acción educativa. En esta perspectiva es necesario superar el monoculturalismo de cierta tradición conservadora que la autora individúa en las posiciones de Allan Bloom, todas enfocadas a preservar una presunta pureza de la identidad americana en contra de la amenaza proveniente de las diferencias de clase, de género, de pertenencia étnica, de cultura, de orientación sexual, de religión.

Existe el miedo difuso – ejemplificado en la argumentación que Allan Bloom realiza en *The Closing of the American Mind*¹⁸ – que la crítica

18 El libro di Bloom, publicado en los Estados Unidos en 1987, en pleno reaganismo, ha sido recientemente propuesto nuevamente en italiano: *El cierre de la mente moderna*, Lindau, Torino 2009. Ha escrito Joseph Buttigieg, docente en la Universidad de Notre Dame y traductor estadounidense de

racional de las propias tradiciones se resuelva automáticamente en una forma de relativismo cultural que lleva a considerar iguales todos los modos de vida y que por esto debilite los lazos con el propio. El mismo temor empujó los atenienses a condenar Sócrates por haber corrompido los jóvenes (...). Si realmente Bloom y otros piensan que las tradiciones americanas sean tan frágiles que puedan ser rechazadas por las jóvenes generaciones solo porque llegan a conocer otros posibles modos de vida, ¿por qué insisten en querer defender estas tradiciones tan débiles? Todo lo realmente válido que está presente en nuestra tradición sobrevivirá ciertamente al examen socrático (1999, p. 49).

Hay en esta crítica una asonancia con las posiciones del estudioso estadounidense de psicología y ciencias de la educación Howard Gardner, teórico de las inteligencias múltiples y partidario del enfrentamiento intercultural. Gardner decide de titular *Abrir las mentes* (1991) un estudio comparativo suyo de 1989 entre los sistemas educativos de los Estados Unidos y de la República Popular de China, precisamente en polémica con el “cierre de la mente” de Bloom, tratando demostrar cuantas enseñanzas puedan venir de sistemas educativos diferentes del propio.

los *Cuadernos de la cárcel* de Gramsci: “Desde el punto de vista de Bloom el intelectual es y amerita ser reconocido como un aristocrático. Por eso en *The Closing of the American Mind*, su verdadero reclamo no es que el sistema educativo haya traicionado la democracia, sino que la democracia ha traicionado el sistema educativo porque ha seducido los intelectuales. Según Bloom el fracaso del sistema de la educación avanzada (...) reside en el hecho de que la democracia ha sido incapaz de protegerse contra la invasión del *demos*, y en el haber cedido, o mejor dicho haberse rendido, a las exigencias de los miembros marginales menos privilegiados de la sociedad (...). Los conservadores, siguiendo Bloom, sostienen que los profesores universitarios han traicionado su “vocación”, en primer lugar, porque han fallado en la tarea de educar sus estudiantes a los valores de la tradición occidental y en segundo lugar porque se han dejado involucrar en cuestiones y movimientos sociales y políticos, en modo particular apoyando las causas de los grupos minoritarios (las mujeres y otros grupos emarginados) (...). El debate en los Estados Unidos sobre los problemas de la educación y de la escuela está al centro de un fenómeno que ha sido llamado en inglés *culture wars* (“guerras culturales”). En 1984 Ronald Reagan escogió como ministro de educación William Bennett que escribió un libro titulado *To Reclaim a Legacy*. Bennett se quejaba del estado deplorable de la educación en los Estados Unidos vinculado al malestar de la sociedad. Bennett atribuía este malestar al declino apresurado de los valores ético-morales tradicionales y a la fragmentación del tejido social. La primera cosa por hacer era restaurar y vigorizar el sistema escolar nacional a través de un *curriculum* común único para dar a conocer a todos los estudiantes los grandes documentos de la civilización occidental y para imprimir en la mente de todas las jóvenes generaciones los presuntos valores (universales y eternos) contenidos en el canon de la llamada *Western Tradition*, la tradición del Occidente que, para no ofender ciertos sectores sociales norteamericanos, a menudo es definida como la *Judeo-Christian Tradition*, la tradición judaico cristiana” (Buttigieg, 1999, pp. 64-68).

Se trata de:

Un encuentro que nace no de una destacada y exótica curiosidad etnográfica sino de la convicción que *a través del* estudio del sistema educativo chino pueden llegar estímulos y sugerencias para mejorar *nuestro* sistema de educación. Estudiar otra cultura para comprender mejor la nuestra, conocer el “otro” para conocer mejor nosotros mismos. Se trata, entonces, de una perspectiva fundada sobre la relación y sobre la comparación entre pares, una actitud lista para descubrir diferentes maneras de educar y hacer escuela (...). Por el lado educativo, en particular, la cuestión que despierta un vivo interés en el estudioso estadounidense es aquella relativa a los procesos creativos, al modo en el cual se aprende creativamente, a los mejores métodos para conseguir este importante objetivo. Es aquí que se coloca el continuo interrogarse sobre los dos diferentes métodos educativos, el chino y el estadounidense, el uno dirigido a conseguir la creatividad a través de la adquisición de precoces habilidades de base, el otro interesado, en cambio, en suscitar desde temprano en los estudiantes el gusto por la exploración y por el descubrimiento. Se trata de una antinomia no siempre resuelta o conciliable, pero, como parece sugerir Gardner, estamos en presencia también de una fecunda dialéctica educativa que puede llevar a resultados inesperados e impredecibles. En otras palabras, se trataría de llegar a un equilibrio, a una compenetración entre le dos polaridades de la innovación y de la repetición, de la norma y de la infracción de la norma, para permitir incluir lo mejor de las dos tradiciones educativas (Santarone, 2013, p. 20 e 18).

Este esfuerzo comparativo fundado –por cuanto sea posible– en la descentralización del punto de vista, Martha Nussbaum lo cumple tanto hacia las diversidades del presente, como hacia las del pasado greco-latino, actualizado talvez, saltando las necesarias mediaciones histórico-críticas, pero también utilizado no como tradición inerte sino como recipiente de pensamiento crítico necesario para la construcción de sociedades auténticamente democráticas.

Históricos como Heródoto recopilaban datos sobre un gran número de poblaciones para poder reflexionar sobre sus valores políticos. Los médicos dieron a conocer los datos relativos a las epidemias y a la estructura del cuerpo. Los poetas trágicos describieron escenas en las cuales los personajes reflexionaban sobre problemáticas morales fundamentales,

imitando la discusión pública de las asambleas democráticas, y a su vez influenciándola. El aporte más original de Sócrates ha sido el de haber elaborado argumentaciones filosóficas rigurosas y fundadas, capaces de sostener temas de interés común, llevando el filosofar desde el cielo a la tierra, según la interpretación que Cicerone sucesivamente dio del viraje socrático (Nussbaum, 1999, p. 35).

Hay que notar, sin embargo, que a veces también la “socrática” y “liberal” erudita de Chicago se deja llevar por la ideología de la supremacía estadounidense, en afirmaciones que demuestran cuanto se ha radicado también en la cultura liberal y progresista tal ideología. La democracia americana:

Ha basado sus instituciones educativas superiores sobre estos ideales a un nivel nunca logrado en el resto del mundo. En la mayor parte de los países los estudiantes se inscriben a la universidad para especializarse en una única materia y en esto se resuelve su estudio. La idea de la ‘educación liberal’ –una educación superior que se proponga cultivar el ser humano en su totalidad para los propósitos de la ciudadanía y de la vida en general– ha sido receptada en el modo más completo en los Estados Unidos (...). En los college y en las universidades de todo el país los estudiantes están siguiendo el ejemplo de Sócrates (...). En realidad, la sociedad norteamericana ha cumplido los principios estoico-socráticos más estrictamente de cualquier otra, tratando de estructurar una educación superior que concilie una educación especialista con una educación liberal común a todos los estudiantes. Esto no sucede en los países europeos. Los estudiantes europeos se inscriben en la universidad y concentran su estudio en una sola materia, sea jurisprudencia, medicina, filosofía, historia, química o estudios clásicos. En *curricula* de este tipo no está entonces previsto un núcleo de estudios comunes esencial para poder conducir una vida buena (Nussbaum, 1999, pp. 23, 32, 46-47).

Lamentablemente las cosas no son así si pensamos, por ejemplo, en los niveles estadounidenses de alta especialización en el campo médico que producen resultados excelentes en la investigación y en las prestaciones ofrecidas en particular a las clases ricas, pero que descuidan la formación de médicos con una visión total, holística, del sujeto necesitado de cuidado, privados precisamente de aquella cultura de base que en cambio es todavía difusa en la tradición médica “medite-

rránea” (desde los árabes y los griegos a la Escuela Salernitana)¹⁹ que todavía insiste mucho en el diagnóstico clínico y trata de hacer un uso sobrio de las modernas tecnologías de investigación médica.

Aunque, hay que recordarlo, la Medical Humanities, la Narrative Medicine, el Counselling, todos modos para traer nuevamente “humanismo” en los estudios y en la práctica médica, vienen precisamente de los Estados Unidos.

Así como se asiste a una fuerte disminución en las universidades estadounidenses de los inscritos en las facultades humanísticas, también por razones vinculadas a la devolución del llamado “préstamo de honor”, a ventaja de cursos universitarios más remunerativos como jurisprudencia o economía, esta última cada vez menos interesada en los paradigmas del pensamiento económico y cada vez más centrada en el *business* y en la finanza.

El ataque a los saberes humanísticos

Hay que precisar de todas maneras, en honor a la verdad, que las afirmaciones de 1997 sobre la difusión de los saberes humanísticos en los campus norteamericanos son reconsideradas en otro libro de 2010, significativamente titulado *Sin fines de lucro* (2011)²⁰, un texto muy crítico con respecto a los procesos de mercantilización de la educación, escrito después de la grande crisis del capitalismo estallada en el 2008

19 “Después del año Mil la Escuela, ya prevalentemente laica, vive su periodo áureo. Las enseñanzas de la medicina y de la farmacología griega y romana (Hipócrates, Galeno, Dioscórides, Celso) son integrados por las más significativas corrientes de pensamiento médico de la edad media. Nuevo impulso a enriquecimiento doctrinal y a confronto clínico viene de Constantino el Africano de Cartaginés, estudioso y traductor en latín de los tratados árabes de medicina, que, per expresa voluntad del príncipe normando Roberto el Guiscardo (1015-1085), es llamado a la Escuela de Salerno. “Sus mayores representantes – escribe L. Firpo en la introducción a las *Regole Salutarie Salernitane*, Torino 1972 – quedan ajenos al pedantismo escolástico, desconfían de las intrusiones mágico-astroológicas y temperan continuamente la teoría con el empirismo de la investigación clínica, el respeto de la naturaleza”. Pronto reconocida como la más importante institución sanitaria occidental, ella deviene punto de referencia para médicos y pacientes de toda Europa (...). La alta consideración para los estudios científicos, la práctica clínica y el fervor terapéutico que la caracterizan, y gracias a los cuales se han obtenido increíbles sanaciones, perdura hasta hacia finales del siglo XVI. Sucesivamente, otras Universidades adquieren igual o mayor fama” (Lotti, Lotti Peyron, 2013, pp. 9-10).

20 Sobre este texto cfr. la *Recensión* de Santarone D. en ECPS, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 3, Junio 2011.

y lucidamente dirigido a denunciar la mortificación que saberes cuales filosofía, historia, literatura, arte, música (...) están sufriendo en varias partes del mundo. Muy interesante, por ejemplo, el testimonio de Nussbaum (2011), acerca de lo que está sucediendo en la famosa escuela de Chicago donde trabajó John Dewey:

En noviembre de 2005, se llevó a cabo una reunión de los docentes de la Laboratory School de Chicago –la escuela, que tiene sede en el campus de mi misma universidad, donde John Dewey realizó sus experimentos de reforma democrática de la educación y donde las hijas del presidente Barack Obama han frecuentado sus primeros años de formación. Los docentes, que se habían reunido para discutir sobre el tema de la educación para la ciudadanía democrática, tomaron en consideración un amplio espectro de experimentos pedagógicos, considerando diferentes personalidades, desde Sócrates a Dewey en la tradición occidental, hasta a las ideas de Tagore en la India. Pero había algo que no cuadraba. Los docentes –que estaban orgullosos de su trabajo de sollicitación a los niños a preguntar, criticar y fantasear– estaban claramente preocupados a causa de las presiones recibidas por parte de los padres ricos que enviaban sus hijos en esta escuela de élite. Estos padres, poco interesados a estos saberes considerados superfluos, y deseosos de llenar las cabezas de sus niños con nociones evaluables en base a test y consideradas idóneas para un éxito cuantificable en términos financieros, están tratando de cambiar las líneas guía del instituto escolar. Y parece que lo están logrando (pp. 23-24).

Aun aceptando la llamada “economía de mercado”, aunque en una versión moderada, y al contrario sosteniendo que los estudios humanísticos son de gran utilidad para potenciar “una economía fuerte y una cultura de mercado floreciente”, Nussbaum (2011, p. 29) se da cuenta de cómo el capitalismo actual, cuya única religión es la del beneficio, no es capaz de satisfacer una auténtica formación del hombre que no sea aquella finalizada a la adquisición de un saber mercantilista y utilitarista. En esto la autora ve una amenaza para la sobrevivencia de la misma democracia, no solo en los Estados Unidos, sino también en países como la India, donde Nussbaum ha realizado varias investigaciones sobre la formación, que en el pasado se habían inspirado a la lección del poeta Rabindranath Tagore, quien había aportado para una fuerte apertura intercultural en los programas educativos y había sostenido la

importancia del estudio de la música, del teatro, del arte y de la danza para la formación de los jóvenes.

Las universidades indianas de hoy, como las europeas, son estructuradas sobre un modelo basado en una sola materia, en vez de basarse sobre el paradigma de las artes liberales. La universidad de Tagore, Visva-Bharati (“Todo el mundo [nuestra] patria”), fue relevada por el gobierno, y ahora no es más que una de las tantas universidades monotemáticas, orientada sobre todo al mercado. Análogamente, desde hace tiempo la escuela de Tagore ha dejado de preocuparse por los objetivos de la educación primaria y secundaria. La interrogación socrática y la práctica artística son dejadas de lado a favor de una pedagogía de aculturación forzada a base de exámenes nacionales estandarizados (...). Los padres de familia hindúes son orgullosos de un hijo que es admitido en los Institutes of Technology and Management (ITM); se avergüenzan de un hijo que estudie literatura, o filosofía, o que quiera pintar, dedicarse a la danza o cantar. Los padres de familia americanos se están moviendo cada vez más en la misma dirección, a pesar de una larga tradición de estudios humanísticos (Nussbaum, 2011, pp. 36, 40).

El hombre omnilateral

La dimensión crítica, creativa y empática característica de los estudios humanísticos da gran importancia a la “gratuidad” de los conocimientos, a la relación humana entre los sujetos, al intercambio de ideas y de sentimientos no finalizado al enriquecimiento privado y al beneficio, es decir a la valorización capitalista de los bienes comunes. Se trata de una perspectiva que evoca la perspectiva marxiana del “hombre omnilateral” y de la superioridad del valor de uso respecto al valor de intercambio en las relaciones sociales. Según Marx, de hecho, el carácter alienante de la sociedad capitalista consiste también en privar los trabajadores (pero también, en cierta medida, los capitalistas) del tiempo necesario para dedicarse a “cultivar la humanidad”, impidiendo “la participación del obrero a disfrutes más elevados, también espirituales, como cultivar los propios intereses, tener los propios diarios, escuchar conferencias, educar los hijos, desarrollar el gusto, etc.” (Marx, 1986, p. 218). Sin nada de esto, sostiene el filósofo de Tréveris, no es posible la realización plena del individuo, mortificado por la lógica egoísta

e individualista del capital que lo separa de los demás y del género humano en nombre de una acumulación ilimitada de mercaderías. En esto reside, como lucidamente notó el historiador de la educación Mario Alighiero Manacorda, la natura exquisitamente humanística de la búsqueda de Marx:

La suya es una doctrina que proclama el hombre “la más alta esencia del hombre” (W. 1, p. 385). Puede parecer una paradoja, y no lo es: y sin embargo Marx, no siendo materialmente *económico* el objetivo último de su búsqueda, más que un estudioso de economía política, parece un *humanista*, en el sentido no histórico sino filosófico que la palabra ha adquirido ya desde hace tiempo en muchos idiomas europeos. Este es, de hecho, el punto: el estudio de la economía política no ha sido su propósito en cuanto tal, más una búsqueda sobre lo que en primer lugar condiciona el destino del hombre, y él solo supo razonar con sutiles intuiciones dialécticas (buena herencia hegeliana), capaces de distinguir las intrínsecas contradicciones y de revelar la desnuda realidad debajo de las falsas apariencias. Si no se entiende esto, no se entiende nada de él (Manacorda, 2012, p. 37).

Según Marx no hay contraposición entre individual y colectivo: el verdadero conflicto, que impide una autentica realización del individuo, es entre individual y privado, entre humanidad y apropiación privada de los bienes, del saber, del arte, de la naturaleza, de la fuerza-trabajo. Solo la superación dialéctica de esta contradicción puede permitir superiores maneras de relaciones humanas y sociales.

El modo de apropiación capitalista, que nace del modo de producción capitalista, y entonces la *propiedad privada capitalista*, son la *primera negación de la propiedad privada individual, fundada sobre el trabajo personal*. Pero la producción capitalista genera, con la inevitabilidad de un proceso natural, la propia negación. Es la *negación de la negación*. Y esta no establece nuevamente la propiedad privada, sino la *propiedad individual* sobre el fundamento de las conquistas de la era capitalista, sobre la *cooperación* y sobre la *posesión común de la tierra y de los medios de producción producidos por el mismo trabajo* (Marx, 2011, p. 838, las cursivas son añadidas).

En el mundo de los bienes materiales, y del dinero, mercadería por excelencia, todo es reconducido al valor de intercambio y el interés

privado deviene la medida de todo. Más bien, sostiene Marx criticando a los economistas burgueses que hacían y hacen coincidir interés privado e interés general, el capital toma posesión a tal punto de los hombres que ellos se transforman en cosas, a través de un proceso de reificación que los priva de su esencia humana.

La disolución de todos los productos y de todas las actividades en valores de intercambio presupone tanto la disolución de todas las rígidas relaciones de dependencia personales (históricas) en la producción, como la universal dependencia recíproca de los productores (...). Esta dependencia recíproca se expresa en la constante necesidad del intercambio en el valor de intercambio como mediador universal. Los economistas lo expresan así: cada uno persigue el propio interés privado; de esta manera, involuntariamente e inconscientemente sirve los intereses privados de todos, los intereses generales (...). El carácter social de la actividad, como también la forma social del producto y la participación del individuo a la producción, aquí parece como algo extraño, de objetivo frente a los individuos; no como su relación recíproca, más bien como su subordinación a relaciones que subsisten independientemente de ellos y que nacen del choque entre individuos indiferentes los unos con los otros. El intercambio general de las actividades y de los productos, convertido en condición de existencia para cada individuo, su conexión recíproca, se les presenta como extraño, independiente, como una cosa. En el valor de intercambio la relación social entre personas es transformada en una relación social entre cosas; la capacidad personal en una capacidad de las cosas (Marx, 1986, pp. 88-90).

La ciudadanía mundial

Otro tema fundamental en la reflexión de Nussbaum es aquello relativo al concepto de ciudadanía mundial. Aquí también la autora se detiene en las raíces clásicas de este concepto y encuentra sus orígenes en el filósofo griego Diógenes Laercio.

Cuando se le preguntaba de donde viniera, el filósofo griego Diógenes respondía: “Yo soy un ciudadano del mundo”. Con esto él rechazaba ser definido únicamente en la base de sus orígenes geográficos y por la pertenencia a un grupo, elementos fundamentales para la estructuración de la identidad de un hombre griego; él continuaba en cambio a definirse en términos de aspiraciones y de intereses más universales.

Los estoicos que se inspiraban en sus enseñanzas hicieron famosa su imagen de *kosmopolite-s*, o ciudadano del mundo, argumentando que cada uno de nosotros vive en dos diferentes comunidades: la comunidad local a la cual se pertenece desde el nacimiento y la comunidad que aspira a expandirse a toda la humanidad, la sola a ser “verdaderamente importante y verdaderamente común” (Nussbaum, 2011, p. 67).

Es sobre estas bases que Nussbaum (2011) reflexiona sobre la dialéctica entre pertenencias locales o comunitarias y pertenencias universales, invitándonos a “convertirse en extranjeros en patria” (p. 74), queriendo expresar con esta afirmación la capacidad de ver nosotros mismos, nuestras tradiciones y costumbres, a través de la mirada de otro. En la perspectiva de incluir en los currículos escolares y universitarios la historia y la cultura del mundo no occidental necesarios no para un conocimiento exótico sino para enriquecer la enseñanza de las disciplinas tradicionales.

Para conseguir todo esto, advierte la estudiosa, es fundamental la función del arte, “que desempeña un rol fundamental, porque estimula aquellas potencialidades de la imaginación que son esenciales para el ciudadano del mundo” (p. 99).

Sin la capacidad imaginativa, narrativa, inventiva, típica, por ejemplo, de la literatura, resulta difícil identificarse en el otro, comprender de manera simpática sus razones, buscar un diálogo auténtico. El estudio comparativo de otras culturas y civilizaciones, que, repetimos, según la filósofa de Chicago sirve para “definir en modo más claro nuestra misma nación, precisamente gracias a la comparación con las otras tradiciones, occidentales y no occidentales, que se entrelazan en su interior” (Nussbaum, 2011, p. 127), no es cosa simple y la tendencia de asimilar a menudo se entrelaza con lo que la autora define el “romanticismo descriptivo”, es decir:

La expresión de un deseo romántico de experiencias exóticas que nuestra vida cotidiana parece querernos negar. Este error consiste en considerar otra cultura excesivamente lejana y extraña y de hecho incomparable con la propia, llegando a ignorar factores de semejanza y a enfatizar en cambio aquellos elementos que parecen más misteriosos e inusuales (p. 136).

Nussbaum nos da un ejemplo evidente en la representación que a menudo en Occidente se da de la India. En esta reflexión se siente probablemente la enseñanza del economista Amartya Sen, conocido por la autora y autor de importantes estudios sobre el argumento (Sen, 2005, p. 88)²¹.

Los jóvenes que en los años sesenta y setenta eran atraídos por la cultura hindú a menudo ignoraban todos aquellos aspectos en cierto sentido a ellos más familiares: la larga tradición de la matemática y de la economía, las tradiciones de ateísmo y de hedonismo, el fuerte interés por la clasificación racional, el intelectualismo retórico finamente elaborado por la inteligencia bengalí. Ellos estaban en la búsqueda de las versiones místicas de la religión hindú, porque pensaban que aquellas pudieran darles lo que Norte América no podía: una espiritualidad ajena a intereses y obligaciones económicas y a la agresividad militar. De esta manera ellos, como muchos otros, describían la India como el reino del misticismo, falsificando la real variedad de las tradiciones hindúes (...). El romanticismo descriptivo además no distorsiona solo la percepción del “oriente”. El estudiante (o el estudioso) que se dirija a la India como a una fuente de espiritualidad y de poesía típicamente no occidentales probablemente tenderá a subestimar, en este proceso, la importancia de las tradiciones poéticas y espirituales occidentales. Quien considera que la India goce del monopolio de la espiritualidad probablemente subestimaré la importancia de las religiones y también

21 “La destrucción colonial de la confianza en sí tuvo el efecto de inducir muchos hindúes a buscar unos motivos de orgullo y dignidad en alguna conquista particular, en la cual la oposición –y también la competencia– del Occidente imperial fuera menos potente, como por ejemplo la presunta excelencia de la India en la espiritualidad o la extraordinaria importancia de sus específicas prácticas religiosas. Creando una “propia área de soberanía” (...) los hindúes han ido a menudo a buscar (de la misma manera de otros pueblos colonizados) el respeto de sí en campos inusuales y en intereses particulares; pero muchas veces esta búsqueda ha sido acompañada por un extraordinario descuido hacia las obras indígenas sobre el razonamiento, la matemática, la ciencia y otras llamadas “esferas del éxito occidental” (Sen, 2000, p. 88). En la construcción mítica y estereotipada de la India, Nussbaum cita también John Locke, el cual afirmaba que “la filosofía hindú hace propia aquella concepción mítica según la cual la tierra descansa sobre un elefante que a su vez es sostenido por la espalda de una tortuga, y entonces, después de haber ofrecido una descripción tan ridícula e inexacta del “pobre filósofo hindú”, continúa a “demostrar” lo mejor que pueda hacer la filosofía occidental” (p. 145). Cfr. además Santarone, 2013, pp. 40-57.

de la música, de la poesía y del arte occidentales (Nussbaum, 2011, pp. 136-137).

Para evitar de incurrir en el dúplice peligro del estereotipo o del prejuicio, Nussbaum (2011) propone de reflexionar, en la enseñanza, sobre los problemas comunes del género humano, sobre los trazos que unen más que sobre los que dividen.

Todos los individuos se deben confrontar con la idea de la muerte y deben tratar de vencer el miedo que ella provoca; todos los seres humanos deben regular sus apetitos físicos, pronunciándose en mérito a comer, a beber y a la sexualidad; todos deben tomar una posición sobre el tema de la propiedad y sobre el de la escasez de los recursos y de su distribución; todos deben tomar decisiones relativas a su proyecto de vida. Iniciar un confronto intercultural empezando por estos problemas comunes nos permitirá reconocer una humanidad compartida y al mismo tiempo notar cuales son las diferencias relevantes en el modo de enfrentar tales problemas por parte de culturas e individuos diferentes (p. 152).

El dominio imperial del Occidente

Entre estos problemas comunes, la autora menciona el “tema de la propiedad” y “el de la escasez de los recursos y de su distribución”. Se trata, como es evidente, de cuestiones cruciales que se refieren a las estructuras materiales de la existencia las cuales, en última instancia, determinan los diferentes modos de entender las diversidades culturales, de género, de religión, etc. Sin un análisis histórico y económico de tales determinaciones, el discurso intercultural corre el riesgo, de hecho, de transformarse en un vacío ecumenismo que oculta las causas del sufrimiento de los subalternos, de los migrantes, de las mujeres, de los pueblos neo-colonizados. Lo que en partes no conviene en la perspectiva de Nussbaum es precisamente esta actitud pacífica, el excesivo énfasis en las “culturas”, en las “etnias”, en las religiones que esconde las razones histórico-económicas de los conflictos humanos. Se trata de una visión típica de las culturas liberales de matriz anglosajona las cuales, principalmente en los Estados Unidos, raramente se interrogan sobre el liberalismo económico, sobre las relaciones de dominio entre los Estados Unidos y el resto del mundo, sobre las políticas militares

e imperiales que caracterizan su comportamiento. Si en los currículos escolares y universitarios no se plantea la cuestión del dominio secular del Occidente con respecto al resto del mundo, ellos corren el riesgo de convertirse en inofensivos contenedores “políticamente correctos”, incapaces de decirnos las razones de las injusticias y de las desigualdades en el mundo, útiles solo para confirmar el actual orden global fundado sobre la supremacía del capital, sobre el beneficio, sobre la explotación del hombre sobre el hombre, sobre las guerras. Un dominio, el del Occidente sobre el resto del mundo, que no existía en el mundo antiguo y en el medieval, sino que empieza en el siglo XVI, con la conquista de América y continúa luego con la trata de esclavos, el colonialismo, el imperialismo. Como escribe uno de los máximos historiadores del pensamiento, Eugenio Garin, todo esto tendrá un reflejo sobre las imágenes que los europeos, y luego los norteamericanos, se construirán con respecto a los mundos no-occidentales:

En el enfrentamiento entre pares, en las guerras como en los comercios, tiende a seguir la agresión que llega hasta el asalto, hasta la esclavitud, hasta la destrucción; a la relación entre iguales tiende a sustituirse la dialéctica siervo-amor. De aquí, precisamente, en el terreno de la cultura de la misma Europa, una tensión entre posiciones contrastantes: por un lado la renacentista concepción de la humana dignidad igual para todos; por el otro la tesis aristotélica del esclavo por naturaleza; por un lado la justificación de la conquista por la superioridad del conquistador, “moralmente” autorizado a dominar; por el otro el levantamiento en nombre de los más altos derechos de libertad, por defenderse al interior de la misma situación europea, en contra de cada abuso de poder y de cada tiranía. Por un lado, la celebración de la inocencia del salvaje americano y de la sabiduría del mandarín chino; por el otro el anatema por la barbarie inhumana de los caníbales americanos, por la inmovilidad cruel e corrupta de los asiáticos. Finalmente, arduamente emergente de este choque de concepciones que divide Europa, la idea de una pluralidad de religiones, de culturas, de civilizaciones, de tablas de valores: de un derecho a la resistencia, a la libertad, a la paz: a lado de los modelos griegos y romanos, aquellos peruanos, hindúes y chinos (Garin, 2007, p. 332)²².

22 Cfr. también el historiador liberal Arnold Toynbee (1992, pp. 11-12): “En la pelea entre mundo

De esto está consciente uno de los principales intelectuales contemporáneos, el lingüista y socialista libertario Noam Chomsky, profesor emérito en el Massachusetts Institute of Technology de Boston y distinguido internacionalista. En sus escritos Chomsky denuncia en modo extremadamente documentado las políticas imperialistas de su país (y del Occidente, desde la conquista hasta hoy), el valor propagandístico de la retórica sobre los “derechos humanos”, la prioridad del beneficio y del poder por parte de la élite política y económica de gobiernos, bancos y multinacionales, el aumento hipertrófico de un aparato militar-industrial financiado por el Estado que continúa a provocar guerras, golpes de Estado, contrarrevoluciones por todos los rincones del planeta. Desde las políticas neocoloniales en América Latina, desde Guatemala hasta Chile (donde empezó el 11 de septiembre 1973, con el golpe de Estado fascista del general Pinochet, el primer experimento neoliberal teorizado por los economistas de la escuela de Chicago guiados por Milton Friedman), desde Argentina hasta Colombia, desde Nicaragua hasta México, en apoyo de los intereses económicos americanos que siempre han considerado esta parte del mundo como su propio “patio trasero”, desde el financiamiento de mercenarios para desestabilizar países de nueva independencia como Angola o Mozambique en acuerdo con la entonces Sudáfrica del apartheid, hasta la guerra de Corea, desde la masacre de un millón de comunistas en Indonesia, hasta el intento militar y económico (el embargo) de boicotear la revolución cubana, desde la agresión militar a Vietnam en la cual fueron utilizados agentes químicos, hasta las recientes guerras del Golfo, en Afganistán, en Libia y en tantas otras partes del planeta.

y Occidente, en curso ya desde hace cuatro o cinco siglos, la parte que ha vivido una experiencia significativa ha sido hasta el momento el resto del mundo, no el Occidente. No ha sido el Occidente a ser golpeado por el mundo; es el mundo que ha quedado golpeado –y duramente golpeado– por el Occidente (...). El occidental que quiera enfrentar este argumento deberá probar, por unos minutos, a salir de la nativa piel occidental y mirar la pelea entre mundo y Occidente con los ojos de la humanidad no occidental, que constituye la gran mayoría. Por muy diferentes que puedan ser los unos de los otros los pueblos no occidentales en términos de raza, idioma, cultura y religión, si un occidental les preguntara qué opinión tengan del Occidente recibirá siempre la misma respuesta: rusos, musulmanes, hindúes, chinos, japoneses y todos los demás estarán en esto perfectamente de acuerdo. El Occidente, ellos dirán, ha sido el agresor capital de los tiempos modernos. Y cada uno le podrá reprochar la propia experiencia de dicha agresión”.

Los modelos culturales fundamentales de los tiempos de la primera Conquista persisten en la era contemporánea. Mientras en Guatemala la masacre de la población indígena por parte del ejército iba asomando las características de un genocidio, Ronald Reagan y sus funcionarios, exaltando los asesinos como democráticos y progresistas, informaron al Congreso que los Estados Unidos les habrían proporcionado armas “para fortalecer el mejoramiento de la situación de los derechos humanos registrada luego del golpe de 1982” que llevó al poder Ríos Montt, tal vez el criminal más peligroso del país (...).

En el sistema doctrinario occidental, las formas de la democracia están bien mientras no amenacen el poder de las empresas, pero de todas maneras son secundarias: la verdadera prioridad es la integración de los varios países en la economía global con las oportunidades que esta ofrece de poderlos explotar y saquear (...). Generalmente, cada una de las ricas potencias industriales reclama un mixto de liberalización y proteccionismo (...), estudiado para favorecer los intereses dominantes a nivel nacional y, sobre todo, las multinacionales a las cuales corresponde dirigir la economía mundial. El Norte quisiera reducir los gobiernos del Tercer Mundo a nada más que autoridades de policía encargadas de controlar los trabajadores locales y las poblaciones «superfluas», mientras las multinacionales tendrían libre acceso a las materias primas de los países del Sur, monopolizarían las nuevas tecnologías, las inversiones y la producción a nivel mundial (...).

Cada año la Casa Blanca envía al Congreso un reporte en el cual justifica los enormes gastos militares con las graves amenazas que, de lo contrario, colgarían sobre nuestras cabezas –estos gastos además, sirven en patria a sostener la industria nacional de alta tecnología y, en el exterior, la represión. La primera edición después de la guerra fría de aquel reporte corresponde al marzo de 1990. Desaparecidos de la escena los rusos, el documento finalmente tuvo que reconocer con sinceridad que el verdadero enemigo de los E.E.U.U. era el Tercer Mundo (...). Las prioridades estratégicas de los E.E.U.U. en el post-guerra fría siguen siendo el mantenimiento de su supremacía en el “club de los ricos”²³, el control de las áreas subordinadas del Sur

23 Los cuales, para defender mejor sus propios intereses a escala global, han creado ramificadas organizaciones transnacionales: el Club Bilderberg (fundado en 1954) y la Comisión Trilateral (fundada en 1973), que recogen la crema del capitalismo mundial y orientan las políticas de los Estados

y los fuertes financiamientos públicos a las industrias nacionales de alta tecnología. De igual manera se oponen con decisión a cada democracia sustancial, a menos que no se la entienda en el sentido oficial de dominio indiscutible de las grandes empresas. Los derechos humanos continúan siendo, como siempre, irrelevantes. Las políticas de E.E.U.U. mantienen una coherencia propia, más allá de los ajustes coyunturales y de las relativas modificaciones en la cultura oficial. Esta estrategia es tan clara, y reafirmada con tal maniática coherencia, que requiere un verdadero talento para no darse cuenta (Chomsky, 1993, pp. 53, 112, 128-129, 127).

Las guerras del nuevo orden mundial

Sería necesario preguntarse si todo esto es parte de los currículos interculturales en los E.E.U.U. y en Europa o si se prefiere la retórica del encuentro con el llamado “Otro”, desencarnado de cualquier contextualización histórico-política. Tratando de ejemplificar, queremos recordar la reciente agresión a Libia, que ha visto protagonista también nuestro país que ha contribuido en 2011, cien años después de la agresión colonial en época de Giolitti, a la recolonización del país norafricano. Con el pretexto de eliminar el clásico dictador de turno, Gadafi (además por años buen amigo del Occidente cuando era necesario contener el éxodo de los migrantes en Europa), los países del Occidente han recuperado el control de las ricas reservas de petróleo, han impedido la realización de importantes proyectos africanos financiados por el Gobierno de Gadafi,

nacionales y de los organismos internacionales cuales la Comisión Europea, la BCE, el FMI, el Banco Mundial, El WTO. Entre los temas discutidos, por ejemplo, dentro de la Trilateral, queremos recordar aquello sobre “La crisis de la democracia”, a la base del encuentro anual de Tokio de 1975, en el cual tres intelectuales “orgánicos” a la organización, Samuel P. Huntington, Michel Crozier y Joji Watanuki, declaran sustancialmente que el Occidente no puede más soportar una excesiva demanda de participación desde abajo por parte de los ciudadanos, en particular por parte de una “cultura antagonista” difundida por “intelectuales que se alinean con la oposición” y por “jóvenes extraños a la vida social”. Como escribe Huntington, “el funcionamiento eficaz de un sistema democrático requiere, por lo general, una cierta dosis de apatía y de falta de compromiso por parte de ciertos individuos y grupos”. Una idea no nueva y ya expresada por un politólogo americano, W.H. Morris, que en 1954 escribió un artículo titulado precisamente *Elogio de la apatía*, que naturalmente se refiere a la apatía de las clases subalternas que harían mejor en contener sus solicitudes, evitando una alta participación al voto, luchas demasiado radicales y, obviamente, nefastas utopías revolucionarias. Para un profundo análisis de estas “internacionales capitalistas”. Cfr. el estudio del economista Moro (2013).

como la constitución de un Fondo monetario africano autónomo del Fondo Monetario Internacional o la creación de un satélite africano capaz de emanciparse de las tecnologías occidentales o, también, la eliminación del franco francés africano, visto como una peligrosa amenaza en particular para Francia, país que se ha distinguido particularmente en la destrucción de Libia.

Lo que ha sucedido en Libia, y en Irak, Afganistán, Serbia, Kosovo etc., contradice evidentemente el artículo 11 de la Constitución Republicana:

Italia repudia la guerra como instrumento de ataque a la libertad de los demás pueblos, y como medio de solución de las controversias internacionales; accede, en condiciones de igualdad con los demás Estados, a las limitaciones de soberanía necesarias para un ordenamiento que asegure la paz y la justicia entre las naciones y promoverá y favorecerá las organizaciones internacionales encaminadas a este fin.

Aunque muchos sostienen, hipócritamente, que las “limitaciones de soberanía” impuestas a muchos Estados han asegurado “la paz y la justicia entre las Naciones”. O también que nuestro país ha actuado “en condiciones de paridad” con, por ejemplo, los Estados Unidos de América, que solos gastan la mitad de cuanto se gasta en el mundo en armamentos.

De esta hipocresía que oculta la verdad sobre las guerras, es testimonio el lúcido panfleto del general Fabio Mini, ya comandante general de la OTAN en Kosovo (Mini, 2012; Burgio, Dinucci, y Giacché, 2005).

La “guerra humanitaria”, además de ser un oxímoron, se ha convertido en la más grande hipocresía también en las altas esferas de las organizaciones internacional e supernacionales. (...). Las últimas guerras balcánicas habrían tenido propósitos humanitarios, cuando en realidad miraban al desmantelamiento de Yugoslavia (...). Todas las guerras combatidas por los ejércitos de Estado o por aquellos mercenarios desde 1991 hasta hoy son una mezcla de humanitarismo y masacres, treguas simuladas y conflictos arrastrantes, falsas negociaciones de paz y operaciones de desestabilización finalizados a los negocios lícitos e ilícitos de aquellos pocos que preparan la guerra, la alimentan y se aprovechan de las consecuencias (Mini, 2012, pp. 32, 35-36).

Entre los que sacan beneficio de las guerras contemporáneas, Mini recuerda las más importantes multinacionales de los armamentos enriquecidas enormemente gracias a las ordenanzas billonarias del Pentágono.

En la década pasada las principales industrias bélicas estadounidenses, “gracias” al 11 de septiembre y a la guerra al terrorismo internacional, han hecho negocios billonarios. Los presupuestos para la Defensa han pasado de 316 billones anuales en 2001 a 708 billones en 2011 (...). Un derrame enorme de recursos financieros y humanos, con miles de muertos, heridos y traumatizados por las guerras, pero una verdadera bendición para las industrias militares, que coincidentemente habían mal digerido los planes de reducción ya planificados en el año 2000 y que se han propuesto enseguida para sostener patrióticamente el esfuerzo bélico de la nación. Las cinco principales compañías del sector (Lockeed Martin, Boeing, Northrop Grumman, General Dynamics e Raytheon) en el 2001 tenían una facturación de 217 billones y un beneficio neto de 6,7 billones. En el 2010 la facturación ha sido de 386 billones y el beneficio de 24,8 billones de dólares (pp. 39-40).

Pero las guerras se combaten, añade Mini (2012), no solo recurriendo a los sistemas de armas más sofisticados, sino:

A otras armas, que hoy los mismos militares usan y llaman “especiales”: las armas de la guerra psicológica, de la guerra de la información, de la desestabilización, de la propaganda, del boicot y del bloqueo económico, que hacen más víctimas inocentes de cualquier guerra convencional. En un mundo impregnado por el mantra de la paz, la hipocresía permite creer que las operaciones de guerra son “operaciones de paz” o de apoyo a la paz y las intervenciones militares se vuelven más aceptables si se declinan en muchas maneras usando el prefijo *peace: keeping, making, en forcing, building, enhancing, support operations*, etc. (p. 27).

Y bien, de todo esto no existe rastro en los programas de los numerosos cursos universitarios realizados en los college norteamericanos y mencionados por Nussbaum (pero esto vale también para Europa). Precisamente cuando las desigualdades en el mundo aumentan de manera consistente, en particular luego del estallido de la crisis del capitalismo mundial del 2008, cuando la guerra ya no se presenta,

como decía von Clausewitz, como la prosecución de la política en otras formas, sino como forma misma de la política y de la economía, y precisamente por responsabilidad principal de los Estados Unidos de América, que frente a la crisis económica interna, a una deuda externa colosal, a la competencia geopolítica y económica de China, de Rusia, de Brasil, de la India y de otros países, intentan mantener su supremacía mundial en el terreno militar, así frente a todo esto el discurso intercultural se caracteriza por su evanescencia culturalista cumpliendo una parábola inversa a aquella socrática, llevando nuevamente, los saberes de la tierra al cielo, de la materialidad de las determinaciones histórico-sociales a la abstracta consolatoria de las “diversidades culturales”.

La línea del color

Pero volvamos a las reflexiones de Martha Nussbaum, deteniéndonos en las cuestiones relacionadas a los estudios afro-americanos. Empecemos con una significativa citación relativa a la formación de la autora.

En los primeros años sesenta, en Bryn Mawr, en Pennsylvania, las únicas personas negras con las cuales he tenido la posibilidad de entrar en contacto eran unos empleados domésticos. Había una chica negra de mi edad de nombre Hattie, hija de un empleado doméstico de un vecino particularmente rico. Un día, tenía alrededor de diez años, Hattie y yo estábamos jugando en la calle, cuando le dije que entrara a mi casa para tomar un poco de limonada. Mi padre, crecido en Georgia, gritó, diciéndome que nunca más podría invitar a casa una persona negra. En la escuela las cosas no eran muy diferentes: la escuela privada que frecuentaba admitía personas negras solo como ayudantes de cocina, y nosotros estudiantes éramos alentados a borrar sus imágenes de la mente en los argumentos que estudiábamos. Mi curso de historia de hecho evitaba casi completamente el tema de la esclavitud. En la escuela superior o, sucesivamente, en la Wellesley y en la New York University, nunca he leído una obra literaria escrita por un negro. W.E.B. Du Bois, Frederick Douglass, Booker T. Washington, Richard Wright, Ralph Ellison, Zora Neale Hurston eran todos nombres desconocidos. No era posible estudiarlos en ninguna ocasión; simplemente no eran enseñados. Martin Luther King Jr. no podía ser evitado, ya que de él hablaban los medios de comunicación, pero mi padre lo definía un comunista agitador de multitudes, y mi profesor no expresaba opiniones. Ningún docente de música entre los

muchos con los cuales he estudiado piano y canto me ha hablado del jazz, y prácticamente no he oído hablar de eso sino hasta los veinte años, no obstante, eso haya sido una entre las principales fuentes de casi toda la música clásica moderna (la de Copland, de Ravel, de Bernstein, de Poulenc) que tocaba y cantaba (Nussbaum, 1999, p. 171).

¿Qué nos dice este breve texto? Que una niña blanca de clase media no podía, a principio de los años sesenta del siglo pasado (¡no en 1660!), frecuentar una coetánea negra; que en la escuela los negros eran segregados en la cocina; que no se estudiaba la historia de la esclavitud y no se leían las obras de algunos grandes autores afroamericanos; que Martin Luther King era considerado un comunista y, finalmente, que el jazz no fue tomado en cuenta como fuente importante de muchos compositores del siglo XX. Habría material suficiente como para poner en discusión el carácter “democrático” de la sociedad americana. Se trata de un nervio descubierto del cual la autora es consciente cuando escribe que “ningún tema divide las universidades norteamericanas más dolorosamente que el tema racial” (Nussbaum, 1999, p. 169). El punto es que la llamada “cuestión racial” sigue siendo hoy una de las cuestiones más cargadas de significatividad histórica y política porque evoca el modo en el cual el capitalismo se ha afirmado en los Estados Unidos y las estrategias que las clases dominantes han puesto en acto en el tiempo para dividir y dominar mejor los blancos, los negros, los indios, los inmigrantes. Etnizar las luchas, separar las comunidades y ponerlas en conflicto entre sí, exaltar las “diferencias” encerrándolas en guetos que no deben comunicar con el resto de la sociedad, han sido y son las diferentes formas con las que el capitalismo trata de neutralizar el empuje al cambio del sistema.

Sin embargo, la historia de los Estados Unidos, al contrario de una vulgata eurocéntrica que a menudo nos presenta de manera oleográfica, está hecha también de momentos extraordinarios de conquistas sociales y culturales, de batallas sindicales y legendarias luchas proletarias, de radicales movilizaciones antimilitaristas y estudiantiles²⁴. Y en

24 No tenemos el espacio para profundizar tales argumentos y por esto aconsejamos dos “clásicos” de la historiografía americana que han dado el debido espacio a la historia social y a aquella, en particular, de las clases subalternas: Huberman, Torino 1977 (ed. orig. 1932, 1947) y Zinn, Milano 2007 (ed.

este contexto los afroamericanos han desempeñado un papel decisivo tanto en los siglos de la esclavitud (Rawick, 1973), como en las duras luchas contra la segregación del siglo XX, desde las primeras organizaciones para los derechos civiles hasta las reivindicaciones revolucionarias de Malcom X (1967, 1968, 1979, 1973) y del Black Panther Party y a las batallas de Marthin Luther King²⁵. Pero hoy, no obstante, la elección de un presidente negro, Barack Obama, no parece fundamentalmente modificada la estructura clasista y racista de la sociedad americana. Los índices sobre las condiciones de vivienda, sobre el desempleo, sobre la pobreza, sobre el número de convictos, sobre los abandonos escolares continúan a decirnos cuan dura sigue siendo la condición de los afroamericanos (US Census Bureau, 2010; Centro Einaudi, 2011; Cartosio, 2013). Veamos algunas cifras en el más general contexto de crecimiento de las desigualdades en los Estados Unidos. Los datos reportados, de proveniencia de los EEUU, han sido sintetizados en el sitio www.vita.it (consultado el 20 de septiembre 2013), dedicado a los temas del welfare. Las cursivas son nuestras.

1. Cuando la crisis muere, ¿cuáles categorías de personas tienen las mayores probabilidades de caer en la pobreza? A esta pregunta han tratado de dar respuesta en los Estados Unidos, donde el sitio alternet.org ha publicado un interesante artículo que divide en ocho categorías las personas más vulnerables. Ellas son:
2. Los niños: uno de cada 5 niños en los EEUU vive en la pobreza, *un porcentaje que sube al 50 entre los afroamericanos*. La mayor parte de quien recibe ayuda alimentaria está representada por familias con niños pequeños. Según la ONU, los Estados Unidos están en el puesto 27 de los 30 países más desarrollados del mundo en cuanto a bienestar de la niñez. Una posición no envidiable.

orig. 1980 luego actualizada).

25 Sobre el Black Panther Party consultar la antología editada por Martinelli y Cavalli, Torino 1971, que recoge escritos de Eldridge y Kathleen Cleaver, Bobby Seale, Huey P. Newton, Stokely Carmichael, H. Rap Brown, James Forman y otros.

3. Los estudiantes: según el New York Times en los últimos 12 años los desempleados entre los 26 y los 34 años se han duplicado, mientras han sido recortados 17 billones de dólares del presupuesto para la educación superior. En promedio, cada estudiante universitario tiene una deuda de 26 mil dólares, que a menudo no sabe como pagar.
4. Los ancianos: tres cuartas partes de los jubilados en el 2010 se han retirado con una liquidación inferior a los 30 mil dólares. Los ancianos pobres en el rango de edad entre los 75 y los 84 años se han duplicado desde el 2005 al 2009.
5. Los trabajadores «al mínimo»: los trabajadores hoy tienen el 30% menos de poder de adquisición respecto al 1968, con las debidas actualizaciones. Si el salario mínimo hubiese tomado verdaderamente en cuenta la inflación, hoy correspondería a 16 dólares la hora, mientras en efecto es poco más que 7. Fácil entender entonces como aun quien tenga un empleo hoy sea pobre. En el 2008 las plazas de trabajo «al mínimo» eran el 21% del total, Hoy son el 58%.
6. Enfermos y discapacitados: los problemas del sistema sanitario norteamericano son conocidos. Par obtener cuidados de calidad se necesita tener un seguro de salud o pagar. Además, desde 1999 hasta el 2010 el porcentaje de suicidios en el rango de edad 35-64 años ha aumentado del 30%.
7. Mujeres: ganan en promedio el 20% menos que los trabajadores colegas hombres. Un dato que habla por sí solo. No basta: también en el momento de la jubilación se descubre que los cheques de las trabajadoras son inferiores del 38% en promedio respecto a los percibidos por los trabajadores masculinos.
8. Minorías: *la brecha económica entre negros y blancos en los EEUU es impresionante. Según el Economic Policy Institute la riqueza media de una familia negra es de 2,000 dólares, la de una familia blanca llega a 97,000. Las reservas financieras son respectivamente de 200 y 36,000 dólares. Desde el principio de*

la crisis la riqueza de las familias negras ha caído del 30% contra el 11% de los blancos.

9. Homeless: parece que en los EEUU se esté actuando una verdadera guerra en contra de ellos a golpes de ordenanzas que prohíben darles comida y les prohíben dormir en la calle. Y sin embargo se ha calculado que si los 400 hombres más ricos de los Estados Unidos de América pagaran un impuesto del 5% sobre sus patrimonios, lo recaudado bastaría para proveer un salario mínimo a todos los homeless del país.

De todo esto estaba consciente Malcom X cuando en el año 1964 compara el capitalismo americano a la gallina:

Es imposible que una gallina ponga un huevo de pato, aunque ambos animales pertenezcan a la familia de las aves. No cabe en la estructura fisiológica de la gallina poner un huevo da pato. No puede, porque es capaz solo de producir un huevo que corresponda a la dinámica de su estructura fisiológica. El sistema vigente en este país no puede producir la libertad para los afro-americanos. Es imposible, tanto desde el punto de vista económico como desde el punto de vista político y social. Imposible. Tal como están las cosas hoy, es imposible que este sistema dé ahora la libertad a los negros (...).

Un sistema semejante no funciona sin el espíritu de robo: para ser capitalistas es necesario chupar la sangre de alguien más. Capitalista significa vampiro y si se quiere ser capitalistas no se puede ser otra cosa que unos vampiros. El capitalista debe valerse de la sangre de los demás, no de la suya, para poder sobrevivir (Malcom X, 1968, pp. 91-92, 144)²⁶.

De esta perspectiva naturalmente no hay rastro en la lectura “liberal” de la cuestión racial que propone Nussbaum. También en esta parte, de hecho, es la dimensión cultural que domina sola, es decir sin

26 Es posible que “la imagen del vampiro” llegue a Malcom X de una famosa página de Marx: “El capital tiene un único impulso vital, el impulso de valorizarse, de crear plusvalía, de chupar por medio de su parte constante, que son los medios de producción, la masa de plus trabajo más grande posible. El capital es trabajo muerto que revive, como un vampiro, solo chupando trabajo vivo, y más vive cuanto más chupa de éste” (Marx, 2011, p. 253).

los nexos necesarios con la dimensión socio-económica. También el uso del grande sociólogo y crítico afroamericano W.E.B. Du Bois corre el riesgo de ser debilitado si se lo utiliza solo para recordar su importante posición relativa al hecho que la cultura debe ser inclusiva y que los blancos deben estudiar la cultura de los negros, así cómo estos, para evitar de construir identidades separadas, deben a su vez incluir el estudio de las culturas diferentes a aquellas afroamericanas. Aunque la respuesta a una de las preguntas fundamentales de Du Bois (editado por Rauty, 2008, p. 75) “pero yo, en el fondo, ¿qué soy, un americano o un negro? ¿Puedo ser ambos?”, parecería, por parte del mismo autor, ser negativa. Pero Du Bois, sin embargo, era consciente que tal objetivo, es decir el de la igualdad efectiva, se lo podía lograr solo si se hubiesen eliminado las causas de las injusticias económicas y sociales que afectan la comunidad afroamericana (excepto una restringida élite de burguesía negra). Según el autor de *Las almas del pueblo negro*, un libro fundamental de 1903²⁷, tal perspectiva se manifiesta luego de la Revolución de Octubre de 1917 y en el curso de las décadas hasta su interés hacia los movimientos de liberación africanos y hacia el panafricanismo del segundo posguerra, hasta su decisión de radicarse en Ghana, convirtiéndose en jefe de redacción de la *Enciclopedia Africana*, una obra pedida por el entonces presidente Kwame Nkrumah, de afiliarse al Partido comunista americano (que le costó la prohibición de la renovación del pasaporte y la toma de la nacionalidad ghanés).

Antes de ser asesinado, Martin Luther King conmemoró en el 1968 Du Bois en el centenario de su nacimiento reconociéndole toda su carga revolucionaria²⁸. Las posiciones de M.L. King se habían radicalizado y tenía razón en parte el padre de Nussbaum en definirlo como “un comunista agitador de multitudes”. Como ha escrito el historiador Howard Zin:

27 Para tener una traducción italiana tuvimos que esperar más de un siglo: el texto fue traducido en el 2007 por la Editorial Le Lettere de Firenze.

28 “No podemos referirnos al doctor Du Bois sin reconocer que fue toda su vida un radical. Alguien preferiría ignorar que en los últimos años de su vida se convirtió en comunista. Hay que recordar que Abraham Lincoln aprobó el apoyo de Karl Marx durante la guerra civil y tuvo con él un franco intercambio epistolar” (estas palabras de Martin Luther King son citadas en la introducción de Rauty R. a Du Bois, 2008, p. 55).

Martin Luther King se preocupó cada vez más de los problemas que las leyes sobre los derechos civiles no consideraban: aquellos causados por la pobreza. En la primavera del 1968, en contra del parecer de algunos líderes negros que temían perder amigos en Washington, empezó a tomar posición públicamente en contra de la guerra del Vietnam. Relacionaba la guerra a la pobreza: “Gastamos todo este dinero para la muerte y la destrucción y no asignamos suficiente de ello a la vida y al desarrollo constructivo”.

King se convirtió entonces en un blanco prioritario para el FBI, que interceptaba sus llamadas, le enviaba cartas falsas, lo amenazaba, lo chantajeaba y una vez hasta lo invitó, con una carta anónima, a suicidarse. Documentos internos del FBI mencionan la necesidad de encontrar un líder negro que reemplazara King. Como un reporte al Senado habría revelado en el 1976, el FBI intentó “destruir al doctor Martin Luther King”.

King se estaba interesando a cuestiones incómodas: tenía como proyecto un “campamento de los pobres” en Washington, esta vez sin la aprobación paterna del presidente, y se fue a Memphis, en Tennessee, para llevar su apoyo a una huelga de recolectores de basura. En aquella ciudad, mientras estaba en el balcón de su habitación del hotel, fue asesinado por un tirador invisible (Zinn, 2007, pp. 321-322).

Relacionar la guerra a la pobreza: talvez esta última profética intuición de Martin Luther King podría convertirse en la base de una renovada perspectiva intercultural, de una educación auténticamente internacionalista que ponga de lado la retórica de humo del otro e intente construir unos caminos de estudio que no oculten las consecuencias de las guerras imperiales del Occidente, ni el conflicto países ricos-países pobres, explotados-explotadores, colonizados-colonizadores, tratando de construir una, aunque difícil, dialéctica igualdad entre diferentes.

Bibliografia

- Bloom, A. (2009). *La chiusura della mente americana. I misfatti dell'educazione contemporanea*. Torino: Lindau.
- Burgio, A., Dinucci, M., & Giacché, V. (2005). *Escalation. Anatomia della guerra infinita*. Roma: Derive Approdi.
- Chomsky, N. (1993). *Anno 501, la conquista continua. L'epopea dell'imperialismo dal genocidio coloniale ai giorni nostri*. Roma: Gamberetti Editrice.
- Du Bois, E.W.B. (2008). *Negri per sempre*. R. Rauty (Ed.). Roma: Armando.
- Gardner, H. (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Garin, E. (2007). *Rinascite e rivoluzioni. Movimenti culturali dal XIV al XVIII secolo*. Roma-Bari: Laterza.
- Malcom, X (1968). *Ultimi discorsi*. Torino: Einaudi.
- Manacorda, M.A. (2012). *Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx*. Reggio Emilia: Aliberti.
- Marx, K. (1890). *Il capitale. Critica dell'economia politica, Libro primo. Il processo di produzione del capitale, IV ed. tedesca, Tomo I*, Edizioni La Città del Sole, Napoli 2011.
- _____. (1986). *Grundrisse. Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*. In: Marx-Engels, *Opere complete*, vol. XXIX. Roma: Editori Riuniti.
- Mini, F. (2012). *Perché siamo così ipocriti sulla guerra*. Milano: Chiarelettere.
- Moro, D. (2013). *Club Bilderberg. Gli uomini che comandano il mondo*. Reggio Emilia: Aliberti.
- Nussbaum, M.C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- _____. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Santarone, D. (2013). *Le catene che danno le ali. Percorsi educativi tra didattica intercultura letteratura*. Firenze: Le Lettere.

- Sen, A. (2005). *L'altra India. La tradizione razionalista e scettica alle radici della cultura indiana*. Milano: Mondadori.
- Toynbee A. (1992). *Il mondo e l'Occidente*. Palermo: Sellerio.
- Zinn, H. (2007). *Storia del popolo americano*. Milano: Il Saggiatore.

Educación a la ciudadanía global en perspectiva intercultural: el aporte de Martha C. Nussbaum

Massimiliano Fiorucci

Migraciones, globalización, interdependencia

La fase histórica actual está atravesando grandes transformaciones de carácter socio-económico y político determinadas por diferentes factores. Entre estos un rol de gran importancia es cubierto por los grandes procesos de movilización humana que conducen a un número cada vez más elevado de contactos y de relaciones entre personas de origen social y cultural diferente. Es indispensable, entonces, planificar, predisponer y realizar caminos educativos y formativos que estén a la altura de los problemas del presente para comprender los procesos en acto sin sufrirlos, sin ser atropellados y evitando que puedan conducir al llamado “choque de civilizaciones” (Huntington, 2000).

Las guerras, las enormes desigualdades en la distribución de los recursos, el desequilibrio entre países ricos y pobres, las nuevas formas de colonialismo en acto producen y producirán, independientemente de ideologías, cada vez mayores desplazamientos de personas. El sistema educativo y formativo está convocado directamente y la pedagogía tiene la tarea impostergable de trazar los “lineamientos fundamentales en la actual estación del pluralismo y de la complejidad” (Portera, 2006, p. 11).

Se trata, en otros términos, de construir las condiciones para la convivencia positiva entre personas que hacen referencia a sistemas culturales y de valores en algunos casos también muy diferentes asumiendo

una perspectiva totalmente diferente respecto a la imaginada por Samuel P. Huntington. “El miedo de los bárbaros –advierte Todorov (2009, p. 16)– es lo que nos puede volver bárbaros”. Construir las condiciones para la convivencia positiva entre personas es ante todo una cuestión educativa: la “cultura de la convivencia” convoca, tanto a las mayorías como a las minorías. Los procesos de integración, de hecho, son tales solo si son biunívocos y bilaterales. Muchos más que en el pasado dependemos de personas que no conocemos y que nunca hemos visto y viceversa. Las cuestiones que debemos enfrentar (ambientales, económicas, políticas y religiosas) son de carácter global y podrán ser resueltas solo cuando las “personas, tan distantes, se unirán y cooperarán como nunca han hecho hasta ahora” (Nussbaum, 2011, p. 95).

Pensemos, solo para dar unos ejemplos, en el calentamiento global, en la protección del ambiente, en las cuestiones energéticas, en la definición de condiciones de trabajo dignas, etc. Tales cuestiones podrán ser positivamente resueltas solo en una perspectiva supranacional también a partir de un nuevo cuestionamiento de los modelos educativos y de instrucción: nadie puede considerarse extraño con respecto a esta interdependencia global. Nuestras decisiones de consumo, así como aquellas ambientales producen consecuencias decisivas para las condiciones de vida y de trabajo de otras personas que viven en países lejanos y, entonces, una de las tareas más urgentes y prioritarias de la escuela y de la Universidad es el de concientizarnos acerca de esto, ayudándonos a percibir a nosotros mismos como miembros de la más amplia comunidad humana, superando una estéril y peligrosa perspectiva nacionalista y autorreferencial.

Corresponde en primer lugar al sistema de educación la tarea de dotar de nuevos conocimientos los estudiantes: se trata de conocimientos relativos a los grupos minoritarios y a los subgrupos (religiosos, de género, minorías lingüístico-culturales, etc.) a sus luchas, a sus conquistas, a su aporte a la cultura nacional, pero también de conocimientos relativos a las otras naciones y a sus poblaciones. El conocimiento no constituye de por sí la garantía de un comportamiento correcto sino representa la condición preliminar para superar los estereotipos y los prejuicios más banales y más superficiales.

Para empezar a contrastar todo esto es necesario que los alumnos aprendan lo más pronto posible a relacionarse de manera diferente

con los demás, o sea de una manera mediada por conocimientos correctos y por una curiosidad respetuosa (Nussbaum, 2011, p. 97).

La tarea de enseñar una inteligente ciudadanía del mundo parece tan grande que “somos tentados a rendirnos y a declarar que mejor nos habríamos ocupado solo de nuestro país” (Nussbaum, 2011, p. 97), pero ya solo estudiar y entender la propia nación implica el conocimiento de los grupos y de las culturas que la componen. Algunos ejemplos relativos a Italia pueden ayudar a comprender mejor la cuestión. No hay que olvidar, en primer lugar, que la cultura de un país es también la consecuencia de una construcción ya que se basa sobre la memoria colectiva del grupo que la representa y la memoria es en sí misma una construcción, o sea una selección de los eventos del pasado y su jerarquización según un orden que es determinado por sus mismos miembros. Cada comunidad humana –a través de la acción de determinados grupos de poder– selecciona algunos eventos y descuida otros: tanto la memoria como el olvido son elementos constitutivos de la identidad.

Es suficiente recordar lo sucedido en Italia en el 2011 en mérito a las celebraciones por el 150° aniversario de la Unidad da Italia que han producido rupturas entre las diferentes fuerzas políticas y las diferentes áreas del país. De hecho, existen grupos, fuerzas políticas, periodistas, historiadores, individuos y asociaciones que, por diferentes razones, no se reconocen al interno de la historia oficial que, por su naturaleza, es una narración que debe necesariamente operar una selección entre los diferentes eventos históricos y ordenarlos en forma jerárquica.

Dicho proceso es aún más evidente cuando un país intenta reconstruir históricamente las relaciones con las alteridades externas (otros países) e internas (minorías lingüísticas, culturales y religiosas). Siempre con referencia a Italia sería particularmente necesario reconsiderar con oportunos instrumentos críticos y de análisis, por un lado los hechos y los horrores del colonialismo italiano en África²⁹, y por otro lado los comportamientos con respecto a particulares grupos o minorías con particular referencia a las “leyes raciales fascistas” de 1938

29 Véase a tal propósito el extraordinario trabajo hecho por el historiador Angelo Del Boca que, todavía, permanece un caso casi aislado en el panorama italiano. La producción de Angelo Del Boca es amplísima. ¿Véase, solo por citar uno, el volumen del 2005 titulado *Italiani, brava gente? Un mito duro a morire* (Vicenza: Neri Pozza).

dirigidas en contra de los judíos³⁰ y, en época más reciente, a la exclusión de las minorías Rom y Sinti de la ley n. 482 del 15 de diciembre de 1999, “Normas en materia de protección de las minorías lingüísticas históricas” (Fiorucci, 2011).

Se trata, obviamente, de eventos y medidas muy diferentes entre ellos y con diferente valor jerárquico y que, todavía, contribuyen a comprender cuál ha sido y cuál es el puesto que una sociedad y un país asignan a las llamadas alteridades. Se vuelve esencial entonces la capacidad de descentralización:

Es importante –en otros términos– valorizar el momento en el cual el individuo toma consciencia de la identidad del propio grupo y se vuelve capaz de observarlo poniéndose en la posición del otro; de esta manera, es capaz de analizar con ojo crítico el propio pasado, para individuar tanto rastros de humanidad, como de barbarie. No es posible reconocer nuestras tradiciones y nuestra cultura sino somos capaces de tomar cierta distancia con respecto a ellas, lo cual no coincide absolutamente con la auto-denigración sistemática y la fustigación pública, pero tampoco con la tranquila certeza de haber tenido siempre la razón. Se trata más bien de reemplazar los gritos de orgullo y las lágrimas de arrepentimiento interrogándose sobre las causas y sobre el significado de los eventos pasados (Todorov, 2009, p. 87).

Migrantes y minorías lingüístico-culturales

También en referencia a la propia auto-representación como país multicultural, la situación italiana amerita algunas reflexiones. En los discursos públicos y en la comunicación de masa casi parece que antes del fenómeno migratorio Italia fuera un país lingüísticamente y culturalmente homogéneo. En realidad, no es así. Italia se presenta, en el panorama internacional, con una historia “migratoria” muy particular. Las grandes migraciones del siglo XX han involucrado nuestro país en una doble perspectiva: antes como tierra de emigración (alrededor de 26 millones de emigrantes en cien años: 1876-1976; más de sesenta millones de oriundos italianos en el mundo y actualmente más de

30 Véanse, en particular, los trabajos de Giorgio Israel (2010), Michele Lorè (2008) y Francesco Cassata (2008).

cuatro millones de trabajadores italianos en el extranjero) (Fondazione Migrantes, 2012), luego como país de inmigración (1976 es el año en el cual se ha registrado, por primera vez en la historia del país, un saldo migratorio positivo)³¹.

Actualmente los residentes extranjeros presentes en el territorio italiano son cerca de 5 millones (5 011 000) con un aumento exiguo (43 mil personas) respecto a la estimación del 2010 y una incidencia del 8,2% sobre la población residente. Los países de proveniencia son acerca de 190 y el alto número de nacionalidades relevadas en el territorio ha llevado algunos estudiosos a definir la sociedad italiana como una especie de “archipiélago migratorio”, en cuanto están presentes, con porcentajes diferentes, personas provenientes de casi todos los países del globo. Y, los primeros cinco países por proveniencia son Rumania (997 000 presencias), Marruecos (506 369), Albania (491 495), China (277 570) y Ucrania (223 782) cuyos ciudadanos representan la mitad de los migrantes presentes en la península (Caritas-Migrantes, 2012).

Hay que señalar, además, que en Italia están presentes numerosas minorías lingüístico-culturales (Campani, 2008). Según las estimaciones del Ministerio del Interior cerca del 5% de la población italiana tiene como lengua materna una lengua diferente del italiano. La República italiana en su Constitución protege explícitamente las minorías lingüísticas. El artículo 6 de la Constitución (“La República protegerá, mediante normas adecuadas, las minorías lingüísticas”) ha encontrado una aplicación antes de 1999 sobre todo en algunas regiones al estatuto especial (Valle d’Aosta, Trentino Alto Adige, Friuli Venezia Giulia). Sucesivamente con la ley n. 482/99 sobre “Normas en materia de protección de las minorías lingüísticas históricas” se ha tomado en cuenta la existencia de algunas otras minorías lingüísticas (pero no todas). El art. 2 de la ley dice:

En actuación del artículo 6 de la Constitución de la República Italiana y en armonía con los principios generales establecidos por los organismos europeos e internacionales, la República protege la lengua y la cultura de las poblaciones albanesas, catalanas, germánicas,

31 Las personas que han entrado al país (inmigrantes) son numéricamente mayores de aquellas que han salido (emigrantes). Este año marca simbólicamente el paso de Italia de tierra de emigración a tierra de inmigración.

griegas, eslovenas y croatas y de aquellos hablantes el francés, el franco-provenzal, el friulano, el ladino, el occitano y el sardo.

La ley contiene, además, normas específicas para la enseñanza de las lenguas minoritarias en las escuelas de las doce comunidades lingüísticas reconocidas. Las instituciones escolares, según la ley, deben asegurar la enseñanza de las lenguas de minoría y se reconoce el derecho de los que pertenecen a tales minorías a aprender la propia lengua materna. En particular, los arts. 4 y 5 de la Ley n. 482 contemplan intervenciones tanto a nivel de las instituciones escolares individuales como a nivel del Ministerio de Educación.

Una de las minorías que ha quedado excluida de la ley es, sin embargo, la de los grupos Rom y Sinti (cfr. Fiorucci, 2011). Las comunidades Rom y Sinti no son citadas, de hecho, ni en el *Primer reporte sobre el estado de las minorías en Italia* redactado por la Oficina central para los problemas de las zonas de frontera y de las minorías étnicas del Ministerio del Interior de 1994, ni en la Ley n. 482 del 15 de diciembre de 1999 sobre “Normas en materia de protección de las minorías lingüísticas históricas”. Los Rom y los Sinti constituyen la minoría étnico-lingüística más significativa de la Unión Europea (cerca de 10-12 millones de personas). En Italia, no se dispone de datos oficiales en mérito a su presencia. Según las últimas estimaciones, los Rom, los Sinti y los Caminantes en Italia serían entre los 120 000 y los 160 000, otras fuentes indican una presencia de 150 000 personas. La composición de tal población es aproximadamente la siguiente: el 60% es de ciudadanía italiana, el remanente 40% proviene desde países de la Unión Europea (prevalentemente desde Rumania) y desde países no comunitarios (principalmente países de la ex Yugoslavia). La migración desde Rumania ha sido particularmente significativa en los últimos años. Roma es probablemente la ciudad italiana donde vive el mayor número de Rom y Sinti. Las estimaciones independientes establecen entre 12 000 y 15 000 el número de Rom y Sinti que viven en Roma y en las zonas limítrofes (Amnesty International, 2010, p. 2). En la ciudad de Roma además están presentes diferentes comunidades: desde los autóctonos³²

32 Por “Rom y Sinti autóctonos” se entienden todas las comunidades de Rom y Sinti que residen en Italia desde hace muchísimo tiempo. Nos referimos entonces a Rom Abruzzeses, Rom Campanos, Caminantes Sicilianos, Sinti italianos y a la comunidad de los Rom Kalderasha proveniente de

hasta comunidades de origen extranjero como las comunidades Rom provenientes de los países de la ex Yugoslavia y aquellas provenientes de Rumania. Hay que recordar, sin embargo, que en febrero de 2011 la Comisión extraordinaria para la protección y la promoción de los derechos humanos del Senado de la República (XVI Legislatura) ha hecho público el resultado de la investigación sobre la condición de Rom, Sinti y Caminantes en Italia publicando el *Reporte conclusivo de la investigación sobre la condición de Rom, Sinti y Caminantes en Italia*³³. Se trata de un documento particularmente importante ya que por primera vez tal cuestión ha sido llevada a un primer plano nacional.

Parece entonces totalmente inadecuada la formación del ciudadano nacional que ha sido la tarea tradicional del sistema escolar: ¿cómo es posible garantizar una formación a la altura de los desafíos del presente? ¿Cómo es posible educar a la ciudadanía planetaria en una fase de crisis de la educación durante la cual progresivamente disminuyen las inversiones destinadas al sistema educativo?

Según Martha C. Nussbaum para mantener viva la democracia es necesario invertir aquella orientación que ha conducido en los últimos años a reducir los financiamientos destinados a los estudios humanísticos y artísticos a favor de habilidades técnicas y conocimientos practico-científicos. Seducidos por la idea del beneficio a corto plazo los Estados están progresivamente redimensionando los programas de estudio de carácter humanístico en las escuelas y en las universidades considerados poco útiles a favor de saberes técnico-científicos más adecuados al propósito: mientras el mundo se vuelve cada vez más complejo, los instrumentos para comprenderlo se vuelven pobres y rudimentales.

Las naciones – afirma Nussbaum (2011, pp. 22-23) – son cada vez más atraídas por la idea del beneficio; ellas y sus sistemas escolares están dejando a un lado, de manera totalmente irresponsable, aquellos saberes

Eslovenia y habitante en Italia desde el final de la segunda guerra mundial.

33 El título exacto del documento, disponible en la red en el sitio del Senado de la República, es el siguiente: “Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani del Senato della Repubblica (XVI Legislatura)”, *Rapporto conclusivo dell'indagine sulla condizione di Rom, Sinti e Camminanti in Italia*, Roma, febbraio 2011. Además del *Reporte* completo la “Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani del Senato della Repubblica (XVI Legislatura)” ha publicado, en febrero de 2011, también una *Síntesis del reporte conclusivo de la investigación sobre la condición de Rom, Sinti y Caminantes en Italia*.

que son indispensables para mantener la democracia. Si esta tendencia continuará, los países de todo el mundo pronto producirán generaciones de dóciles maquinas en vez de verdaderos ciudadanos, capaces de pensar por sí solos, criticar la tradición y comprender el significado de los sufrimientos y de las exigencias de las demás personas. El futuro de las democracias de todo el mundo pende de un hilo.

No se trata –según Nussbaum– de defender una supuesta superioridad de la cultura clásica sobre la científica, sino de mantener el acceso a aquel conocimiento que nutre la libertad de pensamiento y de palabra, la autonomía del juicio, la capacidad de pensar críticamente, la capacidad de trascender localismos y de enfrentar los problemas mundiales como “ciudadanos del mundo” y la capacidad de visualizar simpáticamente la categoría del otro. La contraposición no está entonces entre la cultura humanística y la cultura científica sino entre la educación orientada al beneficio y la educación para una ciudadanía más inclusiva (para la democracia) como demuestran muy bien también Nuccio Ordine (2013) y Abraham Flexner (2013) en sus consideraciones sobre la utilidad de los saberes inútiles.

Existen, de todas maneras, el conocimiento de que, precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, lejana de cada vínculo práctico y comercial, pueden tener un rol fundamental en el crecimiento del espíritu y en el crecimiento civil y cultural de la humanidad (Ordine, 2013, p. 7). Lamentablemente:

La lógica del beneficio socava aquellas instituciones (escuelas, universidades, centros de investigación, laboratorios, museos, bibliotecas, archivos) y aquellas disciplinas (humanísticas y científicas) cuyo valor debería coincidir con el saber en sí, independientemente de la capacidad de producir ganancias inmediatas o beneficios prácticos. Ciertamente, muy a menudo los museos o los sitios arqueológicos pueden ser también fuente de extraordinarios ingresos. Pero su existencia, contrariamente a lo que algunos quisieran hacernos creer, no puede ser subordinada al éxito de los ingresos: la vida de un museo o de una excavación arqueológica, como la de un archivo o de una biblioteca, es un tesoro que la colectividad debe celosamente preservar cueste lo que cueste (Ordine, 2013, p. 8).

Martha Nussbaum traza un programa extremadamente desafiante de formación moral en el cual son igualmente importantes tanto los

contenidos como los métodos pedagógicos activos refiriéndose a una tradición occidental que, recuperando la extraordinaria actualidad de la pedagogía socrática, va desde Rousseau hasta Dewey, una formación que no consiste en la asimilación pasiva de hechos y tradiciones culturales, sino en la problematización, en acostumar la mente a convertirse en activa, competente y responsablemente crítica hacia la complejidad del mundo. Esto –según Nussbaum– es lo que puede hacer la escuela para formar los ciudadanos de una democracia sana:

- Desarrollar la capacidad de los estudiantes de ver el mundo desde el punto de vista de otras personas, en particular de aquellos que la sociedad tiende a representar como inferiores, como “meros objetos”.
- Enseñar a confrontarse con las insuficiencias y fragilidades humanas, es decir enseñar que la debilidad no debe ser fuente de vergüenza y que necesitar a los demás no es falta de virilidad; enseñar a los niños a no avergonzarse de la necesidad y de las dificultades sino ver todo esto como ocasión de cooperación y reciprocidad.
- Desarrollar la capacidad de una auténtica sensibilidad hacia los demás, cercanos y lejanos.
- Contrarrestar la tendencia a echarse atrás de minorías por algún motivo despreciadas, considerándolas “inferiores” y “contaminantes”.
- Enseñar cosas auténticas sobre grupos diferentes (sobre las minorías raciales, religiosas y sexuales; sobre las personas discapacitadas), de manera de refutar los estereotipos y la repulsión que a menudo los acompañan.
- Fomentar la responsabilidad, tratando cada niño como un ser confiable.
- Promover con vigor el pensamiento crítico, la capacidad y la valentía necesarios para hacer sentir una voz discrepante (Nussbaum, 2011, p. 61).

Educar a la democracia, a la ciudadanía mundial, a la intercultural

El pensamiento crítico, autónomo, no homologado es en otros términos de por sí intercultural porque rechaza el prejuicio y el conocimiento preenvasado, pone las opiniones bajo el escrutinio del conocimiento científicamente fundado poniendo el individuo en condiciones de actuar y pensar libremente y de no ser fácilmente influenciado. Martha Nussbaum (2011) insiste entonces en una pedagogía socrática que pone al centro el razonamiento: el método socrático:

Es importante para cualquier democracia. Pero lo es en particular en las sociedades que deben tomar en cuenta la presencia de personas diferentes por etnia, casta y religión. La idea que, de asumirse la responsabilidad de los propios razonamientos, e intercambiar opiniones con otros en una atmósfera de recíproco respeto, es esencial para la solución pacífica de las diferencias, tanto al interno de las naciones como en un mundo cada vez más polarizado por el conflicto étnico y religioso (p. 71).

Un método crítico, entonces, que John Dewey ha reinterpretado magistralmente con el objetivo de formar ciudadanos activos, curiosos, críticos y recíprocamente respetuosos porque en sus experiencias educativas han aprendido a analizar, evaluar, resolver problemas. Se trata de una perspectiva pedagógica indispensable para enfrentar los problemas del presente, el llamado “mundo de las interdependencias” respecto al cual nadie puede hoy sentirse ajeno. La inmigración misma representa uno de los efectos más visibles en nuestras sociedades de la interdependencia mundial y su comprensión significa interesarse en los problemas que están en su origen. Ya no es posible estudiar la historia de una nación sin enmarcarla en el contexto global. Es suficiente detenerse a razonar sobre las causas de los procesos migratorios o sobre el origen de los más comunes productos de consumo (desde el café hasta los alimentos, desde el vestuario hasta las gaseosas) para ser forzados a interrogarse sobre las condiciones de vida y de trabajo en otros países del mundo³⁴. Se trata de enseñar lo que Edgar Morin ha definido como

34 Un importante ejemplo en esta dirección es representado por el comercio equitativo y solidario. El comercio equitativo y solidario, o *fair trade*, es una *partnership* económica basada en el diálogo, la

identidad terrestre. Basta poco en efecto para darse cuenta de los procesos de globalización en acto a partir de nuestras prácticas cotidianas:

Así el europeo, por ejemplo, se despierta cada mañana prendiendo su radio japonesa y de ella recibe los eventos del mundo: erupciones volcánicas, terremotos, golpes de Estado, conferencias internacionales le llegan mientras sorbe su té de Ceylán, de India o de China, a menos que no sea un café de calidad moka de Etiopía o arábica de América Latina; viste su suéter, sus bóxer y su camisa de algodón de Egipto y de India; viste chaqueta y pantalón de lana de Australia, elaborada en Manchester y luego en Roubaix-Tourcoing, o una chompa de cuero llegada de China, usada sobre jeans de estilo americano. Su reloj es suizo o japonés. Las gafas son de copos de tortuga ecuatorial. Puede encontrar en invierno sobre su mesa las fresas y las cerezas de Argentina o de Chile, las vainitas frescas de Senegal, los aguacates o las piñas de África, los melones de Guadalupe. Tiene botellas de ron de Martinica, de vodka rusa, de tequila mexicana, de bourbon americano. Puede escuchar en su casa una sinfonía alemana dirigida por un director de orquesta coreano, o asistir frente a la pantalla del televisor a *La Bohème* con la negra Barbara Hendricks en la parte de Mimí y el español Plácido Domingo en la de Rodolfo. Mientras el europeo vive en su circuito planetario de confort, un grandísimo número de africanos, asiáticos, sudamericanos están en un circuito planetario de miseria y sufren, en su vida cotidiana, las repercusiones del mercado mundial que influyen las cotizaciones del cacao, del café, del azúcar, de las materias primas producidas por sus países. Han sido expulsados de sus aldeas a causa de procesos mundializados originados por el Occidente, en particular por los avances de los monocultivos industriales; campesinos autosuficientes se han convertido en habitantes suburbanos en búsqueda de salario; sus necesidades ya se han traducido en términos monetarios. Aspiran a la vida de bienestar que les hacen soñar las propagandas y las películas

transparencia y el respeto, que mira a una mayor equidad entre Norte y Sur del mundo a través del comercio internacional. El *fair trade* contribuye a un desarrollo sostenible total a través de la oferta de mejores condiciones económicas y garantizando los derechos para productores marginados del mercado y de los trabajadores, especialmente en el Sur del mundo. Es, entonces, una forma de comercio internacional en la cual se trata de hacer crecer empresas económicamente sanas y de garantizar a los productores y a los trabajadores de los países en vía de desarrollo un tratamiento económico y social equitativo y respetuoso; en este sentido se opone a las prácticas de comercio basadas sobre la explotación a menudo aplicadas por las empresas multinacionales que actúan exclusivamente en la óptica de la maximización de la ganancia.

occidentales. Usan platos de aluminio o de plástico, beben cerveza o Coca-Cola. Duermen sobre pedazos de poliestireno recuperados no se sabe cómo y visten camisetas estampadas a la americana. Bailan sobre músicas sincréticas donde los ritmos de sus tradiciones entran en una orquestación llegada de América. Así, en el bien y en el mal, cada ser humano, rico o pobre, del Sur o del Norte, del Este o del Oeste lleva en sí, sin saberlo, el entero planeta. La mundialización es al mismo tiempo evidente, subconsciente, omnipresente (Morin, 2001, p. 65).

Si la globalización es evidente en nuestra vida cotidiana, también debe ser conocida más a fondo estudiando las relaciones entre las economías y las recíprocas historias en las cuales han tenido un rol no secundario el colonialismo y, en tiempos más recientes, las sociedades multinacionales. Historia, geografía, economía, literatura, religiones ya no pueden ser enseñadas en una perspectiva solo local o al máximo nacional porque no ayudan a entender la complejidad de los problemas del presente y del futuro. Una educación a la ciudadanía mundial requiere entonces aprender por lo menos los rudimentos de la historia mundial con una particular atención a las relaciones de poder, a las relaciones de dominio, a las relaciones entre los géneros, al rol de las minorías.

Una formación a la ciudadanía mundial, es requerida hoy no solo en la escuela sino también en la sociedad en diferentes niveles. Muchos profesionales y operadores se han formado para su trabajo sin una perspectiva intercultural. Los fenómenos migratorios, sin embargo, evidencian inmediatamente los efectos de la globalización en la vida cotidiana de todos. En un periodo de aproximadamente veinte años la población inmigrada ha crecido en Italia de casi 20 veces, llegando a tocar –como se ha dicho– los 5 millones de personas. Se trata, como es evidente, de cambios repentinos y de la época que imponen a entes, servicios y estructuras públicas y privadas de reconfigurarse en perspectiva intercultural. Para ser eficaces, sin embargo, los servicios deben necesariamente diferenciar los propios instrumentos, reconociendo que el grupo de usuarios inmigrados no es un grupo social uniforme sino un conjunto bastante heterogéneo de sujetos que requieren una de-estandarización de las respuestas. Muy a menudo emerge, por parte de los servicios, la dificultad de desvincularse de una visión y de una posición “etnocéntrica” que lleva sustancialmente a requerir una integración entendida como asimilación; tal condición parece a veces determinada por la “rigidez estructural” de

algunos servicios, compensada por la flexibilidad personal y profesional de los operadores que ponen en campo grandes habilidades y capacidades adquiridas prevalentemente a través de un compromiso personal e individual. La innovación y las habilidades no pueden ser delegadas a operadores individuales, deben devenir patrimonio de las estructuras y de todos aquellos que operan en ellas. La realidad social cada vez más compleja y fragmentada, el multiplicarse de las necesidades y de las demandas han hecho evidente que un servicio no es un producto estándar generado en base a las habilidades técnicas del operador y ni una respuesta programada en base a los objetivos, sino es un proceso que nace de la relación con el usuario. Las necesidades tienen una natura compleja y requieren intervenciones flexibles, capaces de involucrar recursos, profesionalidades, habilidades diferentes.

Los procesos de estructuración de la inmigración en Italia además han hecho más complejo el cuadro; los usuarios inmigrantes son, de hecho, cada vez más visibles también en sentido familiar:

- Aumentan cada vez más los niños en las guarderías, en las escuelas, en los servicios pediátricos, en las realidades para el tiempo libre.
- Aumenta el número de las mujeres en las salas de parto, en los consultorios y en los servicios para la maternidad.
- Nacen en el territorio las asociaciones de migrantes que se convierten en interlocutoras de las instituciones.
- Aumenta sensiblemente el número de los inmigrantes ancianos.

Las exigencias de las personas migrantes son, además, también muy diferentes entre sí a causa de:

- las diferencias individuales;
- las características sociales y demográficas;
- las diferentes áreas de proveniencia;
- los diferentes proyectos migratorios (a corto, a mediano, y largo plazo);
- la condición jurídico-administrativa;
- las épocas de llegada.

En los servicios sociales y sanitarios, en la escuela, en el campo socio-educativo entonces cada vez más los operadores sienten la exigencia de dotarse de habilidades interculturales.

Diferentes son también los ámbitos en los cuales la acción intercultural llega a realizarse, desde el ámbito social hasta la escuela, desde las organizaciones hasta el territorio. En el campo social la habilidad intercultural permite enfrentar situaciones-problema tales como las dificultades y los conflictos de convivencia, la seguridad, la recalificación urbana (casa, barrios), el trabajo. En la escuela desempeña el rol de planificar tareas de acogida, inclusión, enseñanza de la L2 o de la lengua de origen, promoción de la comprensión de las diferencias culturales y prevención del prejuicio. Finalmente, en las organizaciones, enfrenta las problemáticas relacionadas a la criticidad de la comunicación intercultural al interno y al externo de la estructura (Santerini y Reggio, 2007, pp. 7-8).

Se trata entonces de poner en acto estrategias y caminos formativos que apunten a reconfigurar los servicios en perspectiva intercultural. En esta dirección podría ser muy útil trabajar para:

- Favorecer el trabajo de red entre los servicios y entre estos y el territorio.
- Difundir y dar a conocer las buenas prácticas realizadas en Italia.
- Trabajar a la progresiva superación de los servicios dedicados (servicios especiales o de emergencia para extranjeros) en vista del paso a la fase de los servicios para todos, independientemente de la proveniencia del usuario.
- Garantizar la presencia al interno del servicio de un equipo de colaboradores “étnicamente” mixta. No siempre o casi nunca esto sucede, también cuando el servicio utiliza con estabilidad el mediador intercultural, figura hoy experimentada y extendida en muchas estructuras.
- Invertir significativamente en la *formación de los operadores*: la habilidad intercultural, la capacidad de comunicar eficazmente con los miembros de grupos culturalmente diferentes, no es parte del conjunto de saberes profesionales de la mayor parte de los operadores. Se trata de actuar en la formación en diferentes niveles y sobre todo en el inicial para que ella se configure cada

vez más en una perspectiva intercultural. No va descuidada pero la formación continua de las figuras profesionales que operan cada vez más sujetos migrantes.

La perspectiva intercultural, sin embargo, por su misma natura, biunívoca pide no solo a la sociedad mayoritaria sino también a los migrantes de contribuir dinámicamente a la construcción de una sociedad inclusiva, redefiniendo la propia identidad y la propia pertenencia. En el caso de los migrantes la formación intercultural ha sido a menudo indicada como vía preferencial a la integración (Bonetti, Fiorucci, 2006). Esto es verdad cuando se toman en cuenta por lo menos tres aspectos centrales: la calidad de la formación erogada, la “globalidad de las necesidades” que llevan los inmigrantes y los proyectos migratorios de los migrantes y de sus familias.

La formación para quien emigra es síntesis de acogida y estabilización. El inmigrante acepta de emprender un camino formativo tanto para aprender a convivir en la ambigüedad de su condición como para salir de ella. Él empieza un proceso de re-identificación lingüística, socio-cultural y profesional porque sabe que ya no puede soportar vivir solo con el “bien-refugio” representado por la propia lengua, mentalidad, operatividad. El inmigrante busca la seguridad que los contenidos de la formación pueden darle (desde la primera alfabetización hasta la formación profesional) (Demetrio y Favaro, 1992, p. 33).

La formación, sin embargo, no puede sola resolver todos los problemas de inclusión o de no inclusión de los migrantes: el resultado de los caminos de integración tiene que ver con las más completas políticas de integración que un país está dispuesto a poner en acto. El caso de Italia se ha caracterizado por mucho tiempo por la ausencia de un modelo político y cultural intencionalmente planificado y las medidas legislativas han sustancialmente perseguido el fenómeno migratorio, en vez de precederlo y gobernarlo (Ambrosini, 2005). Se trata de un modelo no intencional que se ha definido a posteriori a consecuencia de los procesos espontáneos de inclusión informales de miles de inmigrantes en el tejido social y económico de nuestro país, al cual han respondido contemporáneamente tanto a grandes demostraciones de solidaridad por parte de ciudadanos, de asociaciones y de Entes locales, como reacciones de rechazo y campañas de seguridad por parte de algunos componentes de la sociedad y del mundo político, así como una escasa

regulación institucional por parte del legislador. No obstante, los cambios de dirección política, una característica constante en el tiempo de la política italiana ha sido el uso de las amnistías como instrumento a través del cual regularizar las numerosas situaciones en las cuales se han encontrado miles, y a veces cientos de miles de inmigrantes, mostrando indirectamente la ineficiencia de las políticas de las cuotas de ingreso anuales como principal modalidad de acceso legal a nuestro país.

No se puede entonces no tomar en cuenta el cuadro político más general y, sin embargo, la formación puede convertirse en una vía preferencial para favorecer caminos de integración de los sujetos inmigrantes en el tejido económico, social y cultural de los países anfitriones. Hay que señalar, de hecho, que en algunas realidades italianas, aunque minoritarias, han sido puestas en marcha numerosas iniciativas y han sido experimentados unos proyectos interesantes en esta dirección, que apuntan a la integración a través caminos de orientación, de balance de las habilidades, de inclusión y re-inclusión laboral, de formación profesional y continua y proyectos que apoyan los extranjeros a través de caminos de alfabetización lingüística con particular atención para los sujetos más débiles, sobre todo mujeres, que a menudo se reunifican con el marido en un segundo momento, y no tienen oportunidad de adaptarse a la comunidad. Sin embargo, el riesgo que hay que evitar es predisponer para los inmigrantes una formación de serie B.

Debemos aprender, en cambio, a reconocer en cada extranjero una persona que trae consigo una historia y una memoria, que tiene una cultura y una patria, un proyecto de vida, unas habilidades por valorizar y unas cosas por decir; que encuentra problemas diferentes y diferentemente agudos según el grupo étnico, según si es hombre o mujer, muchacho, joven o anciano, según el camino migratorio, según si dispone o menos del apoyo de una comunidad; que no tiene solo necesidades de alojamiento y comida, sino también de comunicación, de socialización, de afecto, de cultura. Se trata de mirar los hechos de manera diferente con respecto a antes, de hacernos una nueva representación de ellos y, entonces, de operar una reestructuración cognitiva que está lejos de ser cumplida. Ella es, pero, indispensable, si se quiere posponer a los extranjeros la imagen nueva y diferente que se debe tener de ellos (Susi, 1991, p. 20).

Bibliografia

- Ambrosini M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Bonetti, S., & Fiorucci, M. (Ed.) (2006). *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*. Milano: Guerini.
- Campani, G. (2008). *Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia*. Milano: Unicopli.
- Caritas-Migrantes (2012). *Immigrazione. Dossier Statistico 2012. 22° Rapporto*. Roma: Idos.
- Cassata, F. (2008). *La difesa della razza. Politica, ideologia e immagine del razzismo fascista*, Einaudi, Torino.
- Del Boca, A. (2005). *Italiani, brava gente? Un mito duro a morire*. Vicenza: Neri Pozza.
- Demetrio, D., & Favaro, G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fiorucci, M. (2011). *Per forza nomadi. Problemi, possibilità e limiti delle politiche di integrazione sociale per i Rom e Sinti a Roma*. Roma: Aemme Publishing.
- Flexner, A. (2013). *L'utilità dei saperi inutili*. In: N. Ordine, *L'utilità dell'inutile. Manifesto. Con un saggio di Abraham Flexner*. Milano: Bompiani.
- Fondazione Migrantes (2012). *Rapporto Italiani nel Mondo 2012*. Roma: Idos.
- Huntington, S.P. (2000). *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*. Milano: Garzanti.
- Israel, G. (2010). *Il fascismo e la razza. La scienza italiana e le politiche razziali del regime*. Il Bologna: Mulino.
- Loré, M. (2008). *Antisemitismo e razzismo ne 'La difesa della razza' (1938-1943)*, Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.

- Ordine, N. (2013). *L'utilità dell'inutile. Manifesto. Con un saggio di Abraham Flexner*. Milano: Bompiani.
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale*. Trento: Erickson.
- Santerini, M., & Reggio, P. (Ed.) (2007). *Formazione interculturale: teoria e pratica*. Milano: Unicopli.
- Susi, F. (1991). *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Todorov, T. (2009). *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*. Milano: Garzanti.

Parte II

Dimensiones educativas del enfoque
a la capability en los hábitats
sociales y escolares

Las oportunidades de aprendizaje en la formación superior. Perspectivas internacionales según el enfoque de Martha Nussbaum

Piorgiuseppe Ellerani

Introducción

La afirmación que después de esta crisis nada es más como antes (Margiotta, 2012) representa una síntesis de la transversalidad y de la profundidad con las que las naciones –en su sistema educativo de base, superiores y de la formación en particular– han sido afectados. La dimensión planetaria en la que se ha radicado la emergencia, requiere visiones y otros escenarios a través de los cuales responder a las urgencias, ya no sólo más económicas, sino extendidas al acceso y al uso de los recursos, a la definición del mismo concepto de crecimiento y de democracia, a los derechos formales y sustanciales, a la dignidad de las mujeres y de los hombres (Morin, 2012; Nussbaum, 2002, 2011, 2012; Rifkin, 2001; Sen, 2000).

La educación superior, en este escenario de dificultad internacional, está atravesado por un fuerte debate alimentado por dos grandes enfoques que tienen origen desde una nueva coyuntura demográfica (OECD, 2008) y de una emergente movilidad internacional de los recursos humanos (EHEA, 2012) como efecto de la irreversibilidad de la globalización. Walker (2006, p. 35) destaca dos aspectos consecuentes, influyentes en la educación superior: el primero reguarda el aumento de

riesgo de discontinuidad en el interpretar y sustentar la perspectiva de formación de los ciudadanos críticos, éticos y con capacidad de mirar adelante, análogamente al papel asumido en el crecimiento económico y en el desarrollo de la vida. El segundo pone en duda el fortalecimiento de la idea de la educación superior como bien público capaz de enriquecer sea los individuos que toda la sociedad, observando más de un plegado hacia a una perspectiva privatista, enfocada a considerar la educación superior como “mercadería privada”. A confirmar todo eso la afirmación del lenguaje nuevo basado en términos de “clientes”, “competición”, “eficiencia de ganancia” y “valor monetario” remplazados por la antigua relación de confianza entre estudiante y docente (Halsey, 1992). El mercado global ha empezado a oscurecer los objetivos sociales y culturales de la educación superior, generalmente incluidos en la concepción de una educación superior como “bien público” (Kezar et al., 2005), minando la creencia que la universidad debe requerir una relativa independencia desde la influencia política y de la empresa (Boni y Gasper, 2012, p. 453).

El énfasis en la medición de la cualidad de las universidades a través de los diversos rankings mundiales ha representado –consecuentemente– un punto fundamental en las agendas de las *policies* en los últimos veinte años (Boni y Gasper, 2012, p. 451), determinando un aumento creciente de atención hacia la *performance* y *accountability assessment*, combinando el uso de estos indicadores de *performance* (Olson, Peters, 2005). A través de la información constante de los resultados evaluativos de las universidades, el ranking se ha convertido en una manera así “popular” de medir las excelencias, tanto como para hacer consideradas desde la OECD, fundamentales para influenciar también implícitamente las *policy* de las mismas (Hazelkorn, 2007).

La aceleración hacia una representación de la calidad basada en estándares de excelencia hace más evidente a medida que la educación superior sea parte “objeto” de la globalización, pero, simultáneamente, es “sujeto” (OECD, 2011; Scott, 1998) puesto que asume la perspectiva prioritaria de ser sustento de una visión de la sociedad centrada en el mercado y en la economía (Boni y Gasper, 2012). No por casualidad, que en la nueva configuración de los jóvenes licenciados para el año 2020, la OECD (2012) muestra cómo los países caracterizados por un fuerte crecimiento demográfico para marcar el cambio en la educación

superior: en esa están interpretando la inversión como el espejo y el amplificador de sus performances económicas. El estímulo al aumento del número de graduados es dado por la motivación económica, o sea, de la voluntad de competir con las economías avanzadas, enfocando el objetivo hacia ocupaciones de elevadas calidades y con una mayor garantía de rentabilidad, de “producción de masas” a “economía del conocimiento”.

¿Es esta la dirección que se debe adoptar, vía necesaria para el desarrollo y el regreso a la inversión en la educación superior? ¿Cuáles posibilidades más podrían individuarse en la educación superior en este “mutante” siglo veinte y uno? ¿A cuáles cambios ella también debería exponerse, como organización “necesaria” para el desarrollo? ¿Hacia cuál desarrollo y de quién? ¿En base a cuáles objetivos dirigirla?

Las perspectivas de desarrollo del Higher Education en el panorama internacional

El focus del Higher Education se ha concentrado, por lo tanto, hacia al desarrollo y al crecimiento, a los cuales se les atribuye valor, por ser capaz de formar una fuerza laboral altamente performante; han sido asignados auspicios a la investigación de base y a la capacidad de innovación, puesto que determinan competitividad a través del aumento del conocimiento de base de la economía global (Henard, 2010, p. 34). Este focus atribuye relevancia en algunos argumentos emergentes.

Empleabilidad y rentabilidad. Una inversión de la educación superior aumentaría las probabilidades de empleabilidad y pondría las bases para frenar el fenómeno de la exclusión del mercado del trabajo –sobre todo para los jóvenes– en posesión de bajos niveles de calificaciones y que fatigan en eventuales regresos a los ciclos productivos. Una inversión personal en la mejoría continua de las competencias y de los perfiles, además, confirmaría cómo las perspectivas de trabajo están ligadas al nivel de calificación (Cedefop, 2012); bajos niveles de calificación aumentan tres veces las probabilidades de incurrir en el estadio de desempleo (OECD, 2011, p. 31). Resultados análogos están resaltados del programa sobre las competencias de los adultos OECD-PIAAC (2013), que muestra cómo las personas más calificadas son las más capaces de crear y tener mejores perspectivas ocupacionales. La

enseñanza superior y sus vínculos con la investigación desempeñan una tarea fundamental en los progresos de las individualidades y de la sociedad, además en la formación del capital humano, altamente calificado, y de los ciudadanos participativos de la cual Europa necesita para crear puestos de trabajos, favorecer el crecimiento económico y garantizar la prosperidad (COM, 2011).

Movilidad y comparabilidad. La inversión en la educación superior, en crecimiento tendencial, en los países surgentes ha generado nuevas direcciones de las políticas europeas. El reconocimiento de que los bajos niveles de educación superior impiden una mayor competitividad y minan el potencial cultural de Europa e influyen en un crecimiento inteligente y una adecuada cohesión social (UE, 2010), conduce a la elección de ampliar el acceso a la educación superior. El programa nuevo de *Europa 2020*, en materia de educación, prevé que dentro el 2020, por lo menos el 40% de los jóvenes deban tener un diploma de educación superior o algo equivalente. La creación del EHEA (European Higher Education Area) a través del Proceso de Bolonia, está orientado a sustentar los objetivos de Europa 2020, promocionando movilidad, atrayendo estudiantes y el aumento de la empleabilidad. El empuje hacia la comparabilidad de los sistemas de educación vuelve además más atrayente la propuesta europea, concurriendo a realizar más ampliamente un crecimiento basado en el conocimiento y en la innovación. Concretamente la inversión en la educación superior sirve a llenar –a través de la atracción de jóvenes de otros países surgentes– el gap demográfico que se vino creando en el tiempo, requiriendo a las organizaciones universitarias un elevado y novedoso –respecto a lo existente– esfuerzo de eficacia y eficiencia.

Inversión para el futuro. La inversión en la educación superior extiende el acceso, creando los presupuestos por el progreso social y el desarrollo económico. Ante la elevada inversión de los países surgentes, sustentado por el diferencial positivo demográfico, Europa necesita de abrirse un espacio común, en el que armonizar rápidamente caminos capaces de elevar calidad y competencia. La educación superior se vuelve así el motor para superar las crisis, y se debería garantizar el máximo nivel posible de financiamiento público, porque ella se transforma como la manera de inversión para el futuro (COM, 2012).

Los aspectos destacados presentan un cuadro de instrucción superior convergente, delinendo una condición clave de la globalización. La convergencia es particularmente visible observando los mecanismos de financiamiento a la investigación, que tienden a aumentar la calidad de la educación superior como garantía de la inversión. Son un ejemplo las atribuciones competitivas de los financiamientos, que han pasado a ser ya una práctica en muchos países OCSE, a la par de criterios de performance como base “objetiva” por la asignación de recursos. Europa, a través del European Higher Education Area (AHEA) asegurará la calidad extendida, como un espacio europeo de calidad ya que se vuelve factor fundamental para construir confianza y fortalecer el atractivo de la oferta formativa, donde parece de interés y de tendencia la oferta de la así llamada educación superior *cross-border*. Se refuerza la idea de construir redes institucionales de proximidad, a través de las cuales se accede con más facilidad a formas competitivas de financiamiento. El Proceso de Bolonia –observado desde otra perspectiva– ha representado el primer ejemplo de globalización en escala regional (europea) de la educación superior, ofreciendo fuertes indicaciones y ejemplo por la creación de procesos similares en América Latina y en la región asiática (OECD, 2009, p. 67).

La movilidad representa un vector fundamental que debe ser respaldado con políticas adecuadas, de tal manera se expanden los potenciales intercambios entre las naciones y las necesidades de mantener estándares elevados y generalizados. Como lo expresado en la declaración de los ministros de la Educación en Bucarest (2012), las estrategias de los países del Espacio europeo de la educación superior deberían incluir objetivos de movilidad mediables y realísticos, instrumentos de monitoreo y estrategias de información más eficaces y la promoción de las oportunidades de movilidad. Adentro de la estrategia más amplia, el primer pasaje político está representado por la atribución de créditos (ECTS) y de reconocibilidad/comparabilidad de los títulos. También la movilidad se ubica, por lo tanto, adentro de los objetivos de Europa 2020: al menos el 20% de los graduados en el Espacio europeo de la educación superior debería haber desarrollado un periodo de estudio o de formación en el exterior.

Por lo tanto inversiones en educación superior, aumento de la calidad como retorno de la inversión, comparabilidad y movilidad

parecen construir las directrices políticas para estimular el crecimiento y la ocupación, donde el modelo de crecimiento adoptado de Europa por ser aún competitiva es hoy “inteligente” (porque basado en la investigación, innovación, instrucción), “inclusivo” (acciones por la ocupación y la lucha a la pobreza), y “sustentable” (atento al ambiente y a la *Green economy*, capaz de mirar a fuentes nuevas de energías y al control de las emisiones dañinas).

La tendencia actual de la educación superior en la Comunidad Europea expresa una realidad aún no satisfactoria: menos de una persona sobre tres tiene un nivel de educación superior, respecto al más del 40% de Estados Unidos y al 50% de Japón (UE, 2009). La tasa de evasión escolar es del 14,1% (UE, 2010). El objetivo de Europa 2020 tiende a una mayor inversión en la educación superior europea como freno competitivo, si se considera que antes del final de los 2020 cuatro graduados sobre diez procederán desde sólo dos países, China e India (OECD, 2012), delineando un cambio significativo en la distribución mundial de los graduados. Frente al crecimiento de los graduados chinos (que representan el 29% de los graduados en el mundo en una edad comprendida entre los 25 y los 34 años) seguido de la de India, la reducción más evidente es la disminución de los graduados estadounidenses y de los europeos que, juntos, equivalen a un cuarto de la población graduada mundial. En el nuevo contexto de los jóvenes graduados en el 2020, la OCSE destaca cómo son los países con un elevado crecimiento demográfico para marcar el cambio en la educación superior: tendrán un número mayor de graduados, respecto a algunas naciones europeas, Brasil (comparado con Alemania), Turquía (comparada con España) e Indonesia (tres veces respecto a Francia).

Si el crecimiento económico es parte de una política pública racional, según lo declarado por Nussbaum (2012, p. 175), ya que vivimos en una era dominada por el afán de lucro y la ansiedad de los objetivos económicos nacionales, sin embargo, tenemos que entender si se trata de la orden o instrumento a la vista de otros objetivos. El debate en curso (Boni y Gaspar, 2012; Walker, 2006; Nussbaum, 2012; Taylor, 2007) expresa una atención cada vez mayor hacia modelos diferentes de educación superior en el mundo, la representación de la diversidad en las respuestas a las recientes presiones de la globalización, a los procesos de homologación, a la reducción del compromiso público.

Human Development Approach (Boni y Gasper, 2012; Walker, 2006; Unesco, 1998) parece como una perspectiva capaz de ofrecer respuestas evolutivas e innovadoras, respecto a la tarea desempeñada por la educación superior en el milenio, con algunas consecuencias sea en su organización que en las articulaciones de los currículos.

El aporte del pensamiento de Martha Nussbaum en el desarrollo de la Higher Education

El fin del desarrollo global es poner a las personas en condiciones de vivir una existencia plena y creativa, expresando su potencial, organizándose una vida significativa y a la altura de una adecuada dignidad humana (Nussbaum, 2012, p. 175). El verdadero objetivo del desarrollo es, por lo tanto, aquel humano (Nussbaum, 2011, 2012). Los asuntos de Nussbaum expresan sintéticamente el significado de Human Development Approach por la educación superior, crecida a la sombra de la tradición humanística –social y económica– y fortaleciéndose en torno a cuatro grandes pilares. El primero, la pluralidad de valores, no sólo aquellos de utilidades económicas como aprobados y expresados dentro de los mercados; el segundo, un amplio interés y solidaridad por lo humano y por los derechos humanos dondequiera se pueden ejercer en el mundo y en particular para aquellos influenciados por las acciones individuales; el tercero, reconocer la normalidad y la centralidad de las interconexiones, que no son sólo un valor de los mercados, y que no pueden ser exclusivamente calculados en base a sus utilidades económicas (Boni y Gasper, 2012, p. 457). La particularidad de Human Development Approach está en analizar los procesos y la conexión no solamente confinada en las disciplinas y de las naciones individuales, sino va más allá del incremento de las competencias de las personas (*human resource development*) así como a las individualidades “sectores humanos” (nutrición, salud, educación). Éste permite pensar y trabajar por una concepción existencial de *well-being*, y mirar el desarrollo como la promoción y el avance de *well-being*.

En resumen, Human Development Approach es considerado como un desarrollo “por”, “a través” y “de las” personas, es decir una combinación de prioridades humanas, de verdadera y propia participación y del *human resource development* (competencias de las personas)

(Haq, 1999, p. 32). Por lo tanto, se opone a un “inhuman development” que excluye a algunas o muchas personas logren sus necesidades más básicas y fundamentales como el acceso al agua potable o a condiciones que permitan a la vida de manifestarse y crecer. Human Development Approach considera con fuerte énfasis el alcance de participación y de empowerment, como derechos propios y esenciales por una iniciación política e indispensables para sustentar estrategias de equidad. Relativamente a los aspectos de interés por la educación superior es posible relacionar tres elementos mencionados por Boni y Gasper (2012, pp. 458-59): a) la tarea asumida en la preparación necesaria por la participación a las elecciones de pública utilidad; b) la tarea asumida en la preparación de personas emocionalmente ricas y maduras, capaces de reconocer, involucrar y asumir responsabilidad; c) la tarea asumida en el dar guías competentes (docentes) por analizar las responsabilidades y los potenciales aportes que las mismas universidades ofrecen al desarrollo humano. Las afirmaciones de Nussbaum se reconducen a como debe ser el desarrollo humano y no aquel económico, y al fin que debe perseguir la sociedad, donde el segundo se convierte en un instrumento del primero (1997). Análogamente se destaca el aporte de Sen hacia una formación capaz de permitir la libertad de direccionar la propia vida y el *well-being* (1998) delineando cómo el *capability approach* se vuelve expresión específica del desarrollo activo por el “funcionamiento” de cada uno como expresión del derecho de poder ser y hacer, en lugar de “funcionalismo” en dirección economicista. El *capability approach* se ha ido constituyéndose como un “sistema” de elementos/nodos caracterizados que se ponen en estrecha relación entre sí y forman aquel conjunto de conceptos que miran a re- significar la educación y la formación, dando otras claves interpretativas del Human Development Approach.

La idea clave conduce hacia al enfoque de la calidad de la vida y a la teorización de una justicia social de base (Nussbaum, 2012, p. 26), que se expresa en las libertades sustanciales, o capacidades, de elegir una vida a la cual atribuir valor y ser capaz de convertir los bienes principales en capacidades de promover los propios objetivos (Sen, 2000, p. 78). Por lo tanto, el *capability approach* es una “concentración” de libertad de perseguir adjuntas a capacidades de *funcionar* en algunas maneras particulares. La organización social –realizada a través de la definición política de objetivos específicos– debería mirar a expandir

las capacidades de las personas y sus libertades de auto promoción y autorrealización. Las capacidades son ellas mismas libertades sustanciales, es decir un conjunto de oportunidades de elegir y actuar (Nussbaum, 2012), que una persona puede meter en acto a través de combinaciones alternativas de funcionamientos que es capaz de realizar (Sen, 2000, p. 79). Las capacidades asumen diversas formas, que constituyen igualmente diferentes modalidades a través de las cuales se expresan:

- “Capacidades internas”, a las cuales Nussbaum atribuye un valor fundamental, definidas como características y habilidades –capacidades intelectuales y emotivas, estado de salud y tonocidad del cuerpo, enseñanzas interiorizadas, capacidad de percepción– adquiridas o desarrolladas, en la mayoría de los casos, en interacciones con el ambiente social, económico, familiar y político (2012, p. 28). Las capacidades internas no son, por tanto, un equipaje innato, más bien formado y desarrollado en los contextos de vida;
- “Capacidades innatas” o “capacidades de base” (Nussbaum, 2012, p. 31) son la propiedad innata de la persona que vuelven posibles el desarrollo y la formación siguiente. En este sentido el enfoque a las capacidades presupone intervenciones dirigidas y específicas por cada persona, al fin de dotarla –en el caso de los discapacitados, por ejemplo– de los elementos, también instrumentales, capaz de promover las capacidades internas;
- “Capacidades combinadas” son definidas de la suma de las capacidades internas y de las condiciones socio-políticas-económicas en las que pueden ser elegidos efectivamente los funcionamientos (Nussbaum, 2012, p. 29). Asume importancia el contexto, en la formación de las capacidades combinadas, dado que las capacidades internas cumplidas pueden expresarse si las condiciones externas lo permiten. Es el contexto que debería convertirse en “capacitante” hasta que pueda hacer expresar –y producir– capacidades internas.

Los *funcionamientos* constituyen el estar bien de una persona (Sen, 2000, p. 76), representan el alcance (*achievement*) de una o más capacidades y describen lo que una persona es capaz de hacer o ser

como resultado. De tal manera son más directamente relacionadas a las condiciones de vida (Sen, 1999 p. 36) y de *well-being*, ya que consta de estados de ser y de hacer. Las capacidades de alcanzar funcionamientos reflejan las reales oportunidades de las personas o la libertad de elección entre posibles estilos de vida (Sen, 1993). Las adquisiciones –entendidas también como procesos– de los estados de ser y de hacer pueden entenderse como “vectores” de *funcionamiento*. Para Sen (2000, p. 63), los *funcionamientos* son constitutivos del ser de una persona, y representan por lo tanto elementos para la evaluación del *well-being*.

Las varias combinaciones de funcionamientos –de estados de ser y de hacer– que la persona puede adquirir se vuelven “capacidad de funcionar” (Sen, 2000, p. 64) y son por lo tanto la otra cara de la capacidad (Nussbaum, 2012, p. 32); gozar de buena salud, tener un cuerpo sano, poseer una mente educada pueden representar algunos ejemplos. La “agency” de una persona se refiere a la realización de objetivos y de valores que ella tiene motivo de perseguir, independientemente del hecho que sean conectadas con su estar bien (Sen, 2000, p. 85). Las adquisiciones de agency de una persona, en cuanto agente, se refieren, por lo tanto, a los sucesos conseguidos en el perseguir la totalidad de los objetivos y los fines que ella tome en cuenta, porque pertenece a contextos o situaciones más generales (por ejemplo, el desarrollo social y económico de la propia comunidad, la definición de la escuela como comunidad de aprendizaje, la clase como contexto inclusivo e interdependiente).

En el alcance de los objetivos generales de agency se manifiestan dos posibilidades (Sen, 2000, p. 87): a) el verificarse del objetivo que una persona aprecia y desea adquirir; b) el alcance de los objetivos a través sus esfuerzos y roles activos. Mientras en la primera posibilidad resulta marginal el rol desempeñado por la persona dado que la adquisición de agency es independiente del rol activo desenvuelto también si en el conjunto la persona alcanza el objetivo deseado, en la segunda posibilidad la adquisición de agency es más participativa y dependiente del rol desenvuelto. En esta perspectiva la persona es sujeto que actúa y aporta al cambio. El primer caso puede representar la idea-límite que perseguir, donde la agency es relevante en cuanto amplifica los horizontes de preocupación más allá del bienestar directo. En el segundo aparece relevante el ser activo, creativo y capaz de actuar para alcanzar aspiraciones

más elevadas y generales (sociales). La *agency* está relacionada con los enfoques que enfatizan la auto-determinación, la auto-dirección, y la autonomía. La atención a la *agency* significa que la participación, el debate público, las prácticas democráticas, el *empowerment* deben ser aprobadas junto con el *well-being* de una persona; no tiene que ver con la totalidad de sus metas y objetivos, más bien, con su propio “bienestar”, y la “ventaja personal”. El estado de una persona, el propio ser y actuar, podría resultar desde sus decisiones o ser el resultado de una serie de causas internas o externas. *Agency* y *well-being* resaltan, por lo tanto, dos dimensiones, es decir los logros reales de las expectativas de y la libertad para alcanzarlas. Como agentes, las personas deberían estar colocadas en las condiciones de alcanzar objetivos que atribuyen más valor (deseabilidad).

Podemos destacar que existe una interdependencia entre la libertad individual de la *agency* y las oportunidades sociales, económicas y políticas disponibles. Del mismo modo, el bienestar de la persona no es sólo en las actividades que se pueden llevar a cabo (operaciones), sino también en su libertad y oportunidad (capacidad) para funcionar de una manera alternativa. Lo presentado nos permite considerar cómo la calidad de la educación superior debe llevarse a cabo hoy en día como un proceso interno de relaboración de nuevos mapas de las praxis y de las interdependencias generadas desde y a través del contexto. Es decir, si consideramos las capacidades combinadas de Nussbaum y la agentividad de Sen, se subrayan cuestiones que destacan como algunos factores internos y las relaciones entre sí –como los contextos interpretativos como espacios– lugares por el aprendizaje, sus modalidades de conducción por el aprendizaje, la organización complexiva de los procesos decisionales y participativos, sean medidas útiles por definir la calidad de la educación superior. Y es en esta parte que se deben hacer progresos sustanciales que, necesariamente, requieren el repensamiento de los actuales modelos organizativos. Análogamente surge cómo, a través del contexto de aprendizaje, se pueden formar y manifestar todos estos procesos que pueden conducir los estudiantes a ser más conscientes de sus funcionamientos volviéndolos de tal manera capaces de actuar, conjugando contemporáneamente una espiral evolutiva y transformativa del mismo contexto.

Se trata de asumir la educación superior como “contexto” que expresa específicas condiciones socio-políticas-económicas, síntesis de la “cultura de la organización” y del “aprendizaje”, capaz de ser/convertirse” contexto formativo combinado” y capaz de expresar las capacidades internas de cada persona en ella involucrada. El problema es que las capacidades internas no se desarrollan aisladamente, pero en un sistema de relaciones múltiples, con otros sujetos y a través de objetos. El contexto de la educación superior, así entendido, se vuelve aquel lugar de aprendizaje profundo (*life-deep*) por efecto de las pertenencias culturales, de la transmisión de valores implícitos y explícitos, de la generación de significados y símbolos que sí se extienden y se expanden en el tiempo (Banks et al., 2007, p. 12).

Nussbaum (2000), como lo ha señalado, enfrenta la cuestión en términos de interdependencia entre los factores sociales y las capacidades individuales, indicando las “capacidades combinadas” como motor por el desarrollo de las capacidades internas. Sólo en presencia de condiciones externas idóneas, será posible ejercer la función interna (Walker, 2006). Las instituciones –en específico las universidades– deberían dar espacios adecuados por un aprendizaje más eficaz, que permite el desarrollo de las capacidades internas, poniendo atención constante a las condiciones que permiten el desarrollo deseado por cada uno, que no puede ser conseguido aisladamente. Nussbaum (2000) plantea que las instituciones tienen el poder de organizar estos contextos, a diferencia de los individuos, y es por ende plausible considerar que la responsabilidad de promover las capacidades sea por lo tanto institucional.

Por eso, garantizar capacidades al individuo no es suficiente para producir estados internos de disponibilidad al actuar (capacidades internas), que es al menos tan necesaria para proporcionar el entorno material e institucional para que las personas sean realmente capaces de funcionar (Nussbaum, 2002 p. 82).

Por el contrario, las capacidades internas y los funcionamientos, así como las competencias y las capacidades de acción pueden ser minados de manera muy distinta, sobre todo cuando no se crean las condiciones para un aprendizaje eficaz. De ello se desprende que con respecto al *capability approach* y al *Human Development Approach*, la teoría pedagógica asumida y la acción de prácticas de enseñan-

zas y aprendizaje, resultan no neutrales o incontaminadas desde el contexto institucional y social en el que operan, pero actúan como vectores, introduciendo el entrelazamiento de otras dinámicas, cuyo efecto se expresa en las capacidades para delegar o desarrollar el poder (empowerment) (Walker, 2006).

Surge con fuerza, por lo tanto, la referencia a los contextos sociales del aprendizaje que, en su fase de articulación interdependiente entre social e individual, representan el lugar para el desarrollo de las capacidades combinadas, enriqueciéndolo con otros significados la experiencia de educación superior que, según Nussbaum, debería desarrollar cada capacidad de las personas por el cumplimiento de la plena humanidad (2002, p. 290).

Una diferente calidad del Higher Education

Si se asume la perspectiva del Human Development Approach y el desarrollo integral de las capacidades humanas, la atención debe centrarse en dos consecuencias, por un lado, la falta de atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje –el espacio en el que se lleva a cabo, la interacción con las tecnologías, la disponibilidad y la funcionalidad de los entornos, los servicios estudiantiles; de otra parte de la consideración de lo que debería ser en cambio las condiciones apropiadas para fomentar un ambiente de aprendizaje “agentivo”.

En este sentido parece que se inicia el camino hacia la reflexión crítica y de propuestas de la Comunidad Europea, que indica cómo la enseñanza y el aprendizaje en el Higher Education siempre debería volverse un proceso compartido, donde la responsabilidad por el éxito final es de los estudiantes que de los docentes. Dentro de los procesos compartidos, el Higher Education debe involucrar a los estudiantes de manera que se descubran creencias y modelos mentales y llevarlos así a elevar su comprensión profunda (EU-HLG, 2013, p. 19). Por lo tanto, es necesario mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Sólo de esta manera se puede vislumbrar un horizonte de cambio por la Europa del futuro (McAleese, 2013, p. 6) como resultado del trabajo colectivo y de los esfuerzos de mejora de la calidad de la educación superior.

La atención se centra en la generación de “contextos formativos”, como punto de desarrollo interno más que externo, dado que en ellos –expresión potencial de agency– se generan las condiciones por adqui-

rir “capacidades internas”. Al operar sobre las potencialidades de los contextos para volverse agentivos, se ofrece a cada sujeto el poder de aumentar capacidades internas como expresión del derecho a tener una vida digna llena de posibilidades de elección, que vuelve a cada persona portadora de valores y principios (Nussbaum, 2002, p. 79).

Es posible, por lo tanto, relacionar la cuestión de las condiciones agentivas con los procesos generadores de las capacidades internas y de los funcionamientos.

La dimensión social del aprendizaje. Con referencia a Dewey y Montessori, Nussbaum subraya la necesidad de operar para superar la pasividad a los que están inducidos los estudiantes por ciertos métodos didácticos, mostrando cómo las instituciones formativas son lugares para escuchar, más bien que lugares en los cuales se actúa para analizar, evaluar, debatir, resolver problemas (2011, p. 81). El problema se vuelve relevante, inclusive ético para Dewey, puesto que “la debilidad trágica consiste en el hecho que la educación se utiliza para preparar futuros miembros del orden social en un ambiente en el que están en gran parte ausentes las condiciones del espíritu social” (1949, p. 8). Una buena educación por eso, requiere sensibilidad por el contexto, la historia y las circunstancias económicas y culturales, con el objetivo de crear jóvenes adultos que sean capaces de aprovechar de un arco de posibilidades en sus vidas (Nussbaum, 2011, p. 149). Se trata de conectar, partir del contexto en el que se realiza el aprendizaje, el espíritu del interés que deriva del participar a una actividad constructiva, del contribuyente al resultado que, social en el espíritu, permite la atribución de responsabilidad y la formación de un juicio cuidadoso (Dewey, 1949, p. 10). Es decir, Dewey estaba convencido que la manera mejor para volver activos a los jóvenes era transformar el aula en un espacio sin solución de continuidad con el mundo externo, un lugar donde se cuestionan los problemas concretos que pasan e involucran el mundo, donde el saber encuentra actuación práctica (Nussbaum, 2011, p. 82).

Además, condición investigada y aprobada por Bruner (1996) el cual, reflexionando sobre los métodos y sobre los trabajos de Ann Brown y Joseph Campione, se resalta el desarrollo de un contexto de aprendizaje alrededor del vigor y capacidad de acción (agencia) – reflexión-colaboración-cultura, cuyo centro de desarrollo se centra en el problema investigado. Al igual que Dewey, Bruner también pone de

relieve cómo son los procesos que se espera que generen aprendizaje más que en el contenido. Se coloca en el primer plano de la visión de la proactividad de la mente, lo que requiere una intervención activa y orientada hacia el problema, que es selectiva, interpretativa, dirigido hacia las metas. Donde el aprendizaje no tiene lugar sin ayuda, indefenso, desnudo ante el mundo (Bruner, 1996, p. 106). La acción dialógica, vuelve posible la colaboración, en la que se nutre el pensamiento transformador, que vuelve activos los procesos que desarrollan capacidades. En el concepto de agencialidad de Sen, la persona como agente alcanza sus propios objetivos en el mundo. A pesar de la libertad de agencialidad que cada uno posee, e inevitablemente cualificada y limitada desde las oportunidades sociales, políticas y económicas a nosotros disponibles, son los pactos sociales que también pueden extender la portada de la libertad de agencialidad (Crocker, 2008, p. 3).

En los acuerdos sociales por lo tanto se pueden reconocer las formas de diálogo, de intercambio, de colaboración que aumentan las potencialidades y las oportunidades individuales y sociales. Es, pero necesaria una acción previa, situada en la acción, que vuelve conscientemente “agentivos” los sujetos: la reflexión, entendida como acción de la mente, a través la cual generar sentido, pensar meta cognitivo, volver a lo que se ha aprendido, reflexionar también en su pensamiento (Bruner, 1997, p. 101). El acuerdo social, la conciencia de las oportunidades –existentes o de generar– la transformación interior efecto del proceso de aprendizaje, asumen potencialidad a través del proceso meta cognitivo. Potencialidad de agentividad para acceder a las oportunidades, que descansa en el desarrollo de un pensar meta cognitivo que, para Dewey (1916), es pensamiento –o reflexión– que permite el discernimiento de la relación entre lo que intentamos de hacer y lo que pasa de consecuencia. Un discernimiento rudimental está presente en las experiencias de “pruebas y errores”, pero otro valor tiene, en contenido de pensamiento, analizar para ver qué hace como intermediario de manera tal que una causa y efecto, actividad y consecuencia. El método extiende nuestro control práctico. Pensar equivale, por lo tanto, a una consiente abstracción del elemento inteligente de nuestra experiencia. Erróneamente, a Dewey ha sido atribuido un enfoque “socializante” al contexto, casi estéril, plegado hacia elementos marginales respecto al desarrollo de la mente: sin embargo conjugando la dimensión “social” de la experiencia

de aprendizaje y la “reflexión” sobre la misma experiencia –como factores necesarios y no alienables– surgen los fundamentos reconocidos de Bluner y útiles a la interpretación de la agentividad como proceso del *capability approach* de Sen y, contemporáneamente, es evidente el mecanismo que vuelve interdependientes las “capacidades combinadas” con las “capacidades internas” de Nussbaum.

Además, la acción de previsión y de conciencia de tipo metacognitivo, es estrictamente relacionada a la posibilidad de elección, es decir a la definición de capacidad elaborada por Sen (2000). Desde esta perspectiva la acción metacognitiva, generadora de opciones de libertades sustanciales internas a través de un mayor control en el pensar, conduce a enfrentar cuestiones relevantes acerca de la formación de *habits of mind* como directrices de las capacitaciones. El control de los procesos cognitivos y metacognitivos viene a ser un proyecto ético de formación, en los estudiantes, de capacidad de discurso crítico, pensamiento creativo, involucramiento en el aprendizaje, de ocupación hacia un sentir democrático y una rica y activa vida pública en el siglo XXI, dando además una nueva perspectiva por direccionar algunas cuestiones surgentes como la distribución de las oportunidades y de los intereses con la equidad en la educación (Unterhalter, 2003, p. 668).

La atención a los procesos por el aprender continuamente. Los estudiantes que poseen por eso una adecuada capacidad para organizar su propio emprendimiento son capaces de escoger los objetivos apropiados y son capaces de usar sus conocimientos y competencias para direccionar el propio camino hacia nuevos aprendizajes. Formas y métodos por el desarrollo de estas “capacidades internas” deberían ser identificadas y enseñadas de manera explícita, para que sea posible para cada estudiante acceder a nuevas informaciones. Viene, por lo tanto, subrayado cómo los estudiantes aprenden de manera activa, elaborando y recuperando continuamente el conocimiento y generando conexiones con las experiencias. De ello se desprende que son los mismos estudiantes, a través de sus acciones, que deben crear autónomamente las nuevas estructuras de conocimiento personal (Schneider y Stern, 2010).

Por consecuencia, una buena comprensión de propias estrategias de aprendizaje fortalece la capacidad de los estudiantes de organizar el aprendizaje a través del desarrollo del *aprender a aprender*. Por ende, a través de las solicitudes puestas en el y desde el contexto dentro el cual

se realizan los aprendizajes, se deberían formar “agentividad” y expresar “capacidades combinadas” capaz de dar un nuevo horizonte de sentido al Higher Education. Jonathan (2001, p. 49) subraya por eso que mientras la enseñanza de valores explícitos podría no ser una opción para la educación superior, es inevitable que la capacidad de aprendizaje asume valor. Lo que cuenta son los “modos” de conocer, y las “formas” a través de las cuales el conocimiento viene enseñado. Como consecuencia (Walker, 2006) se debe asumir la perspectiva sustancial de formar los estudiantes y ser reflexivos, a ser pensadores disciplinados e independientes, rigurosos y creativos, expertos, con un sentido de responsabilidad social, dando conocimientos, competencias y “habits of mind” que les permiten de gozar de un aprendizaje por la vida, volviéndolos capaces de adaptarse a las mutantes circunstancias, y conducir a una vida productiva.

Formar a la “capacidad interna” de aprender continuamente, responde además a la necesidad de cuidar a la vida de la mente (Mortari, 2013), que contrasta la incapacitación, efecto de la pobreza cultural y de desinversión en los sistemas de la educación y de la capacitación. Además, es en la vertiente de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que la educación superior puede operar para dar las condiciones que vuelven posible la construcción de contextos deseables y generativos (Johnson, 2010, p. 52). Reconocer y actualizar las prácticas alrededor de las evidencias de investigación que muestran cómo el aprender de manera eficaz no sea una actividad puramente solitaria, más bien una acción social distribuida en el contexto, como la construcción individual del conocimiento pase a través de procesos de interacción, negociación de los significados y cooperación con otros (Bransford et al., 2000; Benavides et al., 2010; Bruner, 1996; Engestrom, 2001; Vygotsky, 2011) debería ser objeto de revisión por la educación superior. Además, dado que las neurociencias demuestran recursivamente la posibilidad de la modificación cognitiva (Margiotta, 2011) como el resultado de un proceso de interacción continua con artefactos, personas y problemas puestos en el contexto, donde los procesos imitativos (Craighero, 2010; Rizzolati y Sinigaglia, 2004) y de simulación “encarnada” (Gallese, 2009; Lakoff & Nunez, 2005), vuelven posibles nuevas fronteras para más eficaces aprendizajes procedurales y de desarrollo emotivo, se trata de considerar el aprender como un factor de equidad, capaz de dar a todas

las posibilidades de una educación de calidad por perseguir a lo mejor un propio proyecto de vida. La función transformadora del entorno de aprendizaje (Merizow, 1997) se produce cuando los participantes tienen la información completa, están libres de las obligaciones, tienen las mismas oportunidades de asumir distintos roles, pueden llegar a ser críticos y reflexivos, son empáticos y buenos oyentes, y están dispuestos a buscar un terreno común o una síntesis de diferentes puntos de vista.

Procesos participativos y democracia. El modelo de desarrollo humano está ligado a la democracia, entendida como posibilidad de tener voz en la elección de las políticas que gobiernan la propia vida, ingrediente básico de una existencia humanamente digna (Nussbaum, 2011, p. 40). Por lo tanto, un proceso no idealista, sino que se relaciona con la adquisición de la práctica y la capacidad de promulgar los que, como ya se ha señalado, hace interdependiente al contexto –que expresa las capacidades combinadas– con la adquisición y formación de capacidades internas de una persona.

Para expresar las justas oportunidades de vida, libertad y búsqueda de la felicidad, Nussbaum enumera un conjunto de capacidades que un estado debería desarrollar en sus ciudadanos, entre los que es interesante señalar (2011, p. 42-43):

- La capacidad de razonar sobre los problemas políticos que afectan a una nación, de examinar, reflexionar, discutir y alcanzar a las conclusiones sin delegar a la tradición y a la autoridad.
- La capacidad de juzgar críticamente a los hombres políticos, pero sobre la base de información precisas y una conciencia de las posibilidades reales de que disponen.
- La capacidad de pensar en el bien de la entera nación, no a la de su grupo local.
- La capacidad de ver la propia nación como parte de un orden mundial complejo, en las que las problemáticas de varios tipos requieren una discusión transnacional para su solución.

El conjunto de las capacidades propone una perspectiva de apertura, de asunción de escenarios que, con Morin (2001), sobrepasan los

confines del local, donde la educación viene asumida como un proceso de liberación de las mentes de la sumisión a las costumbres y de los usos que cierran las perspectivas, creando en cambio personas que pueden funcionar con sensibilidad y comportamientos atentos, como ciudadanos del mundo (Nussbaum 2010, p. 8). Se trata de dar oportunidades a los estudiantes de desarrollar capacidades críticas e imaginativas para enfrentar preguntas acerca del estado del mundo, profundamente modificadas, considerando nuevas posibilidades para sí mismo y para los otros, consientes de nuevas realidades interdependientes y actuando, a partir de los contextos de aprendizaje, ejercicios de democracia y participación. Necesitamos desarrollar capacidades de vernos a nosotros mismos no sólo vinculados a nuestra comunidad local, sino también en relación a todos los demás seres humanos, a través de su reconocimiento en el mundo global.

Una formación a la democracia que viene sustentada por la conciencia de la responsabilidad individual y social, intersecada con el desarrollo de procesos participativos, representada por acciones que involucran activamente docentes y estudiantes en procesos decisionales sobre la calidad de sus propias capacidades (internas) o sobre los funcionamientos. Como ha señalado Rabinowitz (2013), lo importante para recordar es la palabra “participativo”, que no implica solo la acción de pedir opinión, más bien implica que cada participante se transforme en un importante vínculo en el proceso de diseño de su propio desarrollo y de sus propias elecciones. Un verdadero enfoque participativo es un método en el que la perspectiva de todos viene considerada y que cada uno puede participar en el proceso decisional, con su rol. En esta perspectiva el proceso participativo asume el valor del proceso a la democracia que, como señaló Dewey (1916) en su texto “Democracia y educación” es más que una simple forma de gobierno: se trata de un proceso participativo comunicado continuamente.

Un enfoque que Nussbaum (2012, p. 169) considera compartido y coherente con el *capability approach*, ya que vuelve a los ciudadanos más fuertes y conscientes a través de procedimientos democráticos, representa una importante característica, a la par del principio de *agency* y respecto de las elecciones que, idealmente, garantiza que todos tenemos la posibilidad de expresar nuestras propias ideas y que puedan ser escuchadas. Por ende un proceso que invita a la pluralidad, donde

la diversidad y el disenso son utilizados para examinar las cuestiones desde muchos puntos de vista posibles, con el fin de encontrar la mejor solución común (Elliot et al., 2005) resalta que los institutos de instrucción y de formación superiores en todo el mundo están fomentando el desarrollo de los procesos participativos por la redefinición de las hojas de vida (Participatory Curriculum Development), y al mismo tiempo la construcción de nexos con las comunidades locales.

Los enfoques para el desarrollo de programas participativos crean formas de colaboración entre profesores, estudiantes y otros grupos de interés, y su objetivo es aumentar la calidad del proceso de aprendizaje profundo, mejorando así el potencial de aprendizaje efectivo a través de la participación. La participación de las partes interesadas puede tener lugar durante todo el proceso del pensum, incluyendo la planificación, ejecución y evaluación.

Por lo tanto, el *capability approach*, plantea una cuestión crucial sobre el significado atribuido al desarrollo y a cómo comparar la calidad de las experiencias de educación superior, en el sentido de que es necesario considerar el valor atribuido por los estudiantes a sus propios resultados, en lugar de mejorar, medido por los *policy makers* (Unterhalter, 2003).

Como adultos, los estudiantes universitarios deben ser considerados los árbitros de sus propios intereses, valores y pertenencias culturales, y entonces debemos pensar de manera diferente a la relación entre capacidades y funcionamientos. Por ejemplo, podríamos ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir conocimientos y de usar mayores capacidades de pensar analítico, pero no podemos pedir que funcionen ya como personas expertas y analíticas. Lo que realizamos –y cómo lo realizamos– en el campo de la instrucción superior tendrán consecuencias futuras sobre las elecciones y en las oportunidades de los estudiantes. Promover las capacidades en el campo de la instrucción superior, requiere atención a las “capacidades internas” porque de esa manera se hace más razonable tanto para el proceso de evaluación como para la de autoevaluación. El contexto que se realiza logra no “prescribir” a los estudiantes sus elecciones de acuerdo a sus vidas, más bien organizar experiencias/oportunidades, a través de las cuales, operar con una pluralidad de oportunidades para formarse y “funcionar bien” en vista de sus propias elecciones.

Para desarrollar una cultura que sepa ir más allá de la sola perspectiva de la mejoría de la calidad, y que abrace la generación de contextos que expresan la formación de las capacidades internas como expresiones del derecho en tener instrumentos para vivir vidas dignas y para ser libres de poder realizar sus propios funcionamientos, se vuelve necesario asumir que los docentes son responsablemente involucrados en la nueva perspectiva formativa, a la par con los estudiantes. Las instituciones, entendida como organizaciones, necesitan de sustentar los equipos de docentes, a través de varias medidas, que van desde la formación continua que ofrece *mentoring* y *coaching* individuales, hasta medidas que fortalecen la cooperación entre docentes, especialmente en el diseño, desarrollo y realización de la hoja de vida y de la evaluación de los estudiantes (HLG, 2013, p. 22). La investigación ha identificado como un enfoque diferente respecto a la cualidad de las instituciones superiores³⁵ como informes externos, debe necesariamente considerar una serie de compromisos, de docentes, de estudiantes y de la organización, que orientan sus acciones interdependientes dirigidas a la co-construcción de una idea de desarrollo humano, explicitando algunas características destacadas desde la perspectiva de Nussbaum (tab. 1.)

Tab. 1
Indicaciones principales de las instituciones de educación superior por mejorar la cualidad de enseñanza

Descriptores de mejoría	valores %			
	20	40	60	80
Evaluación de los estudiantes (evaluación, éxito académico, programas, experiencias)	76			
Proyección, monitoreo e implementación de la oferta formativa.	69			
Ayuda a las enseñanzas y al ambiente de aprendizaje (ambientes virtuales, librerías...)	66			

³⁵ El estudio se enfoca en un muestreo de 29 instituciones de educación superior de 20 países, cada una de las cuales ha presentado –por análisis– hasta máximo de tres iniciativas realizadas o en realización, por aumentar la cualidad de la enseñanza. El análisis final se ha focalizado en 46 iniciativas. El número de estudiantes de las instituciones analizadas está entre 1 500 y los 50 000.

Descriptores de mejora	valores %			
	20	40	60	80
Ayuda a los estudiantes (counselling, mentoring, orientación/consejos para profesión)	66			
Desarrollo profesional pedagógico (instrumentos pedagógicos, comportamientos docentes)	45			
Ayuda a la organización, a la conducción de la oferta formativa a nivel de docentes	28			
Ciclo del feedback de las iniciativas de calidad sobre las experiencias de docentes	34			
Ayuda a la organización, a la conducción de la oferta formativa a nivel institucional	31			
Ayuda aprendizaje de los estudiantes (iniciativas de ayuda por aprendizaje eficaz)	28			
Financiaciones para promover la motivación de docentes a la Mejoría	21			
Subvenciones para “bonus” docentes o para iniciativas significativas sobre la calidad de los docentes	24			
Proyección, monitoreo e implementación de las políticas institucionales	52			
Formación continua por la carrera	48			
Proceso inicial de reclutamiento del estaff de docentes	55			

Fuente: Hernárd F. (2010), *Larning Our Lessso. Review of Quality Teaching in Higher Education*, OECD Publication, Paris, p. 21

Los datos muestran cómo el enfoque al desarrollo humano puede ser sustentado por algunas categorías que están referidas directamente al contexto generativo de “capacidades combinadas” que estamos articulando. Por ejemplo, el diseño de los contextos de aprendizaje, considerados como laboratorios en los cuales están predispuestos/activadas/creadas formas de cognición compartida para solucionar problemas interdisciplinarios que afectan la vida de las personas, del mundo social y de la sustentabilidad. En tal sentido sustentar el aprendizaje significa, por lo tanto, pensar en la organización como sistema que se “mueve” en vista del éxito más alto de cada estudiante, en la dirección por él indi-

viduada, ofreciendo apoyo a las elecciones de los estudiantes. Análogamente el apoyo hacia los docentes y los estudiantes es un aspecto crucial porque mantiene alta la atención hacia a la centralidad del aprendizaje, necesaria para comenzar un conjunto de acciones que permiten acompañar cada sujeto involucrado en la organización, a través de las interdependencias entre diferentes actores que son recursos, a varios títulos, por el alcance de las finalidades formativas. La evaluación viene, por lo tanto, utilizada para sustentar aquellos procesos de pensamiento y de acción que devuelven “poder de accionar”, operando en perspectiva transformativa, “intrínseca” al sujeto.

En resumen, la cualidad a lo que hoy debería orientarse la educación superior expresa un concepto multidimensional, que debería abrazar la totalidad de las funciones y de las actividades: modalidad de enseñanza y programas, investigaciones y saberes, formación de los equipos, estudiantes, facilidades, servicios a la comunidad y al ambiente académico (Boni y Gasper, 2012, p. 460).

La Educación Superior: contexto capacitante y agéntivo

A la par de la educación, la instrucción superior se convierte igualmente constituyente de la formación de capacidades hacia la agenticidad y libertad. Sin una auténtica oportunidad formativa y sin dar lo ocurrido para recoger/utilizar las oportunidades, muchos seres humanos están condenados a limitar el propio ser agéntivos y sus libertades de elección. Como lo dicho por Otto y Ziegler (2010, p. 9) el *capability approach* es uno de los más influyentes modelos para reconciliar las preguntas de equidad, reconocimiento y libertad que el debate actual sobre el desarrollo pide constantemente.

Lo que surge puede representar la idea de las capacidades expresadas por Nussbaum, que se expresa a través de una educación superior que incluye entre sus finalidades los *procesos* formados para todos los estudiantes de acceso, de conocimiento, de modos de conocer, de participación y oportunidades (Walker, 2006, p. 116).

El acceso a la educación superior es, por tanto, una clave fundamental para continuar y adquirir capacidades al fin de expresar las propias cifras de libertades y de elección en el mundo y operar por una vida considerada satisfactoria para cada uno. En la vertiente de las políticas, se trata de fortalecer los esfuerzos para promover un amplio acceso, la

participación, la discusión, procurar servicios adecuados a todos los estudiantes y fomentando la cooperación de todos los sujetos interesados en el perseguir estos objetivos; ocurre que la dimensión social se convierte en realidad y pilar fundamental en el campo de la instrucción superior en Europa (ministros UE, 2012). La dirección es por tanto aquella que favorece una educación superior europea más equitativa y necesaria para promover una mayor cohesión social, convirtiéndose al mismo tiempo en una oportunidad multicultural capaz de encontrar estudiantes de distintos orígenes geográficos. Una visión planetaria de la instrucción superior, como proyecto, no globalizada, que, a través del encuentro entre personas, impide aquella globalización de la indiferencia recién denunciada por el Papa Francisco. La educación superior, por tanto, moderna y universal, que inspira y forma diálogo y tolerancia, donde Nussbaum, el ciudadano del mundo expresa una fidelidad al género humano: escuelas y universidades de todo el mundo deben desarrollar en los estudiantes la capacidad de ver a sí mismos como miembros de una nación heterogéneo-multicultural –y de un mundo más aún heterogéneo, y de comprender algo de la historia y del carácter de los diferentes grupos que lo habitan (2011, p. 96).

En la vertiente de la conducción de las experiencias de aprendizaje se trata de redefinir e implementar métodos capaces de formar a las capacidades internas ayudando a los estudiantes en las maneras de ser y de hacer que ellos reconocen como valor, creando oportunidades por la autonomía y las elecciones auténticas, en cuanto a qué y cómo demostrar el aprendizaje, hacia dónde profundizarlo, hacia dónde direccionar los propios intereses. Contextualmente y en continuidad, el *capability approach* requiere ofrecer a los estudiantes oportunidades para un desarrollo auténtico, para participar profundamente, para expresar voces y puntos de vista relevantes. Como resultado, la educación superior debería ser la oportunidad –a partir desde la experiencia más próxima para el estudiante– de ejercer adecuadas expresiones y elecciones, que devuelven satisfacción individual, de ejercer capacidades críticas a través de las cuales empezar reconociendo las influencias y los implícitos culturales –e ideológicos– que han formado conciencias y comportamientos, identidades, elecciones, y reacciones hacia a los demás.

Se trata, por lo tanto, de concebir el contexto de aprendizaje como relevante por encontrar –y formar– a los procesos de capacidad

crítica, de diálogo, de estudio, de cuidarse, de intercambio de hipótesis y reconocimiento de otro. Un contexto en el cual – a través de las modalidades organizativas y de conducción– se limitan las visiones de los estudiantes– y además también de los docentes –a través de una variedad de argumentos del curso, permitiendo construir sus racionamientos y reflexiones filtrados desde las diferentes opiniones y argumentaciones, y promoviendo la escucha de opuestos puntos de vista y de críticas respetuosas. Un contexto de agentividad –como ya observado –en el que los estudiantes pueden “ser agentivos”: un estado de posibilidad no sólo por su aprendizaje, sino también por las elecciones de vida al que atribuyen valor.

El contexto que debemos proporcionar para desarrollar la agentividad de los estudiantes es un contexto de comunidad crítica, respetuosa y de investigación (Wood y Deprez, 2012, p. 479) en el que se sumergen los procesos de aprendizaje continuo. El reciente enfoque de la Comunidad Europea se basa en la cualidad de la enseñanza y del aprendizaje, dado que la ampliación del acceso a las oportunidades a través de Europa es esencial, así como también es igualmente relevante que los estudiantes tengan acceso al mejor ambiente de aprendizaje posible en la educación superior (HLG, 2012, P. 12). Dado que las capacidades dependen no sólo desde los tratos personales, pero también desde las características del ambiente natural e institucional, el programa de desarrollo de las capacidades debe ser realizado no sólo a través de los contenidos formativos, sino también gracias a la manera de transmitirlos, es decir a las direcciones metodológicas y pedagógicas que vienen asumidas (Nussbaum, 2011, p. 82).

En este sentido parece ser significativa la perspectiva propuesta desde el “student centered learning” que expresa algunos principios inspiradores por la organización y la conducción de un contexto formativo:

1. Procesos de reflexión continúa. Un contexto centrado sobre el aprendizaje no puede ser estático, rígido y quedar en el mismo tiempo. Desde el punto de vista del aprendizaje –en sus efectos transformativos– docentes, estudiantes e instituciones están continuamente involucrados en el proceso reflexivo que conduce a un desarrollo de competencias y a mejoras. El resultado de la acción reflexiva –para docentes y estudiantes– presenta más oportunidades de volver los

contenidos desenvueltos en los cursos unos “vehículos” para afinar el pensamiento crítico y alcanzar mayores dominios para una transferibilidad de las competencias.

2. Diversidades de ambientes. Las instituciones de educación superior son diferentes, así como los docentes y los estudiantes y las interacciones que se crean entre sujetos, contenidos y disciplinas. Un contexto centrado en el aprendizaje requiere una organización adecuada “por” el aprendizaje, tal como referencia a las diferentes modalidades de enseñanza que a los estilos de aprendizaje.
3. Diferenciación. La investigación ha demostrado que cada estudiante pertenece a un estilo de aprendizaje que requiere una diferenciación pedagógica.
4. Intereses y aprendizaje en contextos informales y no-formales. Generalmente los estudiantes se extienden más allá de las oportunidades en el aula para sus aprendizajes, participando en actividades culturales, deportistas o de voluntariado. A menudo sus condiciones personales defieren y son para sí mismas formativas. El aprendizaje en las instituciones superiores debería ser, por lo tanto, organizado para la vida y la experiencia profesional de la persona.
5. Motivar e involucrar para aprender de manera eficaz. Generalmente a los estudiantes de las instituciones superiores les gusta aprender cosas diferentes y a través de su participación. Es oportuno, por eso, que el aprendizaje venga organizado de forma diferente.
6. Experiencias continuas. El background de los estudiantes debe ser reconocido y hecho operativo en el contexto de aprendizaje, de manera que sean capaces de valorizar, desarrollar y profundizar sus experiencias, y diferenciando –a través de formas adecuadas de enseñanza– los objetivos para cada estudiante. La experiencia personal puede ser utilizada también como palanca emocional, permitiendo a los estudiantes narrar eventos relacionados a los estudios.

7. Control del aprendizaje. A los estudiantes debería ser ofrecida la oportunidad de ser involucrados en la proyección de los cursos, de los programas de estudio y evaluación. Cada estudiante debería ser visto como *partner* activo y participativo verdadero hacia el buen funcionamiento de la instrucción de educación superior. Se trata de considerar formas de acogidas de los estilos y orientación hacia formas más eficaces de aprendizaje.
8. Distribuir poder. Los conocimientos deberían ser co-construidos y transformados durante el proceso de aprendizaje. Un enfoque centrado en el aprendizaje trasfiere al estudiante una mayor responsabilidad que le permite pensar, elaborar, analizar, sintetizar, criticar, aplicar, resolver los problemas. Como la vida de la clase que las organizaciones de los estudios deberían considerar esta finalidad.
9. Cooperar para aprender. El aprendizaje necesita de cooperación entre estudiantes, docentes y staff. Este proceso vuelve posible el desarrollo de un conocimiento compartido, en base a los problemas de las experiencias de aprendizaje y de acuerdo a los problemas como “stakeholder” interesados al proceso de aprendizaje, permitiendo de proponer soluciones eficaces para ambos grupos –estudiantes. En las aulas esta cooperación tendrá más efectos positivos cuando los dos grupos – estudiantes y docentes – incrementan sus consideraciones como *partner*. La *partnership* es central en el enfoque del aprendizaje centrado sobre el estudiante, dato que considera el aprendizaje como un proceso generativo en las interacciones constructivas entre dos grupos.

Además, resulta interesante, en la perspectiva formativa, la lista de principios sugeridos por Doloz y Mezirow (2000, pp. 117-8) que entiende sustentar y crear un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes están ocupados en el bien común a través de condiciones que permiten:

1. Trabajar con estudiantes y staff facultad, para atravesar e ir más allá de las diferencias (étnicas, de clase, de edad, físicas).

2. Fomentar el reconocimiento explícito y la creación de ambientes que dan valor al respeto mutuo, la seguridad, la escucha atenta y la disposición mutua y genuina para acoger y aceptar las diferencias.
3. Poner énfasis y atención en la búsqueda de áreas de terreno común, de compartir unas experiencias, y de profunda conexión humana.
4. Animar la discusión reflexiva sobre los efectos de los condicionamientos sociales sobre la propia comprensión de los modos de pensar, argumentando una apertura al cambio y al compromiso a crear condiciones más adecuadas.
5. Ayudar a los estudiantes a reconocer las propias comunidades de apoyo, y buscar afuera de éstas otras comunidades que comparten sus valores emergentes sea para confirmarlos que para desafiarlos.
6. Procurar oportunidades para encontrar grupos de compromiso y organizarse para compartir y reflexionar con otros sobre las diferencias y profundas esperanzas para un mundo que funcione mejor.
7. Crear oportunidades de aprendizaje experiencial –experiencias sobre el cambio, prácticas, pasantías,– que involucren los estudiantes con instancias complejas y dilemas, animando las reflexiones críticas sobre estas situaciones y dirigiendo para realizar pasos siguientes de transformación.
8. Procurar algunas oportunidades a los estudiantes para que puedan sustentar juntos las dificultades, reflexionar sobre sus vidas, para que den valor a sus expectativas y convenciones, en contraste tanto a sus pensamientos previo que a sus dudas radicales y fatalidades.

¿Cuáles organizaciones, contextualizadas al proceso del aprendizaje y con sus agencialidades, por tanto, son capaces de incentivar el desarrollo de las competencias internas, de los funcionamientos, de la agencia? Es probable que estamos ante a un momento transformativo

de los paradigmas, que impone salir desde obsoletas categorías también nominalistas de los “métodos”, promoviendo reflexiones y experiencias que destacan las características del *capability approach* y lo articulan en arquitecturas capaces de expresar las potencialidades.

Se puede afirmar, desde esta perspectiva, que se necesita siempre más *cuidar* lo que secede “en el aula”: esta clave interpretativa permite considerar como el aula cooperativa puede ser un “contexto para expresar opciones” (Nussbaum, 2012, p. 29), condición previa por la acción de funcionamientos y capacidades internas.

Organizar talleres con un fuerte carácter dialógico, discursivo y con la realización de múltiples actividades –y con diferentes fuentes e instrumentos– considerados como la necesidad de operar para aprender tanto, a través de elecciones explícitas cuanto implícitas o imprevistas puestas “en el” y “desde el” contexto–clase que en él se generan para desarrollar y construir nuevo conocimiento.

La heterogeneidad reconoce la diversidad de cada estudiante y anima a su participación activa, independientemente desde *las capacidades innatas*. Un contexto *orientado a la elección*, anima a los estudiantes las perspectivas de “autodirección”, tanto en la formación de las *capacidades internas* como de las enseñanzas de los conocimientos necesarios a alcanzar el objetivo (ser capaces).

En un contexto organizado y orientado a la elección significa, para los estudiantes, desarrollar constantemente el pensamiento reflexivo y meta cognitivo, es decir ese conjunto de habilidades y actitudes –*funcionamientos*– que los vuelven capaces de controlar, evaluar y optimizar la adquisición y utilización del conocimiento. Los funcionamientos, así entendidos, permiten además el desarrollo del pensamiento meta cognitivo, incidiendo (Hinton y Fischer, 2010) sobre las capacidades de regular su propias condiciones y motivaciones durante el proceso de aprendizaje de manera de utilizarlas y dirigir las eficazmente en vista del propio objetivo. El trabajar juntos, además, se convierte en capacidad de cooperar y aprender juntos independientemente desde la funcionalidad que promueve y reconoce el valor como competencia del siglo XXI, siendo una *manera de ser y de hacer* deseable para el desarrollo humano.

La responsabilidad individual en cumplir dichos proyectos y trabajos juntos con los otros, que expresa la idea de Nussbaum (2001, p. 71) de un operar socrático, donde la necesidad de intercambiar opinio-

nes y divergir en las propuestas, es esencial a la solución pacífica desde las diferencias. El contexto expresa así ese ser y hacer democracia que, siempre en Nussbaum (2011, p. 135) es hoy “contra las cuerdas” y que, para formar a los ciudadanos de una democracia sana, debería inducir a las siguientes acciones (Nussbaum, 2011, pp. 61-62):

Desarrollar las capacidades de los estudiantes y de ver la manera desde el punto de vista de otras personas, en particular de los que la sociedad vuelve a describir como inferiores, como meros objetos.

Enseñar cómo hacer frente a las insuficiencias y a la fragilidad humana, es decir enseñar que la debilidad no debe ser fuente de vergüenza y que necesitar de los demás no es falta de virilidad; enseñar a los niños a no avergonzarse de la necesidad y de las dificultades, sino ver esto como ocasión de cooperación y de reciprocidad.

- Desarrollar las capacidades de una auténtica sensibilidad hacia a los otros, próximos y distantes.
- Resaltar la tendencia al retirarse en presencia de minorías por cualquier motivación despectivas, porque consideradas “inferiores” e “impuras”.
- Enseñar cosas auténticas sobre grupos diversos (sobre las minorías raciales, religiosas y sexuales; sobre las personas discapacitadas), a fin de contrarrestar los estereotipos y el disgusto que a menudo los acompañan.
- Animar a la responsabilidad, tratando a cada niño como un ser confiable.
- Promover con vigor el pensamiento crítico, la capacidad y la valentía requeridos para hacer sentir una voz disidente.

Podemos, por tanto, destacar algunos métodos de organización y conducción de los contextos de aprendizaje, que asumen algunas o gran parte de las características explicitadas por Nussbaum.

El aprendizaje experiencial: el ciclo de Kolb. Kolb (1984) plantea que el aprendizaje consiste en un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida en la que cada ocasión es útil para aprender. Es a través del aprendizaje de la experiencia que se madura en el desarrollo y en el crecimiento. Las experiencias de aprendizaje empiezan por tanto un ciclo que se desarrolla en cuatro fases, expresando un tipo de espiral

evolutiva: *la experiencia concreta*, que representa la situación para analizar, en la que se está involucrado; *la observación reflexiva*, con la que operar reflexiones recursivas y profundas sobre las experiencias, observándolos desde diferentes perspectivas; *la conceptualización abstracta*, a través la cual construir y reconstruir las perspectivas teóricas y propios esquemas cognitivos; *la experimentación activa*, a través de la cual utilizar las nuevas asechos teóricos para tomar las decisiones y resolver los problemas conexos a la experiencia de vida real, empezando simultáneamente la búsqueda de un nivel más elevado de conocimiento. Las fases del ciclo de Kolb son además doblemente correlacionadas a la dimensión de circularidad, que permite la libertad de comenzar desde cualquier fase del aprendizaje, convirtiéndose particularmente interesante en la perspectiva de la conexión con las diferencias individuales de aprendizaje y las elecciones de auto-dirección del aprendizaje.

El Problem Based Learning. El método basado en los problemas (problem based learning) guía a los estudiantes a dirigir el propio aprendizaje a través de la investigación. Se trata de trabajar de manera colaborativa, como en un *team* de proyecto cuya tarea es buscar soluciones a los problemas puestos (tanto de carácter disciplinar como derivados del mundo real). Los estudiantes deben direccionar propias investigaciones y medirse con las elecciones continuas para organizar de manera adecuada el conocimiento, su elaboración y aplicación, para lograr la propuesta de solución. El método basado en los problemas se convierte en una estrategia clave para formar estudiantes como pensadores independientes y autónomos. Además, debiendo planificar sus actividades de investigación, los estudiantes activan diferentes estrategias de aprendizaje, según las propias exigencias. Este aspecto permite al método ser una oportunidad para personalizar el aprendizaje y perseguir la formación de competencias internas.

Lo que emerge de la investigación sobre problema -based learning evidencia significativos aspectos: el aprendizaje del estudiante es más responsable, independiente y metódico (Bell, 2010). Como se ha demostrado, en efecto, por Jonassen y Hung (2008) a través de la investigación los estudiantes se concentran mayormente en su aprendizaje, sobre los roles que deben asumir y repartirse durante el trabajo, en deber ser tutor de un compañero cuando se presenta la necesidad, en el uso natural de las tecnologías digitales.

Del mismo modo, el método basado en los problemas requiere una continua confrontación y discusión entre los estudiantes del team, los cuales aprenden, en el contexto del grupo, a comunicar eficazmente por expresar las propias ideas de manera adecuada, a negociar soluciones y puntos de vista, a escuchar con competencia el pensamiento de los compañeros y a criticar sus ideas en lugar de la persona.

El Cooperative Learning. La investigación educativa resalta que los estudiantes aprenden de manera más profunda y trabajan mejor, si tienen la oportunidad de ocuparse en actividad que los obligan a utilizar el conocimiento estudiado para solucionar los problemas conexos en situaciones del mundo real, en un contexto de tipo cooperativo (Darling-Hammond, y Barron, 2008).

El aprendizaje cooperativo –o *cooperative learning*– es uno de los métodos más importantes para ser utilizados, en tal sentido ofrece arquitecturas para activar clases socialmente cohesionadas y estimulantes o contextos que involucran, ayudando a los estudiantes a dominar las competencias necesarias. El *cooperative learning* representa un método que, de una parte, es entre los más ampliamente investigados por los efectos producidos sobre el aprendizaje (Comoglio, 1996; Johnson et al., 2010; Slavin, 2010); y de otra –considerando ya muchos años de reflexión, modelización e innovación– es fundado sobre la intencionalidad pedagógica de formación y desarrollo de las competencias clave y de capacidades personales, en una perspectiva de pluralidad de las inteligencias y en la óptica de la clase –y de la escuela– como comunidad de investigación y de aprendizaje (Kagan, 2000). El método cooperativo concentra sus raíces en la cultura europea, a través del impulso de los métodos activos de Freinet, de la pedagogía institucional, del movimiento de cooperación educativa.

Dentro del pequeño grupo a los miembros se les pide una responsabilidad individual en la adquisición de las competencias útiles al alcance de los objetivos individuales y de grupo (Vermette, 1998) y donde la evaluación de los resultados es participada. La clase se convierte en un lugar de participación respecto al proceso de aprendizaje, en un contexto caracterizado por la sensibilidad, solidaridad y promoción. Promueve el desarrollo de comportamientos y competencias –y por tanto funcionamientos y capacidades internas– que se ejercen en un clima cooperativo y de solidaridad, que facilita la superación de las

situaciones de dificultad que, abandonadas y no consideradas, perjudican los resultados escolares y el éxito formativo.

La lista de los elementos reconocidos como los que caracterizan al aprendizaje cooperativo (Comoglio, 1996; Ellerani, 2012), permite destacar como el elenco formativo de Nussbaum puede encontrar correlaciones a través de:

- La interdependencia positiva.
- La interacción promocional cara a cara.
- La formación y la acción de competencias transversales.
- La responsabilidad individual y de grupo.
- La evaluación auténtica y la revisión meta cognitiva (*monitoring* y *group processing*) del trabajo realizado.

Otras características que emergen desde particulares perspectivas son:

- En la interacción simultánea.
- En la participación igualitaria.
- La heterogeneidad.
- La atención al status.

El término *cooperative learning* es usado para identificar dos dimensiones: una dimensión pedagógica, que indaga la perspectiva cooperativa, solidaria, de formación a las competencias y a la ciudadanía y que considera la perspectiva del reconocimiento de las diferencias individuales; una dimensión didáctica que considera el *cooperative learning* como un método articulado por un conjunto de técnicas que establecen la cooperación y una pluralidad de propuestas, construidas alrededor del trabajo de grupos organizados también de manera tal que cada uno pueda participar activamente a la realización de las actividades.

El trabajo en grupos del *cooperative learning* es un trabajar juntos para realizar objetivos compartidos, dentro de situaciones cooperativas, donde cada miembro del grupo intenta obtener resultados para sí mismo y para los otros (Johnson et al., 1994). Las modalidades a través de las cuales el contexto de pequeño grupo y de clase viene organiza-

do, permiten emplear los recursos del grupo mismo para fortalecer comportamientos de cooperación, de interacciones de género, de proveniencia geográfica, de culturas, de competencias). Cada institución de educación superior debería desarrollar e implementar, por tanto, de las estrategias para sustentar el desarrollo continuo de la cualidad en la enseñanza y aprendizaje, invirtiendo los necesarios recursos humanos hacia el deber de integrar las prioridades de innovación (HLG, 2013, p. 64) permitiendo que los docentes puedan ser puestos en la condición de conducir contextos formativos.

Métodos activos, cooperativos, agentivos en las libertades de elección, con una fuerte interacción social, representan además un contexto que permite la formación y el desarrollo de capital social en la organización. El grado de cohesión social que existe en las comunidades expresa el capital social a través de la cual cada uno puede sentirse apoyado (OMS, 1998) y capaz de actuar. Se refiere a los procesos practicados entre las personas que crean redes, normas, confianza social y facilitan la coordinación y la cooperación para beneficio de todos.

El capital social representa por tanto una opción de oportunidad a través de la cual las instituciones –a través del trabajo didáctico– realizan formas que sustentan el desarrollo de las capacidades internas de las personas. En esta dirección podemos definir que el capital social, se convierte en una posible relación entre el desarrollo de las capacidades internas y de las capacidades combinadas que deberían generar la sociedad que Nussbaum define como justa (2012, p. 46). Por eso, el OCSE (2001) ha individuado como el capital social sea, en primer lugar, de tipo relacional que una propiedad individual. Además, una característica importante es que el capital social es producido por inversiones sociales de tiempo y fatiga de parte de las personas y de las asociaciones. Como consecuencia, el capital social es el resultado de factores históricos, culturales y sociales que originan normas, valores y relaciones sociales que acompañan las personas en redes o asociaciones, traducándose en acciones cooperativas o por el bien común. La confianza tiene un rol importante en la reducción de los costos en las transacciones sociales y de trabajo. Existen además de las correlaciones entre capital social e instrucción, donde el involucramiento de las familias y de las comunidades facilita el alcance de resultados escolares mejores.

El textil reticular construido por el capital social permite por tanto ser definido como un sistema para el desarrollo de las capacidades y de las oportunidades, en la perspectiva delineada por Nussbaum (2012) de integración de las capacidades internas y de las capacidades combinadas. Aún más el capital social, así entendido, se vuelve contexto informal (*lifewide*) generativo por el acceso a las oportunidades cognitivas y de desarrollo de las capacitaciones, que se forma en las tramas cooperativas internas y externas a los contextos para el aprendizaje.

Conclusiones

Utilizando la lista de las capacidades de Nussbaum, Walker (2006) llevó a cabo un estudio para identificar una lista similar inspirado en el *capability approach* para la Educación Superior. El estudio se correlaciona y vuelve a ensamblar esfuerzos similares llevadas a cabo en el contexto internacional, tratando de identificar direcciones para una contribución específica a la creación de capacidades en la educación superior:

1. *Razón práctica*. Ser capaces de operar elecciones bien ponderadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, responsables socialmente y reflexivas. Ser capaces de construir proyectos de vida personales en un mundo incierto. Tener buen juicio.
2. *Resiliencia educativa*. Ser capaces de dirigir el estudio, el trabajo y la vida. Capaces de negociar los riesgos, de preservar en el estudio, ser reactivos a las oportunidades educativas, y adaptivos a las dificultades. Auto-resilientes. Tener aspiraciones y esperanzas de un buen futuro.
3. *Conocimiento e imaginación*. Ser capaces de adquirir conocimientos sobre los contenidos elegidos, ya sea de estudios o sea profesionales, las modalidades de investigación y los standards. Ser capaces de usar un pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de múltiple manera de formar juicios imparciales. Ser capaces de adquirir conocimiento por placer y desarrollo personal, por carrera y por oportunidades económicas, por acciones sociales, culturales y políticas en el mundo. Conciencia de debates

éticos y aspectos morales. Apertura de la mente. Conocer por comprender la ciencia y la tecnología en las políticas públicas.

4. *Disposiciones de aprendizaje.* Ser capaces de tener curiosidad y de desear el aprendizaje. Tener seguridad en la propia capacidad de aprender. Ser un investigador activo.
5. *Relaciones sociales y redes sociales.* Ser capaces de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros para resolver problemas y deberes. Ser capaces de crear redes de amistad y pertenencia para sustentar el aprendizaje y utilizar tiempo libre. Recíproca confianza.
6. *Respecto, dignidad y reconocimiento.* Ser capaces de tener respeto para sí mismo y para los otros, ser tratados con dignidad, no ser reducidos o desvaluados por causa del género, clase social, religión o raza, valorizar los otros idiomas, religiones, prácticas espirituales y diversidad. Ser capaces de mostrar empatía, compasión, honestidad y generosidad, escuchando y considerando los puntos de vista de las otras personas en un diálogo y debate. Ser capaces de actuar de manera exclusiva y ser capaces de responder a las necesidades humanas. Tener competencias comunicativas interculturales. Tener voz para participar eficazmente en el aprendizaje, tener voz para expresar las ideas, debatir y persuadir; ser capaces de saber escuchar.
7. *Integridad emocional, emociones.* No estar sujeto a la ansiedad o al miedo que disminuyen el aprendizaje. Ser capaces de desarrollar emociones para imaginar, comprender, ser empáticos, conscientes y discernir.
8. *Integridad física.* Seguridad y libertad desde todas las formas de maltrato físico y verbal en el contexto de la educación superior.

La lista propone, por lo tanto, una síntesis de cómo la educación superior puede transferir a su propio interno los principios del *capability approach*. Resultan evidentes las perspectivas que requieren un cambio

radical de los contextos de aprendizaje, en la organización y en las formas de conducción que conducen al desarrollo de las capacidades combinadas.

Ocurre, además, considerar que las instituciones de educación superior son las más próximas a la creación del trabajo –también a través de nuevas formas– y de la innovación social, y, por ende, mayormente involucradas en los procesos de desarrollo y de transformación. Para Nussbaum por eso:

Las universidades de hoy están moldeando a los ciudadanos del futuro en un periodo de diversidad cultural y de incremento de la internacionalización. Todas las modernas democracias son inexorablemente plurales. Si nuestras instituciones de Higher Education no construyen en contexto y una red de conexiones humanas, es claro que nuestras relaciones con los demás serán mediadas por las normas que regulan los intercambios de mercado. Una red llena de conexiones humanas, sin embargo, no crecerá mágicamente desde nuestras buenas intenciones: necesitamos de pensar de qué manera nuestras instituciones contribuyen al objetivo. To creo que el *capability approach* aplicado al Higher Education, es específicamente a guiar y evaluar el pensamiento pedagógico, contribuye a una enseñanza y aprendizaje para enriquecer la comprensión humana y sus aspiraciones que no pueden ser remplazadas sólo por conexiones económicas (2002, pp. 291– 2).

Enfrentar las nuevas instancias que impregnan tanto el welfare como la economía, requiere por lo tanto enfoques innovadores y fundados sobre paradigmas emergentes, más bien que el recurso a referencias ya consolidadas. Generar una vía posible hacia el crecimiento se vuelve un desafío que no puede agotarse en la realización de viejos modelos culturales y requiere un acto de valentía y de visión, siempre más de perfil internacional. La persistente fatiga con la que las *policies* europeas –y de los países del área OECD– afectan acciones decisivas para reaccionar y proponer escenarios evolutivos –en un enfoque económico y social– resalta además la dificultad de construir y perseguir nuevas perspectivas y modelos de desarrollo desanclados a los esquemas del pasado.

Ocurre, entonces, repensar la educación superior como un contexto agentivo y formativo: ¿pero el buen vino puede estar en los viejos barriles?

Bibliografia

- Banks, J.A, Bransford, J., y Lee, Y. (2007) *Learning in and out of school in diverse environment*. Seattle: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Bell, J. (2010). *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education, Health and Social Science*. New York: McGraw-Hill International.
- Benavides, F., Dumont, H., e Istance, D. (2010). *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*. Paris: CERI-OECD.
- Boni, A., y Gasper, D. (2012). Rethinking the Quality of Universities: How Can Human Development Thinking Contribute? *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 13(3).
- Bransford, J.D., Brown, A.L., y Cocking, R.R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington DC: National Academy Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press. (*La cultura dell'educazione, Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2000).
- Cedefop (2012). *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012*. Luxemburg: Cedefop.
- CERI-OECD (2011). *Innovative Learning Environment*. Paris: OECD Publications.
- COM Commissione Europea (2010). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles.
- COM Commissione Europea (2011). *Sostenere la crescita e l'occupazione – Un progetto per la modernizzazione dei sistemi di istruzione superiore in Europa*. Bruxelles.
- (2012). *Realizzare al meglio il nostro potenziale: consolidare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore* (Comunicato di Bucarest 2012). Bruxelles.
- Comoglio, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.

- Craighero, L. (2010). *I neuroni specchio*. Bologna: Il Mulino.
- Crocker, D.A. (2008). *Ethics of Global Development: Agency, Capability, and Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Darling-Hammond, L. y Barron, B. (2008). *Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-based and Cooperative Learning*. Book Excerpt, Edutopia.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press (trad. it.: *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1966).
- _____ (1949). *Esperienza ed Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- EHEA (2012). *Report of the BFUG Working Group on the Social Dimension*, in www.ehea.info.
- Ellerani, P. (2012). *Metodi e tecniche attivi di insegnamento*. Roma: Anicia.
- Elliot, J. et al. (2005). *Participatory Methods Toolkit. A Practitioner's Manual*. King Baudouin Foundation and the Flemish Institute for Science and Technology Assessment.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1).
- EU-High Level Group (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Bruxelles.
- Gallese, V. (2009). *All'origine dell'interazione con gli altri*. La società e gli individui, (35) XII-2.
- Halsey, A.H. (1992). *Decline of Donnish Dominion*. Oxford: Clarendon Press.
- Haq, M. (1999). *Reflections on Human Development*, 2nd ed. Delhi: Oxford University Press.
- Hazelkorn, E. (2007). The impact of league tables and ranking systems on higher education decision making. *Higher Education Management and Policy*, 19(2).
- Hénard, F. (2010), *Learning Our Lesson. Review of Quality Teaching in Higher Education*, OECD Publication, Paris
- Hinton, C., y Fischer, K.W. (2010). Research schools: grounding research in education practice. *Mind, Brain and Education*, 2(4).
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, M. (1994). *Learning together and alone*. New York: Englewood Cliffs.
- Johnson, D.W., Johnson, R., y Roseth, C. (2010). Cooperative learning in the Middle Schools. *Middle Grades Research Journal*, 5(1), 1-18.
- Jonassen, D.H., y Hung, W. (2008). All Problems are Not Equal: Implications for Problem-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 2(2).
- Jonathan, R. (2001). Higher Education Transformation and the Public Good. *Kagisano Higher Education Discussion Series*, 1.

- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Kezar, A., Chambers, A.C., y Burkhardt, J.C. (2005). *Higher Education for the Public Good: Emerging Voices from a National Movement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. N. Jersey: Prentice-Hall.
- Lakoff, G., y Nunez, R.E. (2005). *Da dove viene la matematica. Come la mente embodied da origine alla matematica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Margiotta, U. (Ed.) (2011). *The changing mind. From neural plasticity to cognitive modifiability*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. En: M. Baldacci, F. Frabboni, y U. Margiotta, *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della Formazione*. Milano: Mondadori.
- McAleese, M. (2013). Introduction. En: *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Bruxelles.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning. Theory to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- _____ (2000). *Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministri dell'Istruzione UE (2012). *Realizzare al meglio il nostro potenziale: consolidare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (Comunicato di Bucarest 2012)*. www.ehea.info.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- _____ (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- _____ (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- _____ (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
- _____ (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2001). *The well-being of nations: The role of human and social capital*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.

- _____ (2008). *Higher Education to 2030, Volume 1: Demography*. Paris: OECD Publications.
- _____ (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD-PIAAC (2013). *First results from survey of Adults Skills*. Paris: OECD Publications.
- OMS (1998). *Life skills*. Milano: Franco Angeli.
- Otto, H., y Ziegler, H. (2010). *Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective*. Opladen: Barbara Budruch Publishers.
- Rabinowitz, P. (2013). *The Community Tool Box*. http://ctb.ku.edu/en/tablecontents/sub_section_main_1054.aspx.
- Rifkin, J. (2001). *L'era dell'accesso*. Milano: Mondadori.
- Rizzolatti, G., y Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schneider, M., y Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. En: OECD (Ed.), *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD.
- Scott, P. (1998). *The globalization of higher education*. Buckingham. PA: Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Sen, A. (1993). Capability and Well Being. En: M. Nussbaum, y A. Sen, *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (2000). *Lo Sviluppo è Libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Slavin, R. (2010). Co-operative learning: what makes group-work work. En: H. Dumont, D. Instance, y F. Benavides (Eds.), *The nature of learning*. Paris: OECD.
- Taylor, P. (2007). *Higher education and participatory development*, GUNI Newsletter, 26 June. www.guni-rmies.net/newsletter/viewNewsletter.php?int_boletin=137.
- UNESCO (1998). *The World Conference on Higher Education*. www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm.
- Unterhalter, E. (2003). The Capabilities Approach and Gender Education: An Examination of South African Complexities. En: *Theory and Research in Education*, 1, 7-22.
- Vermette, P.J. (1998). *Making cooperative learning work*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Vygotskij, L.S. (2011). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. Maidenhead: Open University Press and The Society for Research into Higher Education.
- Wood, D., y Deprez, L.S. (2012). Teaching for human well-being: Curricular implications for the capability approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 471-493.

La contribución del *capability approach* a la educación de los adultos

Alessandra Gargiulo Labriola

Algunas premisas

El actual contexto social, caracterizado por una constante innovación, del continuo y difundido sentido de incertidumbre en el futuro, pone en evidencia algunas interesantes representaciones del desarrollo humano en términos de análisis de perspectivas de significado. La complejidad creciente del sistema social y la súper especialización de las competencias parecen conducir al hombre contemporáneo hacia procesos de homologación al mundo circunstante.

Como vamos a señalar, en acuerdo con los principios afirmados por la filosofía de Nussbaum, se trata en cambio de sustentar la capacidad de defender en todos los niveles, sociales, políticos, éticos y educativos, la importancia y el reconocimiento de las diversidades, del pluralismo y de las libertades, tratando cada ser humano como agente y como fin.

En esta perspectiva, la mejor manera para tener una posición coherente a estas finalidades, es ser visionaros, formulando normas universales consideradas como un conjunto de capacidades para un completo funcionamiento humano, y subrayando el hecho que las capacidades protegen, y no excluyen esferas de libertades humanas. Con este supuesto, M. Nussbaum (2002, 2006) explica su visión universalista, término y base filosófica para explicar el dictado constitucional que

los gobiernos de todas las naciones deberían respetar refiriéndose al mínimo esencial requerido desde el respecto de la dignidad humana (Alessandrini, 2013, pp. 53-69).

El mejor enfoque a tal idea, *como ella explica*, es dado por un comportamiento que se concentra sobre las *capacidades humanas*, es decir sobre lo que las personas están realmente capaces de hacer y ser, teniendo como modelo una idea intuitiva de vida digna de la dignidad de un ser humano (Nussbaum, 2001, p.19).

En nuestros días, los repentinos cambios sociales producto de la enorme crisis económica, inducen, en cambio, a alejarse de la referencia a tales principios. El tema del futuro parece eclipsarse por las nuevas generaciones y el pedido al valor de la educación resulta bastante ausente de la agenda política de muchos gobiernos. Las transformaciones no coyunturales, sino estructurales de la economía, la deslocalización del trabajo, la contracción de los tiempos de la producción, nos inducen a fáciles distorsiones en la manera de entender el hombre, en la manera de analizar su capacidad de prefigurar y de alcanzar objetivos y metas de humanización de vida, en la manera de pensar y repensar la educación.

No es casual, además, como recuerda W. Brezinka (2013, p. 7) que “la pedagogía moderna ha debatido intensamente la cuestión de los objetivos y de las “metas” que orientan la acción educativa, en la conciencia que cada pedagogía –como sugiere el título de la obra de Johann Friedrich Herbart– es realmente “derivada por el fin de la educación”.

Para confirmar las ya mencionadas tesis, Nussbaum (2011, p. 74) observa cómo hoy, en el mundo occidental y oriental, ciertas formas de opresión, de esclavitud y de sumisión del hombre están presentes todavía en las numerosas poblaciones de India, donde las condiciones de vida social parecen ausentes con la comparación y la referencia ética, epistemológico y fundativo de los principios de la antropología de la *persona entendida como fin*.

También a nivel internacional, la agenda de muchos gobiernos no siempre reconoce el principio de la unicidad de la persona. Por eso desde ya un tiempo, Nussbaum está ocupada en el proponer un nuevo paradigma de medición de la riqueza de un estado en base a las necesidades satisfechas y de las oportunidades realmente ofrecidas a los ciudadanos. En la obra *Crear capacidades* (2011, p. 27), la autora

explica un nuevo paradigma disponible para el mundo del desarrollo y de la política conocido como “enfoque del desarrollo humano”, pero también como “enfoque de las capacidades” o, como en el idioma inglés –*capability approach*–. Con este paradigma ella intenta describir un nuevo modelo cultural, basándose sobre la experiencia concreta de las existencias humanas, subrayando la eficacia como instrumento capaz de ayudar la política a realizar intervenciones significativas centradas en el respecto de las personas y de sus efectivas posibilidades.

Se habla de “enfoque de las capacidades”, para indicar que los elementos más importantes en la cualidad de vida de cada uno son la salud, la integridad física, la instrucción. El enfoque al desarrollo humano toma en cuenta lo que determina las oportunidades de vida y está centrado sobre las libertades sustanciales, pero también sobre las razones subyacentes a la injusticia social y a las desigualdades más enraizadas, en particular en la falta de capacidades y en las discriminaciones y marginaciones (Nussbaum, 2011, p. 29). Este constituye la raíz de un implante filosófico universalista que propone reconocer las diferencias, en el respecto de los principios de normas interculturales de justicia, de igualdad, de derecho, de reconocimiento de las especificidades locales, de preferencias, de convicciones y de posibilidades de elección de cada persona singular.

Según esta perspectiva, las libertades de elección asumen un rol central en la vida del hombre, considerando lo que, en la óptica de la justicia social, es necesario para una vida esté a la altura de la dignidad humana. Así, junto a unas determinadas cuestiones sociales actuales, como la pobreza, necesidades básicas insatisfechas, las hambrunas, la violación de los derechos políticos y las libertades fundamentales, las amenazas a la sostenibilidad del medio ambiente, la economía y la empresa, Nussbaum se une al examen de las causas de estas formas de privación con posibles remedios derivados de la aplicación de estas habilidades. La malnutrición, el analfabetismo, la discriminación de las mujeres en el trabajo, la violencia doméstica, los acosos sexuales, las violaciones, el trabajo de los menores de edad, no representan sólo ejemplos de la falta del respecto hacia la dignidad humana, sino, sobre todo, representan los problemas relacionados a la idea de fondo que los alimenta: la desigualdad.

Estos dilemas sociales reflejan formas de injusticia social perpetuada en contra de personas que se encuentran en la imposibilidad de ejercer funciones primarias y sociales, sin haber ninguna posibilidad de emancipaciones culturales y sociales, limitadas como son de la exigencia de luchar para sobrevivir, privadas en el sustento en el ejercicio cada derecho en reivindicar la propia libertad.

Leyendo la extensa producción científica de Nussbaum nos hace recordar a J.J. Rousseau (2013, p. 33). En su teoría política, él declaraba que una verdadera democracia no la se alcanza sin la igualdad social. De otras maneras, como él afirmaba en defensa de la causa de la humanidad, la desigualdad moral y política “consiste en los diversos privilegios de los cuales algunos gozan a costa de los demás, como ser más ricos, más honorables, más poderos que ellos, o también exigir la obediencia”.

Estas afirmaciones han tenido el mérito de hacernos comprender la idea de democracia. Gracias a estas podemos acercar el pensamiento de Nussbaum porque ha tenido el valor de demostrar cómo en defensa de la causa de la humanidad, la propuesta válida no puede asumir, por ejemplo, el claro disenso hacia quién perpetúa la sumisión de las mujeres.

Inspirándonos en las encuestas conducidas sobre la opresión de las mujeres hindúes, también la reflexión pedagógica no puede evitar el examen de las implicaciones educativas de una cuestión que, de tal medida, debe ser comprendida a la luz tanto de la revisión de las normas morales que en algunos países del mundo regulan la sumisión femenina, tanto del reconocimiento de comportamientos correctos que sólo la educación de los adultos puede garantizar en favor del respecto de las mujeres hacia ellas mismas, de todos los seres humanos, de sus respectivos hijos, especialmente si son varones.

Algunas historias de vida femenina, que han sido descritas por Nussbaum, muestran cómo en la cultura hindú formas fuertes de modestia, respeto, obediencia y sacrificio han definido, hasta ahora y por muchos siglos, la vida de las mujeres. Por otra parte, se trata de regular objeción, la occidentalización resulta ser contraria a la felicidad de la mujer, visto el elevado número de divorcios y el fatigoso arribismo.

La respuesta de Nussbaum a esta confrontación es no excluir absolutamente el libre ascenso a una vida centrada en los códigos de la

tradición cultural de pertenencia. Sin embargo, la condición no es propiamente la que se puede desear, porque de acuerdo a la libre elección, resulta prevalecer la forma de falta de compromiso, reconducibles al condicionamiento impuesto por la cultura masculina en el trasfondo de un contexto social en el que, evidentemente, domina la impotencia política y económica femenina.

La vida de Uma Narayna, por ejemplo, ilustra bien el conformarse de la mujer a la educación tradicional de una familia acomodada burguesa. Una mujer que, en este caso, muestra una total abnegación a normas de sumisión femenina, de silencio y de ingenuidad cuando viene enseñado por la madre de “no meter nunca en discusión la autoridad de los hombres adultos” (Nussbaum, 2001, p. 61).

Desde la enseñanza de esta madre pasa así una entera tradición cultural que se dicta de generación en generación. Resulta, por lo tanto, un deber interrogarse sobre las implicaciones pedagógicas de una similar relación educativa dado que, como nota Nussbaum, hoy estamos viviendo en un periodo dominado más por el incentivo a la ganancia y a la ansiedad de alcanzar siempre más objetivos elevados en el ámbito económico que considerar en la manera apropiada y necesaria la importancia de la pedagogía.

Si el final de una buena política es capacitar a la gente a vivir una vida plena y creativa, y la posibilidad de desarrollar plenamente el potencial de los recursos personales y sociales, la educación, entonces merece un lugar de excelencia en el enfoque de las capacidades: educar a la gente para que puedan vivir una vida digna y significativa es esencial para la concesión de derechos políticos a la ciudadanía y la plena expresión humana.

En una época de rápida globalización económica, el enfoque de las capacidades es, por lo tanto, urgentemente necesaria por una serie de motivaciones: para sustanciar y guiar los procesos que se verifican alrededor de nosotros, llenando el vacío de reflexión moral que existe alrededor de ellos; para guiar el proceso de globalización a través de la indicación de precisas metas humanas por alcanzar; para probar “un vivo sentido de desperdicio humano y de tragedia cuando se toman en cuenta elecciones que diversamente serían hechas solo tomando en cuenta las restringidas consideraciones económicas” (Nussbaum, 2011, p. 122).

Nussbaum hace referencia a la capacidad de ciudadanos conscientes, capaces de saber remediar a las desigualdades sociales, siempre que sean capaces de hacer y de ser, comenzando en cumplir elecciones autónomas y apropiadas de acuerdo a sus existencias. Como se puede notar estamos en el campo del reconocimiento de los derechos del hombre. Aquí Nussbaum adopta un lenguaje diverso. Un lenguaje que hace asignación sobre las capacidades y que ha sido perfectamente concebido para dejar espacio a la libre elección y para comunicar la idea que había una gran diferencia entre el empujar las personas a funcionar en una manera que parece válido y dejarlos en libre elección.

De una manera ineludible, los paradigmas que explicitan el objeto de la presente cuestión están sustentados por las siguientes tesis de fondo: a) cada capacidad puede ser realizada en una variedad de maneras diferentes, en conformidad con los gustos individuales, las circunstancias locales y las tradiciones (*principio de la realización múltiple*); b) los principios políticos fundamentales se concentran en la promoción de las capacidades, no en el funcionamiento real, para dejar a los ciudadanos la elección de perseguir la función en cuestión o menos (*principio de la capacidad como meta*); c) el contenido de la lista de las capacidades atribuye un rol central al poder de elección de los ciudadanos y a las libertades civiles y políticas tradicionales (*libertad y razón práctica*) (Nussbaum, 2011, p. 122).

Otro problema que afecta dichas consideraciones está en el mérito de la referencia a las repercusiones producidas por los cambios que afectan a nuestra sociedad y que pone en evidencia el problema ligado a la escasez de atención que los gobiernos dirigen a la educación mientras exaltan el tema de la economía y de la ganancia. Del Informe Svimez 2013 sobre la economía del Sur surge que el sentido de precariedad y de incertidumbre que afecta el futuro de muchos jóvenes y adultos, llega hoy a niveles preocupantes, consecuencia de la emergencia económica que, en la época del posmodernismo, se enlaza con la emergencia civil y social “alimentada por la espiral perversa réditos –consumos– empleo.

Para detener las diversas emergencias, típicas de la sociedad posmoderna (incremento y actualización de los niveles de formación profesional de los trabajadores y, en el conjunto, todos los ciudadanos, centralidad de la inversión en capital humano, construcción de “redes sociales”, etc.) necesitan políticas del trabajo y políticas de *welfare* capaz

de compensar los efectos de la crisis, contrastando las desigualdades que impiden el arranque del crecimiento” (p. 12).

En este horizonte de crisis económica y en base a lo que resulta de las estimas del mencionado Informe, el trabajo llega a ser siempre más un espejismo y las funciones humanas se alejan siempre más de la esfera de las posibilidades de elección, atrofiando el cuerpo, la mente y el corazón del hombre.

A resaltar las causas de esta crisis, están los enfoques y las evaluaciones que consideran el incremento de la riqueza directamente proporcional a la felicidad del hombre y a la resolución de sus problemas. Pero, diversamente de las mejores concepciones de moral utilitarista, existen perspectivas que se relacionan, en vez, a la existencia humana a parte el mero dato material de la existencia. Entre estas orientaciones se destaca el pensamiento de M. Nussbaum (2011, pp. 175-176) cuando, a propósito del PIB pro habitante, entendido como un sistema que sirve a la medición del crecimiento y de la cualidad de vida, observa que este sistema continuó siendo de uso masivo, no obstante, se difunde siempre más en la opinión que no sea un método adecuado para el desarrollo humano. El enfoque centrado en las capacidades tiene más bien,

otro más débil empleo, en cuanto ese define un ámbito en el que las *confrontaciones en la cualidad de la vida* (sobre las reales condiciones de bienestar de las personas) entra las varias naciones llegan a ser realmente reveladores. Usado en esta manera, este se pone en rivalidad con otros parámetros de medición estandarizados, como el PIB pro habitante y la utilidad. Este papel es significativo, dado que es improbable que se hagan unos progresos hacia una buena concepción del mínimo social sino se centra exactamente el ámbito de confrontación (Nussbaum, 2011, p. 19).

Como ha sido demostrado con en *capability approach*, el desarrollo de un país no es evaluable sólo desde el punto de vista económico, sino necesita de una atención particular, dirigida a la cualidad de la vida de las personas que lo viven. En muchos países, como India, hoy día no son respetados algunos derechos y las dignidades; hay diferencias de género, de casta, de cultura y de religión. La observación se centra a la construcción en teorías fundadas sobre principios de la justicia social en las cuales Nussbaum vuelve más veces, insistiendo en la importancia

de los conceptos de dignidad humana, de límite y de liberalismo político. En cuanto a teoría de derechos políticos fundamentales, su enfoque asume como pilares del pensamiento las diez capacidades centrales sobre las cuales ocurre por lo tanto que los gobiernos hagan asignación con una referencia específica al reconocimiento de los derechos, de las necesidades de cada ser humano y de sus posibilidades de elección. Estas capacidades son la vida, la salud y la integridad física, los sentidos (imaginación, pensamiento), los sentimientos, la razón práctica, la pertenencia, las otras especies, el juego, el control del propio ambiente³⁶.

- 36 La *Vida* hace referencia a la posibilidad de vivir hasta al final de una existencia de duración normal, sin ser interrumpida por muerte prematura, enfermedades no tratadas o sin dignidad en el encontrarse en las condiciones de amenaza a la propia incolumidad.

La *salud física* afecta la oportunidad de gozar de una buena salud, de la nutrición adecuada, de una sana reproducción y de tener condiciones de vivienda adecuadas.

La *integridad física* es la capacidad de moverse libremente de un lugar a otro, de ser protegidos frente a las amenazas también sexuales, abusos (en particular durante la edad infantil) y violencia doméstica, gozar del placer sexual y de las capacidades de elección en las funciones reproductivas.

Sentidos, imaginación y pensamiento. Son acciones que vuelven al individuo libre de vivir según la propia connotación antropológica de ser humano. Eso significa recibir una buena instrucción y formación que tengan como objetivo la posibilidad de volver capaz al individuo de imaginar, pensar en conexión con la propia experiencia y la producción de obras autoexpresivas, de eventos, elecciones autónomamente, de naturaleza religiosa, literaria, musical entre otras. Poder usar la propia mente de manera garantizados de la libertad de expresión respecto al discurso político como artístico, así como de la libertad de práctica religiosa. Poder ir en búsqueda del significado último de la existencia de manera propia, poder hacer experiencias agradables y evitar dolores inútiles.

Los *sentimientos* señalan la capacidad de amar a cosas y personas más a sí mismos. Amar a los que nos aman y que nos cuidan, sufrir por su ausencia; en general, amar sufriendo, probar deseo, gratitud e ira justificada. No ver el propio desarrollo emotivo destruido por ansiedad y miedos excesivos, o por eventos traumáticos de abusos y de abandono. Apoyar a esta capacidad significa respaldar formas de asociaciones humana que se pueden revelar cruciales en su desarrollo.

La *razón práctica* consiste en el ser capaz de formarse una concepción de lo que es bueno, ocupando a sí mismo en una reflexión crítica de cómo planificar la propia existencia, asegurando tal capacidad a la necesidad de protección de la propia libertad de consciencia.

La *pertenencia* es tanto el poder vivir con los otros seres humanos, y ocuparse en formas de interacciones social como ejercer empatía y compasión; ser capaces de justicia y de amistad. Poseer las bases sociales adecuadas por el respeto de sí mismo y por no ser humillados. Poder ser tratado como una persona digna cuyo valor equivale a los de los demás.

Otras especies significa ser capaces de vivir en relación con los animales y las plantas y con el mundo de la naturaleza, pudiendo cuidarla.

El *juego* da la posibilidad de reír, jugar y disfrutar de actividades lúdicas.

El *control del propio ambiente* puede calificarse por la capacidad política de participar a las elecciones

Es interesante notar que, como un conjunto de metas, las capacidades sirven a la actividad conjunta para la cooperación internacional. Lo que los gobiernos pueden realizar, renunciando a la idea de perseguir “un globalismo altamente moralizado”, consiste en el tomar seriamente los aspectos que implican la aplicación concreta de los principios que subyacen al método de las capacidades, dentro de una estrategia educativa. Tal enfoque establece que la aplicación concreta de los principios políticos derivados de este método debe quedar en gran parte una tarea de los ciudadanos de cada nación. También el examen del pensamiento sobre la igualdad y sobre las desigualdades en el ámbito de las diferentes tradiciones culturales, de los criterios de desarrollo personal y de afirmación de los derechos del hombre, asume connotaciones interesantes al fin de nuestra reflexión pedagógica. Ese reenvía a las cuestiones centrales de los estudios pedagógicos que pueden dar un significativo aporte desde la teoría de las capacidades como paradigma sobre el cual verificar los procesos del aprendizaje adulto, según métodos y técnicas centradas en la investigación de medios mejores que conducen a la auto evaluación y al auto desarrollo de las capacidades personales y sociales. Con otras palabras, el enfoque de las capacidades ofrece unas perspectivas estimulantes y compatibles con los estudios que investigan sobre el proceso del aprendizaje transformativo de los adultos.

El *capability approach* en el cuadro de los procesos del aprendizaje adulto

La lectura hermenéutica del *capability approach* comporta el imprescindible análisis del cuadro de síntesis que aparece en el elenco de las diez capacidades personales, a la que se une nuestra hipótesis pedagógica interpretativa. Se trata de un análisis crítico muy importante para una cultura educativa del adulto fundada en el desarrollo de la persona y en la esperanza por el futuro. Con eso se entiende probar a investigar los elementos de conexión temática derivados desde el

políticas que gobiernan la propia vida, de gozar del derecho de participación y de las garantías de libertad de palabra y de asociación. Tener el derecho materialmente y concretamente a la posesión de la tierra y de los bienes muebles en términos de concretas oportunidades; tener derecho a buscar trabajo en medida igual a los otros; ser garantizados contra detenciones e investigaciones; beneficiarse de los derechos de propiedad de manera igual a los demás (Cfr. Nussbaum, 2001, pp. 95-106).

enfoque de las capacidades con los elementos que provienen desde la teoría del aprendizaje del adulto. En este caso específico se quiere hacer referencia a las teorías que explican los procesos de transformación del aprendizaje adulto y desde los cuales depende el desarrollo de las capacidades de predecir la realidad mediante la concordancia con los esquemas y de las perspectivas de significado, la capacidad de tomar consciencia del Yo juntos a las conciencias de los procesos de aprendizaje que modifican, mediante la experiencia, propias ideas, propias opiniones, propios comportamientos.

En base a los estudios de Piaget, Bruner, Adorno, Merleau -Ponty, Green y otros más y diferentes autores, la perspectiva de nuestros estudios toma en examen las teorías de J. Mezirow (2003, pp. 145 - 147) en el aprendizaje del adulto, mejor conocidas como concepciones que hacen referencia a la teoría transformativa.

En práctica, nuestro intento consiste en el comprender si el *capability approach* es una teoría compatible con los asuntos de la teoría del aprendizaje transformativo de matriz pedagógica. Empezamos entonces a subrayar que, según la teoría transformativa, el aprendizaje es un proceso consciente e intencional y se concluye cuando los asuntos distorsionados sobre los cuales se fundan las estructuras de significado vienen transformados a través de la reflexión crítica. En este caso, Mezirow muestra claramente que las teorías actuales del desarrollo humano están relacionadas con lo intencional y el deseo de cada individuo para llevar a cabo la experiencia de las vías de la reflexividad y la activación de los procesos de auto-desarrollo. La misma perspectiva de estudio y de análisis puede ser abordada al enfoque de Nussbaum (2001, p. 88) en cuanto imprescindible del reenviar a formas de intencionalidad humana todas las experiencias de vida y de significados que subyacen al alcance de los objetivos al que el hombre mira en todo el tiempo de su existencia, en las que ocurre intervenir, a través de la intervención educativa, para que el hombre pueda promover capacidades y mayores ámbitos de libertad. La consecuencia de esta premisa bien se presta a ser interpretada como matriz pedagógica correspondiente al examen de Merizow (2003, pp. 148-149) acerca de los factores de desarrollo inicial que predisponen a un adulto a llegar a ser críticamente reflexivo y, por lo tanto, libre de elegir conscientemente si entrar a hacer parte de la complejidad de los sistemas sociales de acción personal y social. Entre

estos factores, las investigaciones indican que es desde el entrelazamiento de la experiencia y de las capacidades auto reflexiva del hombre que se van estructurando y consolidando “nuestros sistemas personales de categorización: en ellos se fortalecen nuestras expectativas de qué manera deberían ir las cosas, y sobre las circunstancias a las cuales se refieren las reglas (...)” (Merizow, 2003, p. 146). Según esta teoría es evidente que mano a mano que la persona crece mejora en su capacidad de interpretar la realidad, de cumplir elecciones idóneas a la elección de sus valores, de actuar en conformidad a ellos, de afinar las capacidades y las perspectivas y de los esquemas de significado. Estos esquemas, por lo tanto, se integran progresivamente con la experiencia.

Es evidente la importancia que el proceso a través del cual la experiencia implica un beneficio para el desarrollo del hombre. Se consolida nuestra forma de categorizar la realidad, lo que refuerza nuestras expectativas con respecto a cómo deberían ser las cosas. El mismo punto de observación a continuación, se puede detectar en las teorías de la capacitación, ya que, con este enfoque, por supuesto, que considera al hombre a interpretar libremente sus experiencias de vida y actuar responsable hacia su madurez personal.

El ser humano, como escribió Nussbaum, está diseñado como un ser libre que elige su vida con dignidad en la cooperación y la colaboración mutua con los demás, en lugar de ser pasiva elegido y controlado por otros, como se controlan los animales en rebaños y manadas (2001, p. 90).

En esta dimensión es evidente que el *capability approach* consiste concretamente en el volver comprensible el procedimiento mediante el cual discernir la capacidad decisional, y por eso, la capacidad con la que se fortalecen nuestras expectativas y de manera actuar autónomamente. El punto de partida, de donde poder comprender los aspectos del método ofrecido por Nussbaum no es lo de saber si una persona como Vasanti³⁷, una mujer hindú de treinta casada con un marido que

37 Vasanti es una mujer hindú de treinta años casada con un marido que le estaba arruinando la vida malgastando dinero y abusando del alcohol. No tienen hijos que puedan ayudarle, por tanto decide divorciarse del marido y regresar donde su familia de origen. Vasanti es ayudada por sus hermanos y empieza a ganar su primer salario trabajando en una sastrería. Después de un tiempo, se entera de la *Self – Employed Women’s Organisation* (Sewa), una organización no gubernamental fundada por Elia Bhatt: un activista de fama internacional que, con esta organización, dio la posibilidad a las mujeres pobres de inscribirse en programas que incluyen el microcrédito, instrucción, sanidad y

le está arruinando la vida despilfarrando dinero y haciendo abuso de alcohólicos, esté satisfecha o no o saber cuántos recursos controla. Es oportuno partir desde otro interrogante:” ¿Qué logra hacer y ser Vasanti? Aquí la pregunta fundamental. Lo que vivimos, lo que efectivamente somos capaces de ser y hacer, este es lo que cuenta cuando se trata de establecer el contexto en el que las teorías tomadas en exámenes fundan sus observaciones en las diferencias existentes entre quién puede actuar aprendiendo desde sus experiencias y ser y hacer más bien que a tener y a controlar el mundo en términos de riqueza.

El constructo de la capacitación sirve por lo tanto a evaluar lo que permite a las personas como Vasanti de actuar en la manera plenamente humano y que depende no sólo de la medición de la cualidad de la vida en los términos de comparación de la vida de cada uno con la de otros, sino también de la condición necesaria de justicia que unida a un programa político público, ayude a dar a los ciudadanos un cierto nivel fundamental de capacidad bajo del cual no se puede, de alguna manera, aceptar que una vida venga así empobrecida a tal punto por “no ser digna de un ser humano” (Nussbaum, 2011, p. 89).

Este nivel de atribución de significado del reconocimiento de la dignidad por medio del cual las personas pueden llegar a hacer y a expresar su ser según todas las potencialidades de las cual están en posesión, parece configurar, aparentemente, una remisión a la sola manera de llevar a cabo desde el contexto de las propias condiciones de vida. En tal sentido un similar enfoque parecería en antítesis con la teoría de la transformación del aprendizaje del adulto a través del cual encuentran explicaciones las categorías generadas por nuestros sistemas personales de significado, especialmente las categorías que son evocadas, como refiere Mezirow (2003, p. 146), “desde un estímulo particular, no desde un evento real”.

Desde un similar examen, los dos enfoques parecerían así asumir posiciones divergentes respecto al objetivo desde el cual hemos tomado

asistencia sindical. En India, el estado de Vasanti, el Gujarat, nunca se había ocupado de programas gubernamentales de asistencia a las partes más pobres de la población. Gracias a la Self – Employed Women’s Organization, la chica ha participado en programas educativos: ha asistido a algunos cursos de alfabetización primaria y todo lo que es necesario para alcanzar la independencia individual, social y económica (Cfr. Nussbaum, 2011, pp. 11-15).

posición: la primera dirigida a animar la intervención externa del hombre, el otro lo interno. En realidad, las cosas están propiamente diferentes respecto a cuanto es posible deducir e interferir de los contextos de estudio tomados en exámenes. Ambas perspectivas, por eso, presentan unas interesantes afinidades de pensamiento cuando reconocen como condición fundamental para el desarrollo humano la combinación entre los elementos internos al hombre y los elementos externos a él.

Para Merizow (2003, p. 146) es verdadero que somos llevados a construirnos “un modelo del mundo” propio como nuestro sistema de categorías lo quiere entender llegando a esperarnos determinadas relaciones y determinados comportamientos, experimentando directamente nuestra categorías, realizando unas proyecciones imaginativas para construir interpretativamente la experiencia, pero luego la capacidad de elaborar la experiencia, de transformar nuestro mundo interno e incidir sobre lo externo, depende de la cultura que, en el pensamiento de J. Bruner, “puede obstaculizar o facilitar el desarrollo de la auto conciencia y la capacidad de efectuar representaciones simbólicas”. También en el pensamiento de Nussbaum se ven las mismas argumentaciones sobre todo cuando, en la descripción de las características de las capacidades, ella da una válida hipótesis sobre la relación que transcurre entre las *capacidades internas* y las *capacidades combinadas*. Las primeras están constituidas por tratos personales, desde las capacidades intelectuales y emotivas, desde las capacidades de percepción y de movimiento. Las *capacidades combinadas* son en vez dadas por la suma de las capacidades internas y desde las condiciones socio- políticas y económicas en la que pueden determinarse los funcionamientos. Desarrollar una capacidad interna como está descrito en la parte dedicada a las capacidades funcionales “requiere usualmente condiciones externas favorables; por eso, a menudo requiere el ejercicio de la función en cuestión. Sin embargo, la distinción absuelve una tarea real, porque también una capacidad bien desarrollada puede ser reprimida”. He aquí que:

Una mujer que no es mutilada, que, pero es viuda desde la infancia y a la cual el estado le prohibió volverse a casar tiene la capacidad interna, pero no la capacidad combinada de expresión sexual (y, en la mayoría de casos similares, de trabajo y de participación política). Los ciudadanos de regímenes no democráticos y represivos tienen la capacidad interna,

pero no la capacidad combinada de expresar pensamiento y palabra según sus consciencias (Nussbaum, 2001, p. 101).

A partir de estas advertencias resulta evidente que la realización de una sola de las voces del elenco de capacidad conlleva no sólo la promoción de un desarrollo apropiado de las potencialidades internas, pero también la preparación del contexto externo. Tales referencias son aspectos muy importantes que hacen parte de una perspectiva que pone en el centro la persona, en su saber interaccionar con las necesidades internas y con las posibilidades de desarrollo que le son ofrecidas tanto en sus contextos de vida personal como en aquellos de vida social y profesional. Son aspectos que cogen también las dificultades de la persona en realizar no sólo su propio auto desarrollo, pero también de poder concurrir a su libertad, según unidad de intentos y rapidez de ánimo. Son aspectos que afectan a las dificultades implícitas en la adaptación de la persona a los cambios imprevistos o preanunciados desde el ambiente material y social “cuando por ejemplo una persona acostumbrada a ejercer la libertad religiosa y la libertad de palabra no es más capaz de hacerlo o cuando la privación puede durar toda la vida, o cuando la distinción es persistente pero no fácilmente trazable influyendo en la disponibilidad interna a funcionar” (Nussbaum, 2011, pp. 145).

Aunque especificando que es la capacidad y no el “funcionamiento” la meta política apropiada, es interesante observar que en los dos enfoques encontramos un pensamiento que traza las coordinadas esenciales del rol que debe desempeñar la cultura, los elementos de contexto, la educación.

Existen gobiernos que se orientan en este cuadro axiológico de referencia asumiendo, como dice Nussbaum las capacidades y no los funcionamientos entre los objetivos políticos apropiados de perseguir. Sólo así será posible dar la oportunidad al hombre de incentivar sus capacidades internas a través de la instrucción, el apoyo a la cura y al amor familiar.

El *capability approach* en los contextos de la educación y de la formación

Se ha señalado que, en el actual contexto social el empuje cultural a la ganancia y a la ansiedad de alcanzar siempre más elevados objetivos de bienestar económico es una tensión que, sin alguna duda, predomina en la vida de cada hombre y de cada mujer. A menudo, pero se olvida considerar y, en la manera debida y necesaria, la importancia de la pedagogía.

Las preguntas que afectan a nuestro presente son: ¿buscar o cambiar trabajo? ¿En bases a cuáles competencias incrementar el autodesarrollo? Cuánto cuestan todas aquellas capacidades que desarrollamos cada día para gestionar la vida, como la ayuda en la familia, organizar un matrimonio, escoger tener un hijo, planificar una transferencia. ¿Los sentimientos, las motivaciones, los valores, qué papel juegan en nuestra vida?

Todas estas interrogantes, son propiamente objeto de estudio de las investigaciones en materia pedagógica y, especialmente, en aquellos que hacen referencia al orden de los estudios de la educación de los adultos. Tales análisis se enfocan en la investigación tanto sobre la dimensión educativa como sobre la instructiva y se acompañan en la consciencia de asignar a la instrucción una creciente importancia en referencia no sólo a los contextos formales de la educación, pero también al desarrollo y al ejercicio de muchas otras capacidades humanas en ambos ámbitos de la educación, lo formal y lo informal.

Con respecto a la instrucción, ha estado siempre en el corazón del enfoque de las capacidades. Nussbaum (2011) habla de la instrucción en las escuelas, en familia, en los programas de desarrollo para niños y adultos, programas gestionados por las organizaciones no gubernamentales. La instrucción, como ella aclara:

Transforma las capacidades existentes de las personas en *capacidades internas* desarrolladas de varios tipos (...), es fuente de satisfacción para toda la vida. Es también esencial para el desarrollo y el ejercicio de muchas otras capacidades humanas: un “funcionamiento fecundo” de máxima importancia para afrontar la desventaja y la desigualdad (p. 145).

Extendido a los problemas sociales del mundo contemporáneo, la instrucción se ubica en el eje de la función central que sirve seguramente a edificar una nueva sociedad, a sustentar la tradición política y cultural de cada país, a permitir madurar las competencias de alfabetizar, para una válida expresión de ciudadanía. Sin embargo, como correctamente se observa, “es importante no limitar el análisis sobre la instrucción a tales capacidades” (Nussbaum, 2011, p. 48).

Una educación auténtica, no priva del respiro necesario que prevenga el peligro más inquietante del dependencia ideológica que sea funcional a otros objetivos definidos en otros lugares, y que requiere a todos los efectos, mucho más y que permite a la persona de conseguir objetivos de desarrollo humano, sin con eso perjudicar el efectivo funcionamiento de sus prácticas; por eso, una educación auténtica necesita, primero, de una “tensión capaz de alimentar un cambio expresados en los términos de disponibilidad, apertura, de transcendimiento hacia formas de vida experiencial más ricas en el orden personal y hacia horizontes culturales más amplios y comprensivos”; exige que el cambio sea evidencia del hecho que “las personas que han recibido también sólo una instrucción de base obligatoria aumenten sus oportunidades de encontrar trabajo, las posibilidades de participación política y las competencias adaptas a interaccionar de manera eficiente en la sociedad, tanto a nivel local como global”; vuelve indispensable la intervención en favor del “valor de los derechos del hombre, hasta que él pueda vivir con plenitud sus existencia, por el valor que connota su dignidad personal y su original potencial humano” (De Natale, 2006, p. 14).

Expresiones como *posición contractual de la mujer en familia, equitativa distribución del trabajo doméstico*, parecerían vacías y estereotipadas si no fuesen compenetradas y sustentadas por el encanto de aprender a ser libres, de la emoción de conocer y de buscar el sentido de la vida, del entusiasmo de la formación.

Si las mujeres alfabetizadas son capaces de comunicar “políticamente” con otras mujeres con las que comparten problemas similares, significa que ellas no están más aisladas y este constituye uno de las ventajas que incluye la educación a la vida de las personas.

También “las competencias asociadas a las ciencias humanas y a las artes –como el pensamiento crítico, la capacidad de imaginar empáticamente la situación de otra persona y una consciencia de la historia

mundial y del actual orden económico global– pueden definirse ventajas de la educación”. Para Nussbaum (2011) tales ventajas son todas esenciales por una ciudadanía democrática responsable y, especialmente, para todos los que querrán beneficiar del enfoque de las capacidades. Estas personas deberán:

Enfrentar con atención problemáticas relativas a la pedagogía y también a los contenidos, preguntándose cómo tanto la sustancia de los estudios cuanto la naturaleza de las interacciones entre estudiantes (por ejemplo, el papel asignado al pensamiento crítico y a la imaginación en el estudio cotidiano sobre material de vario tipo) realicen los objetivos inherentes al enfoque, con particular atención a la ciudadanía (p. 148).

Si por tanto, la creciente exigencia de educación, aprendizaje permanente o el *lifelong learning*, es de interpretar como un asunto fundamental que surge desde la visión de Nussbaum, configurándose como llamada a elementos conceptuales vivos que hacen llamamiento a la emancipación de los singulares y de los grupos sociales en todo su género, no necesita cometer el error de confundir tal llamada como una engañosa invitación para aumentar las propias competencias, dentro de un cuadro funcionalista impuro de horizontes de significado, en el cual aprendizaje está reducido a un mero aparato de adaptación a los procesos de desarrollo técnico-científico, político-económico, o a simple medio por no ser excluidos de la sociedad del conocimiento.

La educación, la instrucción, el aprendizaje, la adquisición de habilidades específicas, la formación concurre en este sentido y en una manera esencial, a dar aportes indispensables al desarrollo al crecimiento y a la prosperidad. En esta lógica está el aporte del *capability approach* a la educación de los adultos.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2013). Capacitazioni e formazione: quali prospettive? En: U. Margiotta (Ed.), *Capability. Competenze, capacitazioni e Formazione. Dopo la crisi del welfare*. Rivista *Formazione & Insegnamento*, 1, 53-69.
- Brezinka, W. (2013). *Capacità. Analisi e valutazione di un fine educativo*. Milano: Vita e Pensiero.
- De Natale, M.L. (2006). *Apprendere ed educarsi per tutta la vita: strumenti di studio e di ricerca*. Milano: Isu.
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Nussbaum, M.C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- _____ (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- _____ (2006). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
- _____ (2011). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Rousseau J.J. (2013). *Origine della disuguaglianza*. Milano: Feltrinelli.

Gender Mainstreaming y capabilities approach en la formación a la ciudadanía

Laura Moschini

Educación a la ciudadanía

Hablar de educación a la ciudadanía significa enfrentar un argumento complejo, porque compleja es la idea misma de ciudadanía también si a menudo ella se reduce a la posibilidad de gozar de derechos y de respetar deberes previstos en los ordenamientos del Estado en el que se vive. Como ya sabemos, pero, también hablar de derechos es complejo si no se quiere quedar en su enunciación.

Los derechos, de hecho, no siempre han existido, pero, al contrario han sido conquistados durante los siglos a costa de duros conflictos sociales y políticos. Nunca han sido regalados y nunca definitivamente conquistados: se han perdido y luego nuevamente reconquistados con nuevos difíciles recorridos y a menudo han sido necesarias leyes para fortalecer su actuación o, al contrario, para delimitarla. Hablar de ciudadanía, por consecuencia, significa comprender de qué manera los derechos han sido conquistados y cuál papel han tenido en el progreso de la sociedad. Además, significa también comprender en base a cuál concepción de derecho y de sociedad han sido formulados.

Martha Nussbaum en *Cultivar la humanidad* (1999) muestra cómo la cuestión sobre los conceptos de ciudadanía, educación y derecho sea antigua y que haya afectado por un lado a todos los que se han ocupado de la organización socioeconómica– política de una

comunidad, y por otro lado los sistemas educativos puesto en acto para fortalecer el modelo social elegido.

Profunda conocedora del pensamiento antiguo, en particular griego, Nussbaum entiende “sustentar un concepto particular de ciudadanía y a la luz de este ideal avanzar propuestas educativas” (Nussbaum, 1999, p. 9). A tal fin recorrer la historia de las ideas que desde el siglo V a.C. han hecho la pregunta socrática: “¿Cómo se debe vivir?” y más en particular. “cómo se debe vivir por vivir por una buena vida, digna de ser vivida, feliz, en una sociedad ordenada y justa?” una cuestión fundamental no sólo para la Ética, pero también para la Filosofía política y las ciencias que se ocupan de la organización social y de sus reglas. Una cuestión que, en el transcurso de los siglos, ha determinado la afirmación de diversas concepciones de moral para definir y normar el “bien común” a través de un sistema de Derecho que debía comprender y reagrupar usos, costumbres, leyes para consentir al Estado su funcionamiento óptimo y que, para funcionar mejor, está basado en un modelo abstracto de individuo y, de consecuencia, de sociedad. Un tal sistema, pero, como la historia demuestra, ha comprendido prevalentemente leyes aptas a garantizar el mantenimiento del *status quo* y una “paz social” basada en la protección de las propiedades y en el mantenimiento de posiciones de poder y privilegio. Los diversos sistemas de Derecho que se han sucedido en la historia, por consecuencia, no siempre han producido condiciones de vida “felices” para la población entera y en ellos el “bien común”, asimilado al bien de las categorías dominantes: las clases más pobres, diversos por el color de piel, por origen, por cultura, por preferencias sexuales y sobre todo las mujeres “diversas” por excelencia porque están presentes transversalmente en todas las categorías.

Con el advenimiento de las democracias, estos sistemas de Derecho han sido revisados para ser más equitativos e inclusivos, pero nunca han llegado a serlo completamente dado que la paridad de derechos y de las oportunidades a menudo quedan formales y no logra considerar la persona en su complejidad humana. Lo que determina el incumplimiento de las democracias y la existencia aún hoy de la cuestión femenina. Para retomar a Martha Nussbaum, las *capacidades humanas* –término con el cual en el presente texto se traduce *capabilities*– significa el patrimonio de potencialidad que pertenece a cada individuo de la especie humana, patrimonio que debe constituir objeto de atención

por parte de la comunidad y de sus organizaciones nacionales e internacionales para poder ser desarrollado, no logran ser puestos en acto de manera equitativa desde cada individuo, sobre todo de género femenino, que compone la sociedad (M. Nussbaum, 2001). En tal sentido, la reconsideración del sistema de los derechos realizada por Nussbaum representa una respuesta filosófica a los problemas de las democracias actuales y al mismo tiempo una propuesta pedagógica fuerte gracias a su continua llamada al papel de la cultura considerada la única verdadera “arma” para salvaguardar la *humanitas* de los individuos contra la deshumanización causada por el prevalecer de la “técnica” y del “mercado”. Nussbaum, a través de las *capacidades* propone un nuevo sistema de indicadores de desarrollo humano alternativo al Derecho internacional por fundarse sobre una cultura capaz de formar a la ciudadanía consciente, activa, responsable.

La condena a muerte de Sócrates, definido como corruptor de jóvenes por haber fundado una escuela que les prometía que hubieran aprendido a considerar de manera crítica los orígenes sociales de normas morales aparentemente eternas e inmutables a través de la educación “liberal” y el drama de Antigone, eterno en su cualidad, son claros ejemplos de cuanto es complejo conjugar los derechos humanos con lo que viene considerado el bien común en el respecto de equidad y justicia social³⁸. Antigone, como sabemos, en la tragedia de Sófocles era una mujer que se ha enfrentado hasta la muerte contra un sistema político que la excluía –por ser mujer– por reivindicar un derecho humano, es decir el entierro de su propio hermano, derecho considerado por la ley “políticamente adverso”, y el mismo Sócrates mismo, por sus ideas contrarias a la educación tradicional, ha sido considerado un “diverso” por los educadores tradicionales y por eso castigado. La analogía con situaciones actuales aparece evidente cuando los derechos humanos fundamentales de los migrantes, como por ejemplo el derecho a la vida en caso de naufragio, están puesto en peligro a causa de leyes emanadas en “protección” de la comunidad, o cuando el derecho de las mujeres de expresar y ver considerado su punto de vista de manera paritaria

38 Para una profundización sobre el drama de Antigone, sus numerosas versiones y las reflexiones consecuentes, ver Francesca Brezzi, *Antigone y la Philia. Las pasiones entre ética y política*, FrancoAngeli, Milano 2004.

cuando se deciden normas y leyes –que también les afectan– y aún hoy negado³⁹. A este propósito vale tal vez recordar que los gobiernos italianos se han demorado veinte años para aprobar en el año 1996 la ley por la definición de la violencia sexual como un crimen contra la persona más que contra la moral o las dificultades existentes en la aplicación de medidas eficaces contra la explotación de la prostitución o todavía, en ámbito educativo, por la inserción de la cultura de *género* en los programas escolares. Esta última medida construiría un factor determinante en la lucha contra los estereotipos tradicionales que transmiten modelos de identidad que permitiría basados en una rígida visión de mujer y de hombre y de una atribución de actividades y roles en base al sexo, más bien que a las inclinaciones, habilidades, competencias de cada uno, más que un válido instrumento contra la violencia de género. La difusión sistematizada de la óptica de *género* consentiría, en síntesis, la actuación de políticas en ámbito social y económico que responden a los principios de *Gender Equality*, significa equidad de condiciones entre los géneros.

Para obviar a tales dificultades presentes, aunque de manera diversa, en todas las naciones del mundo, hasta desde su institución la ONU⁴⁰ ha establecido un elenco de derechos humanos humanos que cada Estado, ratificando las convenciones del Consejo, se ha comprometido en respetar para permitir también a las personas desventajadas o diferentes” de gozar de derechos de ciudadanía. El Estatuto de las Naciones Unidas tiene el mérito de haber tomado una posición firme hacia la paridad de género refiriéndose a “iguales derechos de hombres y mujeres” en el momento en el que ha sancionado la “fe (da la Organización) en los derechos humanos fundamentales” y la dignidad y el

39 Los últimos acontecimientos italianos sobre la no aprobación en el Congreso de las “cuotas de mujeres”, o mejores acciones positivas para el equilibrio de la representatividad, confirman las resistencias a la participación de las mujeres en las posiciones decisorias por parte de grupos de poder presentes también en los partidos políticos (N. de A.).

40 La ONU, Organización Intergubernamental de las Naciones Unidas, a la cual hoy adhieren 193 Estados sobre 204, nacida en 1954 después de la segunda guerra mundial para dar un cambio hacia la democracia a los ordenamientos de los Estados adherentes y evitar en futuro guerras, sufrimientos, discriminaciones. Cfr. *Los derechos de las mujeres son derechos humanos. La Conferencia Mundial de Bejín de 1995 y el Bejín 5*, Presidencia del Consejo de Ministros, Departamento para la Información y Publicaciones, 2003.

valor de la persona humana. Antes de entonces ningún documento había respaldado con tal claridad la igualdad entre seres humanos e individuado explícitamente el sexo como elemento discriminatorio.

Durante la Conferencia ONU de Bejín del '95 sobre la condición de la mujer y de la infancia, los Estados miembros en su gran mayoría, pero no sin discusiones y resistencias que han solicitado determinación y fuerte capacidad de mediación, han ratificado un principio fundamental también si aparentemente reducido: los derechos de las mujeres son derechos humanos. A tal fin ha sido redactado un elenco de 10 áreas de intervención consideradas críticas por la ciudadanía femenina y por la actuación de los principios de *empowerment*⁴¹ y *mainstreaming*⁴² que los Estados miembros se han comprometido en promover con específicas acciones y específicas intervenciones, monitoreados periódicamente por la ONU. Las diez áreas de intervención afectan: Mujeres y pobreza; Instrucción y capacitación de las mujeres; Mujeres y salud; La violencia contra la mujer; Mujeres y conflictos armados; Mujeres y economía; Mujeres, poder y procesos decisionales; Mecanismos institucionales para favorecer el progreso de las mujeres; Derechos fundamentales de las mujeres; Mujeres y medias; Mujeres y ambiente; Las niñas (*Bejín+5. Los derechos de las mujeres son derechos humanos*, 2001).

Las iniciativas emprendidas por la ONU surgen de una concepción profundamente ligada a la Ética clásica por la cual la ciudadanía en ámbito democrático se puede definir como la actitud a participar activamente y responsablemente, por lo tanto políticamente, a la vida de la *polis* por parte de todos los miembros de la sociedad⁴³. La actitud a la ciudadanía, en estos términos, se delinea por tanto como derecho, o mejor como sistema de derechos y deberes, que a su vez llama a los

41 *Empowerment*: por ejemplo se comprende un proceso de crecimiento, tanto del individuo como del grupo, centrado en el incremento de la autoestima, de la autoeficacia y de la autodeterminación para hacer emerger recursos latentes y llevar al individuo a apropiarse conscientemente de su potencial.

42 *Mainstreaming*: literalmente corriente principal indica la introducción de las temáticas del día en las políticas y en las acciones en todos los niveles incluidos aquellos decisorios.

43 Para una profundización ver Hannah Arendt, *Vida activa, La condición humana* (ed. Or. 1958), Bompiani, Milano 1964 y, editado por, Francesca Brezzi y María Teresa Pansera, *La herencia de Hannah Arendt a cien años de nacimiento*, Mimesis, B@belonlineprint, Milano 2008. Sobre H. Arendt y las políticas de género quisiera señalar mi contribución *La actualidad de Hannah Arendt en las políticas de género. La mentira en la política*, B@belonlineprint, 2008.

conceptos de equidad y justicia. La óptica de justicia fundamental en una dimensión ética de la sociedad, establece por eso que cada uno no sólo *pueda*, pero que también *pueda* participar a las actividades políticas sin alguna exclusión debida al género (categoría presente transversalmente en cada otra), origen, cultura, religión, estado social, pertenencia sexual. Principios sancionados en nuestra Constitución y en muchas otras en el mundo y que deberían ver en la *Gender Equality* un ámbito de acción no sólo coherente con la democracia, pero necesario y urgente de realizar, también a la luz de los compromisos tomados por Italia con la ONU.

Así entendido el concepto de ciudadanía se connota de actividad y llama en causa la democracia en cuanto para poder ser practicado necesita de un sistema que sea completo, definitivamente, con convicción democrática.

Para que un sistema sea democrático, por eso no es suficiente que sea capaz de indicar formalmente los derechos, pero debe asumirse la tarea de educar a los miembros de la comunidad a sentirse ciudadanos y actuar responsablemente para el bien individual asociado al bien común (Hannah Arendt, *Vida Activa*). Por esta motivación el rol de la capacitación es fundamental para el éxito de un sistema político que no quiera reducir los derechos de ciudadanía a pocas categorías de personas o clases sociales excluyendo o limitando la participación de las mujeres que, además, constituyen la mayoría de la población. La educación liberal, entendida en el sentido de liberar la mente de las cadenas del prejuicio y del conformismo a través del pensamiento crítico, queda para Nussbaum el método más idóneo para una eficaz educación a la ciudadanía democrática.

Gender/género y capacidad

Estamos viendo por tanto, brevemente, porque es necesario, hablando de *capacidades*, considerar las temáticas éticas relativas a la ciudadanía en una óptica de *género* (del inglés *Gender*) significa a través de una categoría de interpretación histórica que posibilita descubrir de qué manera la organización social de las relaciones entre sexos haya generado la definición de roles sexuales y la asignación de tareas y ámbitos de acción a los hombres y a las mujeres (Scott, 1987). Como tal, la categoría del *género*, permite demostrar el origen comple-

tamente social y no biológica de los roles sexuales liberando el campo de afirmaciones que, en base a la diversa “naturaleza”, han establecido órdenes familiares y sociales basados sobre la “natural” supremacía del sexo masculino y, por consecuencia, sobre la “natural” secundaria, sino inclusive subalternidad, de aquello femenino.

A través de la organización social de las relaciones entre sexos y la consecuente atribución de roles y de las actividades en base al sexo, cada sociedad ha dado origen a la propia cultura legitimando no solamente usos y costumbres, sino también el derecho, las normas, las leyes que se han constituidas en ellos. La reducción del ámbito de acción femenina a la esfera de lo “privado”, ámbito considerado más adaptado por “naturaleza” a las mujeres, más a limitar sus libertades ha privado por muchos siglos la humanidad desde el punto de vista, de las capacidades y de las competencias de las mujeres con resultados negativos para el progreso social y económico. La motivación por la cual hoy día los modelos, los estereotipos y los prejuicios que impiden una plena ciudadanía femenina no están reconocidos y enfrentados con la necesaria convicción deriva sobre todo por el hecho que ellos están profundamente enraizados en el ánimo humano por parecer inmodificables, tanto por generar resistencias hasta el uso del término *género*.

En los ambientes más tradicionales, por eso, el *género* evoca una idea de conflicto entre sexos provocados de la revisión de los roles sexuales, revisión capaz, si teme, generar desorden en las familias. Propio en estos días se asiste a polémicas fuertes contra las iniciativas de educación escolar en óptica de *género* promovida en algunas escuelas en Italia y, de manera más sistemática, en Francia con el proyecto ABC⁴⁴. Las polémicas son causadas por una interpretación que une *género* a *sexo* también relativamente a los fenómenos de la homosexualidad o de la transexualidad⁴⁵.

44 Proyecto ABC programa didáctico anunciado por el gobierno francés para enseñar a los más pequeños igualdad entre sexos, cfr. www.combonifem.it/articolo.aspx?a=5535t =N.

45 En realidad, el concepto de *género*, en cuanto a categoría de interpretación, considerando como social la construcción de las identidades permite la reflexión sobre la existencia de *géneros* diversos más que las tradiciones, pero no constituye factor facilitante de tendencias, ni preferencias sexuales, limitándose a tomar acto de su existencia en la realidad.

Frecuentemente, finalmente, el término *género* está entendido como sinónimo de *mujer*, con la consecuencia que las políticas de género, así entendida, están “desclasadas” a políticas “para las mujeres” que no afectan por tanto la población entera. En cambio, tales acciones, que afectan, por ejemplo, la conciliación de los tiempos de la vida privada con los del trabajo o el intercambio familiar y social de los trabajos de cura van a favor no sólo de las familias enteras, pero también a la entera comunidad en cuanto la predisposición de centros infantiles, la posibilidad de trabajar por algunos periodos a través del teletrabajo o el *part time* reversible o, todavía, una reconsideración de los horarios de oficinas públicas o tiendas pueden ser útiles también a las personas individuales o a las familias monoparentales por una general mejora de la cualidad de la vida.

En realidad las resistencias hacia las políticas de *género* y la afirmación del punto de vista femenino en los ámbitos decisionales, son a menudo causadas por el temor que un modelo de mujer autónoma, capaz de establecer a sí mismas desarrollando actividades laborales con competencia y profesionalidad, pueda meter en crisis equilibrios familiares y sociales tradicionales basados sobre la diferencia entendida como incapacidad respecto al hombre a ocupar cargos o mansiones de responsabilidad y poder. Existe, además, también otro temor: la pérdida, o la reducción del servicio prestado por las mujeres en la casa y a la familia de manera gratuita, aunque sí a menudo a costo de sacrificios en el ámbito personal y social. Pérdida que comportaría más a la cesación de privilegios masculinos en familia, también graves daños al gasto familiar y público⁴⁶.

A causa de todo esto, la independencia económica y el crecimiento profesional y social de las mujeres no logran ser vistos como factores esencialmente para el bienestar de toda la comunidad, no obstante, los datos y estadísticas confirman que el aporte de las capacidades y de las competencias femeninas son necesarias para la superación de la crisis económica y política. Por esta razón, Europa y la ONU solicitan

46 Para una profundización véase Addabbo y Caiumi en CNEL, *Trabajo no pagado y condiciones de vida*, cuidado por A. Picchio. Roma 1999; A. Picchio, *Balances públicos, perspectivas, análisis, políticas*, en Aa, Vv., *El Balance de géneros caminos y experiencias en Italia*, Actos del Convenio, Casa Internacional de las mujeres, Roma 2006.

a los gobiernos italianos la realización de políticas de *género* sea en el ámbito formativo que económico en vista de los objetivos europeos para el 2020, políticas que requieren la inserción transversal en todas las políticas y acciones del *Gender Mainstreaming*⁴⁷, al mismo tiempo instrumento y presupuesto por la *Gender Equality*.

Respecto a la formación, con respecto a hombre y mujeres en sus relaciones, el punto de vista de *género* va considerada transversalmente a todas las disciplinas y en cada problemática relativa a las diferencias de cada tipo: de estado físico o mental, de cultura, de raza, de edad, de estado social y etc. Por tal motivación, en la óptica de inclusión que debe caracterizar las políticas educativas, considerar el punto de vista de *género* resulta fundamental para obtener un cuadro no parcial del argumento que se está tratando. Además, insertar el *género* en las enseñanzas permite educar a la ciudadanía en el pleno reconocimiento del valor de cada diferencia. Las diferencias, de esta manera, no serán más vistas como “faltas” sino como valores, como peculiaridad que enriquecen la posibilidad de confrontación y de crecimiento a través de un intercambio entre pares.

Las capacidades y el *Gender Mainstreaming*

Martha Nussbaum va hacia esta dirección y su Teoría de la *capacidad* marca el pasaje de la concepción de Derecho como norma universal, pero impersonal, a la de *capacidad* que afecta a la persona humana en su vivir y actuar en la sociedad.

Actualmente docente de Derecho y Ética en la Universidad de Chicago, estudiosa y aficionada de filosofía antigua desde la cual trae sus principales fuentes de inspiración, Nussbaum ha estudiado y ha enseñado en Harvard y en muchas otras universidades entre otras, la Brown y Oxford. Pero lo que es tal vez importante recordar es que, a parte con diversas y siempre prestigiosas instituciones de investigación y estudio, Nussbaum desde 1986 hasta al 1993 ha colaborado con el

47 *Gender Mainstreaming*: según la definición adoptada en 1998 por el Consejo de Europa (*Good practices in Gender Mainstreaming*, EIGE, 2011) y la (re)organización, la mejoría, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos de manera tal que la perspectiva de la paridad de *género* esté incluida en todas las políticas, en todos los niveles, en todos los ámbitos de los actores normalmente involucrados en los procesos decisivos corrientes.

Word Institute for Development Economics Research (WIDER) de las Naciones Unidas.

Durante este periodo Nussbaum ha trabajado en estrecha relación con Amartya Sen que, a partir de los años 70, había formulado su Ética de las *capacidades* adoptada en los Human Development Reports del Programa de desarrollo de las Naciones Unidas para la superación de los enfoques tradicionales centrados en el utilitarismo y en la teoría del bienestar de Rawls (1971) que, también según Nussbaum, presentan criticidad en argumentos como la justicia y la libertad sustancial en las instituciones caracterizadas por grandes asimetrías entre las componentes sociales (Nussbaum, 2007).

El encuentro con Sen, definido por Nussbaum un verdadero ciudadano en el mundo, ha sido muy estimulante por las actividades de estudio y de investigación de la estudiosa, mientras la experiencia en las Naciones Unidas le ha permitido poder verificar las grandes desigualdades que todavía hoy caracterizan las sociedades y en particular cuando las discriminaciones afectan a las mujeres que, en cada sociedad, viven en condiciones peores respecto a los hombres.

En su teoría Sen considera las *capacidades* (trad. Del inglés *capabilities* que literalmente significa “desarrollo”) estrechamente relacionadas a los *funcionamientos* (*functionings*): en ella las *capacidades* corresponden a las “capacidades potenciales” de una persona, lo que ella podría ser capaz de ser o hacer, y reflejan la libertad de la persona de elegir entre diversos tipos de vida. Los *funcionamientos* (Sen, 1998). Para Sen, por eso el desarrollo de un país no se puede medir sólo con el PIB (Producto Interno Bruto), pero también con el bienestar de las personas, razón por la cual, entre los indicadores de desarrollo de un Estado, más a las cifras relativas al PIB deben ser considerados significativos, por ejemplo, los niveles de alfabetización y las expectativas de vida (Sen, 2001).

Nussbaum, aunque compartiendo la impostación de Sen y considerando la Teoría de las *capacidades* un buen sistema para arrancar su proyecto político de justicia social, desarrolló una versión de la teoría radicalizando, en un cierto sentido, la tesis de Sen⁴⁸. En ella Nussbaum

48 Para una profundización sobre las diferencias entre las teorías de A. Sen y M. Nussbaum, véase Sergio Filippo Magni (2006).

plantea que no es suficiente unir la ética a la economía y considerar el desarrollo del individuo como justicia social, pero necesita remplazar al mismo individuo la posibilidad de reír, jugar, divertirse, gozar de la naturaleza y del ambiente en el que se vive, estar con los animales, tener unos sentimientos. En sustancia, a través de un sistema de indicadores precisos de desarrollo humano, propone un enfoque a las *capacidades* capaz de determinar cuáles principios de base y, consecuentemente, cuáles medidas puedan consentir una vida humana digna a cada persona, sin exclusiones.

Para comprender su pensamiento es útil subrayar que, diferentemente de otros enfoques que parten desde las “preferencias” o desde los derechos. Nussbaum parte de la centralidad de la persona y de ahí que puede hacer:

En el informe entre derechos y capacidades estamos en moderado desacuerdo (con Sen), por vía de un más amplio disenso que no es pertinente a este proyecto. Sen, que defiende una compleja forma de consecuencialismo no utilitario, ha criticado el punto de vista según el cual los derechos deberían ser entendidos como fuente de obligaciones colaterales. En defensa de una diversa versión de aquel punto de vista, poniendo las capacidades centrales en lugar de los derechos: no se pueden violar las capacidades centrales para perseguir otros tipos de ventajas sociales (Nussbaum, 2001, p. 29).

Nussbaum considera, por tanto, centrales las *capacidades* (entendidas como lo que las personas pueden ser capaces de hacer) sobre las cuales se fundan los derechos (2001, p. 19). Cada persona debe poder explicitar su propio abanico de cualidades y habilidades resaltando tanto el principio del valor de la capacidad individual como lo que de la persona entendida como fin y como único arbitro acerca de sus propias necesidades. Una persona real no reducida a mero número de acuerdo a una elaboración estadística.

La consideración filosófica y la reelaboración actuada por Nussbaum se aplican más aún de cuanto no hubiera hecho Sen de manera particular a la condición femenina y se focalizan en la necesidad de actuar una educación liberal, en un sentido estoico, que, liberando por el prejuicio, consienta de reconocer como tales las discriminaciones que aún hoy continúan a existir en las sociedades siempre más caracteriza-

das del multiculturalismo y que vienen justificadas propiamente de la cultura tradicional.

Entiendo plantear que la política internacional y el pensamiento económico deberían ser feministas, por tanto, atentos (entre otras cosas) a los particulares problemas conectados al sexo que las mujeres afrontan en casi cada país en el mundo, problemas sin la cuya comprensión no se puede confrontar adecuadamente con la problemática general de la pobreza y del desarrollo (2001, p. 19).

A través de un punto de vista feminista⁴⁹, basado en el *género*, y el enfoque de las capacidades, entendidas por Nussbaum como el patrimonio de potencialidad que pertenece a cada individuo de la especie humana que debe constituir objeto de atención por parte de la comunidad y de sus organizaciones nacionales e internacionales, Nussbaum nota que es posible destacar comportamientos discriminatorios que, con los enfoques tradicionales quedan escondidos, o, a causa de prejuicios o estereotipos, no logran ser bastante evidentes. A través de su concepción de capacidad, Nussbaum, en acuerdo con Sen, amplía el concepto de universal considerando no más como pasa en el pensamiento tradicional compuesto por individuos abstractos y neutros. Características que, si permiten una más fácil elaboración de principios universales y modelaciones, en realidad no consideran los individuos reales, vivientes, diversos el uno del otro y cada sujeto de actividad y de elección.

La teoría de las *capacidades*, según Nussbaum, debe tener en cuenta las diversidades de los sujetos y de las situaciones en las que ellos se encuentran, para evidenciar específicas posibilidades de desarrollo para específicos sujetos humanos en una determinada situación. En esta óptica pueden surgir, por ejemplo, las reales condiciones de vida y la tarea que las mujeres realizan –en condiciones a menudo de grandes desventajas– para garantizar posibilidades de supervivencia económica y social a las comunidades de las cuales son parte sin que ellas perciban

49 Por feminismo se entiende: elaboración ideológica y teórica de las varias posiciones asumidas en los diferentes contextos históricos y en los diversos periodos en el cual se ha presentado una cuestión femenina. Para una profundización se note *Voz feminismo*, en, cuidado por Bobbio, Matteucci, *Diccionario de Política*, UTET, Torino 1976, en G. Conti Odoriso, *Razón y traición. La cuestión femenina en el pensamiento político*, Aracne, Roma 2005.

el propio sacrificio como tal, ni que estén conscientes de poder reivindicar unos derechos.

Lo que este enfoque (de las capacidades) tiende en una sociedad en la que cada persona sea tratada como digna de respecto y puesta en las condiciones de poder vivir realmente en un mundo humano (...). En este sentido podemos reformular nuestro principio de tratar cada persona como un fin, articulando como principio de dar a cada persona las capacidades fundamentales: estas capacidades son buscadas por cada persona y por cada uno y no en primer lugar por grupos, familias, estados, ni por ninguna otra organización social. Estas organizaciones pueden ser extremadamente importantes en la promoción de las capacidades humanas y de esta manera podrían merecidamente ganar nuestro apoyo: pero es sólo por lo que hacen las personas que adquieren este valor, puesto que el único objetivo sobre el plano político es siempre la promoción de las capacidades de cada persona (Nussbaum, 2000, p. 74).

En el texto mencionado surge con claridad que el fin de cada acción política debe ser *en primis* el desarrollo del ser humano a prescindir de la utilidad por grupos sociales, organizaciones o familias, punto de vista que modifica radicalmente las concepciones tradicionales que ven el bienestar de la comunidad antepuesto a lo del singular. Tal tradición política, presente en el pensamiento político desde la antigüedad, ha producido por la gran parte de la población no perteneciente a las categorías sociales dominantes condiciones de gran ventaja, subordinación, sufrimiento hasta esclavitud. En todo eso las mujeres han sufrido y sufren condiciones de desventaja y sufrimiento también en el interno de las mismas categorías en desventaja en nombre del bien de la familia o de la comunidad. Nussbaum, por tanto, para llegar a defender el derecho de los últimos a una vida digna de ser vivida pide a las organizaciones de activarse: puesto que las capacidades son individuales y afectan la plena realización del individuo singular dentro de la sociedad, no se trata de imponer una particular concepción del bien, pero hacer que "... un gobierno pueda proporcionar el alcance de la base social de las capacidades" (2001, p. 98).

En la descripción de las motivaciones que han inducido a rever en términos de capacidad de derechos humanos, Nussbaum, a diferencia de Sen, proporciona también un elenco de posibilidades esenciales para garantizar a un ser humano rendir la vida digna de ser vivida. Un

elencó que, pero, especifica, no es definitivo, ni exhaustivo, pero solo un mundo para empezar un nuevo enfoque a las cuestiones sobre el derecho. Las capacidades individuadas son: vida; salud física; integridad física; sentidos, imaginación y pensamiento; sentimientos; razón práctica, pertenencia, otras especies, juego; control del propio ambiente (2001, pp. 95-97).

En particular, tanto Amartya Sen, filósofo y Premio Nobel por la Economía, como Martha Nussbaum concuerdan en el hecho que la persistente contrariedad a favorecer la liberación femenina de roles sexuales tradicionales y limitantes y, en algunos casos, inclusive de emancipación de condiciones de subordinación y grave privación de derechos humanos fundamentales, constituye al mismo tiempo una grave injusticia social y un grave desperdicio de recursos, cualidades y capacidades humanas para garantizar una vida buena, digna de ser vivida, feliz en una sociedad ordenada y justa. Razón por la cual, el *Gender Mainstreaming* en cuanto inserción del punto de vista de las mujeres en todas las políticas y acciones, constituye un factor fundamental para el desarrollo social y económico en un sentido democrático. Sólo cuando serán las mujeres a exponer con su voz no mediata ni interpretada lo que sienten y desean, libres de condicionamientos y prejuicios, será posible identificar y poner en acto políticas a nivel central que les permiten de transformar las *capacidades* en efectivos *funcionamientos*. Ambos subrayan con decisión que el proceso de *empowerment* femenino llevaría ventajas a la entera sociedad en términos de bienestar social y económico gracias a la utilización no sólo de los conocimientos y habilidades de las mujeres hasta ahora subestimadas y subutilizadas, pero también de sus cualidades humanas consideradas hasta hoy diversas respecto a las masculinas y por eso cuidarlas en ámbito privado.

Todo esto, como hemos visto, puede hacerse a través de la educación a la ciudadanía basada en la perspectiva de género. Los temas que afectan a la *Gender Equality* y el *Gender Mainstreaming*, son presentes en los objetivos europeo desde hace muchos años, al menos desde la Conferencia ONU de Bejín del '95⁵⁰, y son objeto de estudios e investi-

50 Sobre la Conferencia ONU de Bejín véase *Los derechos de las mujeres son derechos humanos. La Conferencia mundial de Bejín de 1995 y el Bejín 10*, Presidencia del Consejo de Ministros, Departamento por la Información y Publicaciones, 2003.

gaciones a nivel mundial. Han sido definidos también sistemas de indicadores para establecer cuáles países son más virtuosos relativamente a la equidad entre los géneros⁵¹. No obstante, en Italia tales temas vienen tratados sobre todo entre las pocas personas involucradas en estos trabajos, por la gran mayoría de mujeres. A los hombres, en general, como también a las mujeres que no están acostumbradas a las temáticas de género, tales argumentos aparecen ligados a cuestiones exclusivamente femeninas y de todos modos a la esfera privada. Cosas de mujeres, que tratar como tales y que por lo tanto no afectan al interés general ni, mucho menos, a los grandes temas de la ciudadanía. Argumentos considerados irrelevantes en los discursos sobre temas de interés “común” como políticas de trabajo, económicas, jurídicas, culturales que afectan a toda la población, temas que pueden ser, pero examinados en algunos casos específicos en términos de “tutela” de las mujeres.

La ley contra el feminicidio es un claro ejemplo de tal comportamiento. La ley establece, por eso, medidas represivas y punitivas hacia a los agresores, pero no viene considerada plenamente la importancia de los aspectos culturales presentes en nuestra organización social que aún hoy permiten a los hombres considerar las mujeres como objetos de sus necesidades afectivas, sexuales, inclusive prácticas como la falta de incumplimiento a las que son consideradas las obligaciones femeninas hacia los trabajos domésticos.

Por esta motivación, los discursos en función de género no salen de los circuitos de estudiosas y activistas y muchas veces quien habla, sobre todo a través de los *medias*, o quien tiene el poder de decidir, no tiene competencias adecuadas.

La elevada falta de la cultura de *género* está provocando una lejanía desde Italia de los parámetros europeos e internacionales. Sólo por presentar un ejemplo en el año 2012, Italia se ubicaba en el lugar 80° sobre 135 Naciones del mundo en el Global Gender Gap Index (GGGI)⁵², un índice que mide el *gap*, es decir, el diferencial existente entre hombres y mujeres en cada Estado respecto al trabajo, salud, ins-

51 Entre los sistemas de indicadores recomendamos el Global Gender Gap Index del World Economy Forum y el Gender Equality Index del EIGE – European Institute for Gender Equality.

52 www.weforum.org/issues/global-gender-gap.

trucción, presencia en los lugares decisorios. En el año 2013, la posición italiana subió al 71° lugar gracias al mayor número de mujeres elegidas al Congreso durante las elecciones políticas. Se trata de un ascenso prometedor, sería el caso de decir, considerando que en el año 2008 Italia se ubicaba al 68° lugar, hace comprender que el progreso no es debido a un cambio estructural.

Si el GGGI no bastara a demostrar nuestro retraso, sería el caso recordar que Italia se ubica en los últimos lugares en las listas europeas respecto al trabajo femenino, que a menudo viene llamada la atención por la falta de adopción de políticas antidiscriminatorias por las instituciones europeas (como ha pasado recién respecto al uso del apellido paterno) y que el Informe ONU sobre la situación italiana con respecto de las discriminaciones contra las mujeres en el año 2012 (informe ONU – Cedaw)⁵³, ha resaltado fuertes falencias y un fuerte desinterés por parte de las Instituciones hacia la consideración de la *Gender Equality* como política que interesa la totalidad de la población y por tanto de interés general.

Las razones por las cuales, sin embargo, muchos influyentes y repetitivos reclamos en Italia las temáticas de *género* todavía no estén consideradas seriamente y son, como ya hemos dicho de origen cultural y que desde un principio afectan a la formación de los que determinan a través del poder político, jurídico y administrativo los destinos del país.

Dicho esto surgen espontáneamente algunas preguntas: ¿cómo podrían ser formadas estas personas si en las Universidades italianas

53 La CEDAW es la Convención sobre la Eliminación de cualquier forma de Discriminación contra las mujeres es la plataforma que contiene la enunciación de todos los principios fundamentales sobre los derechos de las mujeres y a la cual cada País firmatario se debería uniformar por lo que concierne la tutela de las mismas mujeres en materia de trabajo, de maternidad y de paridad entre conyuges. El documento, articulado en un Preamble y 30 artículos, ha sido adoptado el 18 de diciembre 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y, en 1981 ha entrado en vigor a nivel internacional. Al momento, la Convención ha sido ratificada por 185 Estados (2009). Los Estados que hacen parte tienen la obligación de presentar, al “Comité”, al menos cada 4 años, una relación en la cual están ilustradas las acciones cumplidas por el Estado en cuestión de dar aplicación a las normas en sí contenidas, pero también los factores y las dificultades que influyen en el nivel de aplicación de las obligaciones previstas de la presente Convención. El “Comité”, además, recibe informaciones en vía informal por las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) las cuales pueden también asistir a las sesiones del Comité www.retepariopportunita.it de la presidencia del Consejo de Ministros, Departamento de las Pares Oportunidades.

no existen sectores científicos disciplinarios que afectan los estudios de géneros? ¿Si existen poquísimos Doctorandos de Investigación, Master, Cursos de Licenciaturas o también simplemente docentes en óptica de género? ¿Cómo puede formarse un educador o una educadora, un docente o una docente y cómo podrían ser sensibilizados en la necesidad de actuar la *Gender Equality* tanto por la exhaustiva democracia tanto como el progreso económico sustentable y los que toman decisiones siguen sólo los criterios tradicionales y a menudo no conocen ni siquiera el significado de *Gender Mainstreaming*? ¿Y terminando de qué manera las políticas de Gender Mainstreaming pueden entrar en contacto con las capacidades de Martha Nussbaum?

Como ya hemos visto, introducir el punto de vista de las mujeres en cada ámbito y en cada decisión se configura como una revolución cultural, un cambio radical de perspectiva respecto a los criterios adoptados aún hoy que consideran universal y por eso neutros los discursos que se refieren a la ciudadanía, sus reglas, los derechos y los deberes, las políticas de gasto público o en referencia a la representación política.

Un discurso neutral no comprende por su naturaleza las diferencias y considera como válido el único punto de vista dominante. En una sociedad que se quiere caracterizar como democrática, al contrario, todos los puntos de vista deben ser representados. En relación a las *capacidades*, el *Gender Mainstreaming* se configura como el elemento facilitante en cuanto las posibilidades de elección respecto a las actividades o a la vida que se quiere emprender derivan desde la posibilidad de llegar a ser conscientes de lo que deseamos y no en cambio de lo que la sociedad o la familia desea para nosotros.

Capacidad, educación liberal y *Gender Mainstreaming* aparecen por tanto indisolublemente ligados.

Cultivar la humanidad. Preferencias y mainstreaming

Martha Nussbaum en *Cultivar la humanidad*, abre el capítulo sobre *Women's Studies* citando a una famosa frase de John Stuart Mill que en 1869 escribió:

Podemos afirmar con seguridad que el conocimiento que los hombres pueden alcanzar de las mujeres, hasta de lo que han sido y son actualmente, sin pretender juzgar lo que podría ser en el futuro, es

miseramente imperfecta y superficial, y será siempre tal, hasta cuando las mujeres en primera persona no habrán dicho todo lo que tienen que decir (Mill, 1869 en Nussbaum, 1999, p. 209).

La denuncia de Mill resalta, según Nussbaum, como desde de la mitad del siglo XIX también en los sistemas que se definían democráticos existiera un rechazo en tomar en cuenta la voz de las mujeres, interpretando en cambio sus deseos y necesidades y forzándolas en creer ellas mismas en la necesidad de su subordinación por el bien común y de la familia.

El análisis de Nussbaum sigue destacando como en algunas prestigiosas universidades americanas estudiosos y estudiosas, entre otros Amartya Sen, han revolucionado el orden de estudios tomando en cuenta no sólo la presencia de las mujeres y de su punto de vista respecto a diversos argumentos, sino también tomando en cuenta el impacto de las acciones políticas hacia a las mujeres en el curso de la historia. En particular, Amantya Sen, durante sus lecciones en Harward, tratando de los graves problemas del hambre y de las carestías que afectan mucha parte de la población mundial, ha enseñado en sus clases a considerar el tema de la distribución de los recursos alimentarios, a través de “prisma de la pertenencia sexual” (Moller Okin, 1989⁵⁴), enfocando, refiere Nussbaum (1999), cuantas más niñas o mujeres han muerto en el mundo a causa del hambre, o en previsión de eso, comparando a los hombres. El número de estas “mujeres desaparecidas”, calculado por Sen en sus clases, era más o menos 100 000 000. A través de sus análisis Sen en acuerdo con Moller Okin, muestra como la familia en cambio de ser un centro de amor, de acogida, de justicia se vuelve a menudo un lugar en el que las mujeres, a causa únicamente de su sexo, encuentran la muerte para permitir a los hombres de nutrirse y de gozar de buena salud. La muerte se puede dar con extrema rapidez con los abortos selectivos o con recién nacidas, o lentamente por haber recibido nutrimento y tratamientos sanitarios de manera insuficiente en comparación con los varones de la misma familia.

Retomando la teoría del prisma, Sen muestra cómo los modelos económicos dominantes desalientan a los que investigan el papel de las

54 Para una profundización véase Susan Moller Okin (1989) y de Amartya Sen (1990).

familias en la generación de la injusticia a su interno. El análisis de Sen, realizado a partir de una perspectiva de género, así como las experiencias con respecto a la discriminación contra las mujeres y las personas “diferentes” por su orientación sexual, raza, cultura, discapacidad física o mental, descrito por Nussbaum en su libro *Cultivar la humanidad*, ayudará a entender cómo eran incompletos y parciales –y siguen siendo– el contenido de las disciplinas y lo inadecuado de los métodos de acercamiento a la comprensión de los acontecimientos históricos, las cuestiones sociales y políticas económicas, incluso en las más prestigiosas universidades norteamericanas.

Observaciones que parecen más impactantes cuando se piensa que ya Platón había reconocido que una mirada imparcial sobre la condición femenina implica una batalla muy dura en una cultura por mucho tiempo acostumbrada a confinar las mujeres en un ámbito exclusivamente doméstico. En la *República*, recuerda Nussbaum, Sócrates sugiere que el hecho que los atenienses encontraran ridículo que las mujeres ejercieran una actividad deportista, les permitía de no hacerse ni siquiera la pregunta si ella hubiera podido o querido hacerlo. Además, advierte que la reflexión nacional puede ser dañada por la costumbre también en un nivel lingüístico: si no se usan ambas formas, masculina y femenina, cuando se habla del poder legislativo, probablemente se olvidará que también las mujeres podrían asumir tales roles y otras posiciones elevadas en la sociedad (1999, p. 214).

La razón por tanto puede volverse débil si la imaginación falla, y un uso no correcto del lenguaje puede influir negativamente también en la imaginación. Recordar que insignes filósofos desde la antigüedad se han expresado en favor del uso sexuado del lenguaje hace comprender cómo los prejuicios contra la dignidad de las mujeres y el valor de sus diferencias haya logrado prevalecer en los siglos, visto que aún hoy, después de 2 400 años, se sigue discutiendo sobre estos temas.

De todos esto surge de cómo la observación de Mill (1869) sigue actual considerando que aún hoy se siguen marginando y eludiendo los estudios conducidos en la óptica de género sobre materias económicas, jurídicas, psicológicas, antropológicas, religiosas, éticas y hasta en el uso sexuado del idioma. Mill consideraba que las mujeres deberían ocuparse en primera persona en contar su propia historia, pero no se debe olvidar que las instituciones han obstaculizado de manera más

o menos evidente la presencia de las mujeres en los lugares donde se puede decidir y darles voz como por ejemplo en los gobiernos, en los vértices de universidades, periódicos, TV u otros medios.

En particular, en la realización a la formación, la ignorancia relativa respecto a lo que las mujeres tienen que decir es fortalecida por su exclusión de los estudios académicos hasta al siglo pasado, hoy desde el nivel apical en el mundo académico. A tal propósito Nussbaum menciona unos ejemplos:

En Harvard, que desde 1923 había tomado una posición firme hacia la integración racial, no era, pero consentido hasta 1967 a las mujeres acceder a las bibliotecas o al uso del ingreso principal o del ascensor. En Harvard, además, como también en Inglaterra los institutos femeninos eran mucho más pobres respecto a los masculinos y no reconocían los mismos títulos, un hecho denunciado ya por Virginia Woolf (*Tres Guineas*, 1938). Además, la oferta de trabajo en la Ivy League (8 principales universidades del noreste de EE.UU) estaba gestionada sin convocatorias públicas y a menudo la noticia era dada en los Clubes exclusivamente masculinos, por la cual las mujeres nunca lograban participar en la convocatoria.

Estas resistencias volvían comprensibles lo difícil que ha sido para las mujeres conquistar el derecho a la instrucción, el más solicitado y difícil por conquistar después de lo del derecho al voto (Rossi Doria, 1990) y debido a la declaración de los estudios e investigaciones desde una perspectiva de género, todavía se ve obstaculizada hoy, provocando la distorsión o la mala adherencia o falta de conocimientos sobre los orígenes de los hechos históricos y sus motivaciones.

Sobre las distorsiones, en la economía, por ejemplo, cuando se trata del Producto Interno Bruto (PIB) no tienen en cuenta el trabajo doméstico y de cuidado (que dependen especialmente de las mujeres) como productivo o facilitar el ingreso (masculino) a pesar de que parece ser fundamental para la economía global y la calidad de vida de los miembros de la sociedad, ni se aprecian incluidos en la forma de las ventajas de un examen general de las políticas económicas y las buenas prácticas.

Misma situación para los estudios en biología, medicina y farmacología, psicología, filosofía etc.

En el campo antropológico, con los estudios de Género se ha vuelto a dar espesor a emociones y a sentimientos, como temor, amor, ira, ligados a la realidad de cuerpos vivos y no abstractos, corrigiendo los lugares comunes de la racionalidad que desde siglos consideran sentimientos y razón como opuestos (Nussbaum, 1999, p. 24).

En la óptica de género, continua Nussbaum, se ha podido dar espacio a investigaciones “diversas” o sólo más detalladas, o menos parciales, sobre dinámicas sociales, comportamientos y normas en el mundo animal, especialmente de los primates, que desde siempre dan las “bases científicas” para la definición de lo que de “natural” hay de nosotros (del cual derivan los roles y las actividades más adaptas a hombres y mujeres).

Un caso de óptica parcial es propio el estudio de los comportamientos de los primates utilizando concepciones derivadas de la propia cultura como, por ejemplo, el comportamiento sexual que viene definido “tímido” en las hembras que reservan sus favores sólo al macho dominante, pintado como un califa en un *harem*. Una concepción que refleja y justifica los comportamientos y las morales sexuales diferentes para los hombres y mujeres predominantes en nuestras sociedades y definidas científicamente válidas, más que moralmente, porque son derivadas desde la “naturaleza”.

El hecho que tal óptica fuera parcial, por tanto, científicamente válida, ha surgido sólo con los estudios de Género que prestan atención a relaciones y aspectos del comportamiento y de sus razones a partir de la realidad y no de la idea de la realidad que se tiene.

Ya desde hace tiempo se sabe, por eso, que muchas hembras de otras especies animales practican la poliandria y aceptan más de un *partner* también si el fenómeno viene a menudo ocultado porque teóricamente no debería existir. Sólo cuando un número consistente de estudiosas ha vuelto disponible los datos sin filtros “culturales”, se ha comenzado a reconocer que la promiscuidad y la iniciativa sexual femenina son común en otros primates, más que en muchas especies animales y que, además, la poliandria permite a muchas hembras de encontrar más fuentes de comida disponible por sí y su prole.

Se trata de estudios que han revolucionado las teorías sobre comportamientos sexuales, sobre respecto a la selección del *partner* más

adapto, y, por consecuencia, sobre aquellos considerados “naturales” también en ámbito humano.

El empuje en considerar estudios y teorías desde el punto de vista de *género*, por Nussbaum es determinada por la imaginación que, a partir de situaciones y condiciones habituales, pero no por eso satisfactorias o equitativas, lleva a las estudiosas a investigar sobre aspectos comportamentales no coherentes con la versión tradicional y, al contrario, los estudiosos en “imaginar” un orden natural cercano a lo tradicionalmente aceptado “de casta domesticidad” en cuanto considerado más adaptado a la definición de comportamiento morales “justos” para hombres y mujeres (1999, p. 226). Está incluido en este ámbito, por ejemplo, la aceptación social de la poligamia considerada en fenómeno “cultural” justificado por la exigencia de protección de mujeres viudas o solas y, al contrario, la absoluta negación de la poliandria. Análoga situación se tiene con las diversas morales sexuales para hombres y mujeres, vendidas en Italia por ley, pero aún existentes en los juicios “morales”, o por la consideración de la prostitución femenina como un trabajo, actitud que no permite actuar eficazmente también donde se destacan formas de explotación o trata de seres humanos.

Una encuesta mixta, conducida por investigadores e investigadoras y la inserción transversal de la óptica de género en todos los ámbitos de estudio e investigación, por Nussbaum llevaría a resultados menos parciales. En este sentido y adoptando una óptica equitativa y no desequilibrada hacia un sexo, Nussbaum sugiere que tal vez las teorías positivistas, sociológicas y políticas más conservadoras simplemente no hubieran tomado espacio.

Una demostración práctica de la parcialidad de evaluación es dada por el hecho que los chimpancés que se organizan de una manera patriarcal en la cual la iniciativa sexual es masculina, son considerados los primates más similares a nosotros, mientras nunca han sido tomados en cuenta los bonobos de Zaire, igualmente o inclusive más cercano a nosotros desde el punto de vista genético (98%) respecto a los chimpancés, que muestran una estructura social completamente diferente: iniciativa sexual femenina, sociedad preservada en paz y sin expresiones de agresividad a través de una actividad sexual constante y totalmente promiscua. Fantasía y sentido lúdico, que probablesmen-

te han caracterizado también los primeros homínidos y las primeras sociedades matriarcales.

Entre las dos especies en los años 70 fueron por tanto conscientemente elegidos los chimpancés como nuestro antepasados... (1999, pp. 226-227).

Además del tema de la óptica parcial, Nussbaum en acuerdo con Sen, enfrenta un tema ya presente en las reflexiones de John Stuart Mill. Se trata de las preferencias “distorsionadas”, un capítulo de fundamental importancia para la comprensión de las motivaciones de la persistencia de las discriminaciones y de las situaciones de sufrimiento y desventaja que caracteriza sobre todo la parte femenina de la población en el mundo.

Mill, aún hoy ejemplo en el mejor pensamiento utilitarista, considera que el buen gobierno y por eso la buena política debe centrarse en las preferencias y en los deseos de los individuos. Enfrenta, pero el problema desde las “preferencias distorsionadas” a menudo expresadas por las mujeres que, propio en cuanto aparecen distorsionadas, no son tomadas en consideración o son consideradas síntomas de sus faltas de fiabilidad.

Los economistas tradicionales evalúan las distorsiones de las preferencias de las mujeres también en los ámbitos vitales y fundamentales como la salud, la nutrición, la integridad física, la seguridad, considerando una adaptación a las condiciones de vida de la comunidad (a la cual “naturalmente” se adecuan).

Pero ¿cómo se solicita un estado de saciedad si nunca se ha saciado? ¿O preferir el derecho a la salud si nunca se ha curado? O si la educación nunca ha sido educada? ¿O la autodeterminación o la capacidad de decidir cómo vestir si nunca has tenido la oportunidad de creer que se puede elegir?

Estos tipos de preferencias distorsionadas, definidas por Sen y Nussbaum adaptivas, nos hace comprender cuanto es lícito dudar de las “preferencias” derivadas desde el análisis de la base de las políticas sociales y económicas contemporáneas. Para poder erradicar las preferencias no apropiadas, o mejor las “elecciones que en realidad no son elecciones”, se deben analizar las causas de su formación y luego efectuar una evaluación ética. Este podrá advenir sólo si el punto de vista de las mujeres podrá finalmente emerger.

Sen lo que precisamente no aprueba en los principios que regulan el *welfare* que deriva desde las teorías utilitaristas es el concepto de maximización de la felicidad como sumatoria, agregación de todas las utilidades individuales. Y por eso difícil, según Sen, encontrar un parámetro para medir la utilidad de una persona si la consideramos en relación a estados mentales individuales, como la felicidad o el placer o la satisfacción, pero sobre todo el límite de tal concepción típica del utilitarismo es aquello de no enfrentar la cuestión de las “preferencias adaptativas”.

Dado que las personas tienden a adaptarse, de hecho, si una persona vive en la extrema pobreza o en condiciones de extrema dureza, sus deseos tienden a la baja y las circunstancias favorecen a los que son sus “preferencias” en la medida en que se adaptan a la realidad. En este caso, el utilitarismo daría un grado de satisfacción de las personas que realmente viven en condiciones mucho peores que otros que tienen una vida mejor. Esto es con frecuencia el caso de las mujeres que, mientras se experimenta una condición de inferioridad social, no aspiran a circunscribir mejor ya que sus deseos a la vida cotidiana, se ven atrapados en circunstancias que generan la adaptación.

Nussbaum se concentra sobre el tema de las “preferencias adaptativas” considerándolo uno de los temas que vuelve más complejo reflexionar y actuar por la mejoría de las condiciones de vida de las mujeres en cuanto las “preferencias adaptativas” definidas también “elecciones” a menudo “libres”, en realidad libres no son porque dependen desde costumbres que permiten injusticias sociales dirigidas a la parte femenina de la población –como también a los niños y niñas– de perpetuarse bajo forma de “cultura” y tradiciones.

En este ámbito, sólo como ejemplo, la “elección” de las madres a mutilar los genitales de sus hijas para que sean parte de la comunidad, ya que otros modos serían excluidos. La “elección” de respetar la “cultura” respetando una práctica tan atroz, realmente no está claro, aunque a menudo se percibe como tal, debido a que la tradición y quizás, especialmente las consecuencias para los que no se adaptan a veces son peores que la propia práctica. Una mujer no mutilada, de hecho, está todavía a menudo expulsada de la comunidad y condenada a una vida de privaciones, y al abuso de poder. Lo mismo sucede con la “elección” de desaparecer del espacio público por parte escondiéndose debajo de

un poco de vestimentas tradicionales, opciones que sino son efectuadas son causas de castigos a menudo muy graves e inclusive de privación de la vida, como desgraciadamente pasa también en Italia.

A partir de las reflexiones sobre “las preferencias adaptativas”, Nussbaum en su análisis de la condición femenina no descuida la atención a las relaciones entre singulares o entre grupos de proveniencia de diversas culturas por individuar la posibilidad de identificar comportamientos transculturales que puedan asegurar al mismo tiempo el respeto y el mutuo reconocimiento entre culturas diferentes y el reconocimiento de la legitimidad de las solicitudes de cesación de discriminaciones e injusticias. Poner en práctica el *Gender Mainstreaming* puede permitir, a través de una atenta escucha de la voz de las mujeres, de evaluar con la debida atención las “elecciones no elegidas” debidas a las preferencias adaptativas y de activar políticas por un efectivo bienestar de las poblaciones.

Gender Mainstreaming y capacidades en la formación a la ciudadanía

De acuerdo con Sócrates, los estudios de género, piden no rendirse a la tiranía de la costumbre y de tratar de argumentar en formas depuradas al máximo de la parcialidad. Por este motivo la observación de Mill es todavía hoy muy actual.

Nussbaum, además, insiste en el hecho que el punto de vista de *género* debe constituir un punto firme, un *mainstream*, en la educación a la ciudadanía, entendiendo por ciudadanía la participación activa y responsable a la vida de la *polis* y no el mero disfrute de derechos. A este propósito Nussbaum, como hemos visto, con la teoría de las *capacidades*, propone una revisión suya del concepto de Derecho para hacerlo más cercano tanto a la realidad de la persona humana, como a una concepción inclusiva de la idea de desarrollo de las potencialidades individuales que constituye la clave del progreso humano y social. No basta de hecho que las cualidades y las capacidades sean reconocidas cuando surgen, sino la sociedad debe poner en acto todas las acciones para permitir que puedan surgir en igual medida para cada persona (Nussbaum, 2001).

La formación a la ciudadanía, así entendida, implica una atención y un interés hacia todos los ámbitos que se refieren a nuestra existencia. No se trata entonces de una educación objeto de una específica materia de estudio, sino de la inclusión transversal en cada materia o estudio de un punto de vista que estimule a la reflexión y al sentido crítico y a la consideración de nosotros mismos como miembros no de una sola familia o comunidad, sino del mundo entero. La ciudadanía del mundo, querido por el pensamiento estoico, es hoy –o debería ser– un tema de interés principal en una sociedad cada vez más globalizada y multicultural. Solo volviendo a pensarse como ciudadanos del mundo se puede, de hecho, poner en marcha, a través de la imaginación, la empatía que nos permite ampliar nuestros horizontes y de reconocer en las necesidades o en los deseos del otro los nuestros. Tal idea de la ciudadanía no refleja la realidad en la que vivimos actualmente en democracias que se dicen ser más evolucionadas.

Reflexionando sobre todo esto vuelve a la mente la historia de Sócrates y del retrato que de él hizo Aristófanes en su tragedia “Las nubes”, para poder comprender la diferencia entre la visión tradicional y conservadora de educación y la socrática, considerada sin métodos, sin contenidos y sin valores que hacen del hombre un valiente soldado y un obediente servidor de la Polis. Sócrates es presentado como el contrario del ciudadano ideal, casi parecido a una mujer porque es capaz de persuadir a través de las palabras (de aquí la gran lengua) y con sus argumentaciones capaz de estimular el pensamiento crítico a través de la mayéutica (arte de la partera) es decir el arte de “extraer”, de dejar nacer el conocimiento a través del diálogo y la reflexión, poniendo en duda además de las concepciones educativas tradicionales hasta la autoridad de los padres o del Estado (Nussbaum, 1999, pp. 15-16).

Tal visión de las cosas ha condenado Sócrates a la muerte y relegado el punto de vista femenino a los márgenes de la sociedad, en lugares controlados y restringidos: al mundo de la familia y del privado desde los cuales todavía hoy le cuesta huir. Con la condena a muerte de Sócrates, Atenas ha elegido un modelo de ciudadanía no inclusivo, pero aun así definido democrático por quien no ha sabido ver las discriminaciones contra los individuos diferentes del modelo dominante: mujeres, indigentes, extranjeros. Una idea de democracia incumplida que perdura hasta hoy y en la cual, todavía, las ideas divergentes son vistas

con sospecha, desalentadas, deslegitimadas o, donde es posible, englobadas y anuladas en los sistemas de poderes económicos y políticos.

El *Gender Mainstreaming*, constituye hoy un principio divergente, una revolución gentil que podría devolver a nuestras Polis una idea de sociedad y de ciudadanía cercana al ideal socrático y estoico donde el ser humano está al centro de las políticas y donde la ética, la economía y la política trabajan juntas para producir condiciones de bienestar y felicidad para la población a partir de la cotidianidad de la existencia. Bienestar y felicidad de personas en carne y hueso y no referentes a individuos abstractos y neutro objeto de modelizaciones basadas en algoritmos y no en la realidad de su vida⁵⁵. Por este motivo aún haciendo parte de los objetivos europeos para el 2020 en Italia, casi nadie conoce el significado de los términos y las ventajas que traería a la sociedad y a la economía.

Veamos entonces cómo el *Gender Mainstreaming*, es decir, la inclusión del punto de vista femenino en cada política y acción, en todos los ámbitos y en cada nivel, sobre todo decisional, objetivo prioritario europeo para el 2020, podría ser facilitado si el enfoque de las *capacidades* fuera adoptado. Ante todo, es importante recordar que, en ámbito económico, la teoría de las *capacidades* y de los *funcionamientos*, ha sido adoptada tanto en los estudios propedéuticos que en la realización de las políticas económicas de *genero* a través del *Gender Budgeting* (Balance de género)⁵⁶. Por otra parte, la capacidad y las operaciones son la base de los BES (*Benessere Equo e Sostenibile*), y el sistema de los nuevos indicadores desarrollados por el ISTAT en colaboración con el CNEL para medir los niveles de calidad de la vida y de bienestar de la población⁵⁷.

Las *capacidades*, sobre todo en el sentido propuesto por Nussbaum, como hemos visto, son estrechamente ligadas a la vida real y cotidiana de mujeres y hombres. El sujeto de las *capacidades* es dotado de sentimientos, sensaciones, emociones, deseo de felicidad y deseo de salvaguardar el propio ambiente y el futuro de sus seres queridos. Es

55 Para una profundización véase Sen (2003).

56 Para una profundización véase *Studio Propedeutico al Bilancio di Genere della Provincia di Roma*, Provincia di Roma, Casa internazionale delle donne, 2009.

57 BES: www.misuredelbenessere.it.

un individuo que dirige sus atenciones y sus deseos hacia su familia, hacia la vida social en la comunidad, hacia el diálogo y hacia la comprensión de las necesidades de los demás a partir de las propias para alcanzar una condición feliz.

Se trata de una concepción de individuo y de su habitar el mundo radicalmente diferente de aquellas que, en el curso de los siglos, han sido identificadas con visiones racionalistas y fuertemente enfocadas a la exaltación de la virilidad. Racionalismo contrapuesto a la reflexión crítica que nace de las experiencias del vivir cotidiano y del escuchar sentimientos y emociones, actitud cognoscitiva presente en pensadores como Sócrates, pero prevalente en el pensamiento femenino.

Por este motivo si la categoría del género no logra ser incluida en los programas de estudio, las políticas económicas de género, el instrumento más eficaz para la ejecución del *Gender Mainstreaming*, tienen dificultad en ser reconocidas y aceptadas a nivel nacional aunque, donde se aplican en municipios, provincias o regiones, producen ventajas económicas además que sociales. Sin embargo, los Balances de género para la concepción que los caracteriza producirían grandes ventajas en todos los ámbitos en cuanto, contrariamente a lo que se cree, el modo en el cual se gastan los fondos públicos no es neutro, sino que refleja los equilibrios de poder presentes en la sociedad incluidas las jerarquías sexuales. Cuando se establecen las prioridades de gasto, de hecho, normalmente no se interpela la población y no se evalúan las necesidades cotidianas. Más bien se apunta a realizar grandes proyectos que, aun siendo útiles para algunos grupos, a menudo, no mejoran la calidad de la vida de la mayor parte de la población.

Un ejemplo en este sentido es el gasto para la educación y las escuelas. Cuando las personas son entrevistadas acerca de sus prioridades de gastos, la educación pública de calidad, realizada en ambientes salubres, agradables, donde sea posible practicar actividades deportivas y recreativas y donde los edificios estén bien contruidos y seguros y los docentes motivados y preparados es una de las exigencias más sentidas. El discurso acerca de la educación comprende muchos ámbitos y profesionalidades y un público muy numeroso que involucra todas las categorías de edad, razón por la cual los gastos en los balances para la educación en su complejo deberían ser adecuados para reafirmar Italia

como líder cultural y valorizar calidades humanas y habilidades apreciadas en todo el mundo.

El discurso acerca de la educación remite a las *capacidades* y a los *funcionamientos* y hace reflexionar sobre cuánto sería importante para una reorganización del gasto público que responda a las necesidades cotidianas que existiera una adecuada formación en óptica de *género* a todos los niveles.

De hecho desde la escuela de la infancia sería necesario actuar contra los estereotipos tradicionales que impiden considerar como valores las diferencias, en primer lugar las de género porque transversales, y luego profundizar los discursos en las escuelas primarias y secundarias, una adecuada formación de los formadores permitiría poner las bases para una reforma de la educación a todos los niveles que comprendiera también el punto de vista de las mujeres, diferente, pero precisamente por eso útil e innovador respecto al tradicional/masculino.

El *Gender Mainstreaming* entonces puede ser aplicado a través de una formación no sectorial, sino ampliada a una concepción de ciudadanía activa y responsable que comprenda su valor y comparta sus finalidades. La ventaja sería evidente para ambos géneros: de hecho la parte femenina de la población, comprendiendo el valor del propio punto de vista, aumentaría su autoestima y se activaría para verlo representado en las políticas económicas y sociales, mientras por lo que se refiere a la parte masculina, dándose finalmente cuenta del valor intrínseco de las mujeres y de su punto de vista podría entablar relaciones colaborativas y serenas basadas en un recíproco reconocimiento y respeto. Factores que, como hemos dicho contribuirían a combatir la violencia de género, la agresividad y el bullying.

Pero veamos, con un ejemplo práctico, cómo el *Gender Mainstreaming* puede realizarse a través del enfoque de las *capacidades* y como viceversa ello puede ser facilitado por el GM.

En el Estudio Propedéutico para el Balance de Género en la Provincia de Roma (2009) la teoría de las capacidades y de los funcionamientos conexos, se pone a la base de la estructuración del gasto público. En base a la lista de las *capacidades* de Martha Nussbaum y siguiendo el enfoque de Sen sobre los *funcionamientos*, han sido evidenciados algunos ámbitos considerados cruciales para el desarrollo individual en

una sociedad caracterizada por equidad y justicia, transparencia, eficacia y eficiencia.

Las capacidades individuadas son:

- Acceder al conocimiento: educación, formación, información
- Vivir una vida sana
- Trabajar y hacer empresa
- Acceder a los recursos públicos: servicios y transferencias
- Vivir, habitar y trabajar en lugar adecuados y seguros y en un ambiente eco-compatible
- Moverse en el territorio.
- Cuidar de sí mismo: tiempo, cultura, deporte, distracciones
- Participar a la vida pública y convivir en una sociedad equitativa.

Siguiendo en el tema de formación, vemos cómo los principios del GM pueden ser realizados, y al mismo tiempo ser promovidos, a través de la capacidad de: acceder al conocimiento; educación, formación, información.

La autora aclara que el acceso al conocimiento desempeña un papel determinante en la construcción de la identidad individual. Su realización puede tener un efecto directo en la formación y entonces en la conversión en funcionamientos de otras capacidades. Consideramos, por ejemplo, el efecto-funcionamiento de ser instruido/a en la capacidad de acceso al trabajo. A través de la realización de la capacidad de acceder a la educación se adquiere un funcionamiento que no queda como fin en sí mismo porque influye positivamente en la capacidad de acceder a un trabajo retribuido, facilitando el paso al funcionamiento ligado al trabajar y hacer empresa. Se crea entonces un círculo virtuoso: el desarrollo de capacidades y el paso a efectivos funcionamientos puede tener efectos incentivadores en la capacidad, por ejemplo, de acceder al conocimiento: el deseo de aumentar las propias habilidades específicas en el ámbito de la actividad laboral desarrollada o también en otros sectores puede de hecho abrir camino a un mejoramiento de la posición laboral o a un cambio de profesión. Y todavía la capacidad de acceder

al conocimiento puede producir el deseo de realizar el funcionamiento de cuidar de sí mismo respecto a la cultura y a su vez la cultura puede favorecer la capacidad de participar activamente a la vida pública en un proceso de continuo crecimiento personal y social.

Las funciones de un ente en el campo de la educación y de la formación entonces están estrechamente vinculadas al desarrollo de muchas capacidades y, considerando las diferentes dimensiones del conocimiento y de la información, también funciones ligadas al trabajo y a la inversión en actividades culturales tienen, a su vez, un efecto sobre la capacidad de acceso al conocimiento.

En conclusión, podemos afirmar que la Teoría de las *capacidades* para ser puesta en práctica y convertirse en patrimonio cultural de nuestra sociedad necesita un radical cambio de perspectiva en la concepción de ciudadanía democrática que la haga verdaderamente inclusiva. El *Gender Mainstreaming*, configurándose también como un replanteamiento global de la ciudadanía en el sentido de inclusión, responsabilidad, participación es al mismo tiempo, respecto a las *capacidades*, un factor facilitador y facilitado.

Bibliografía

- Magni, Sergio Filippo (2006). *Ética de las capacidades. La filosofía práctica de Sen y Nussbaum*. Bologna: Il Mulino.
- Mill, J.S. (2010). *Sulla servitù delle donne*. Milano: Rizzoli (trad. it.: *The Subjection of Women*, 1869).
- Moller Okin, Susan (1989). *Justice, Gender and the Family*. New York: Basic Books.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Ed. Carocci.
- _____ (2000). *Donne e sviluppo umano. L'approccio delle capacità*. Bologna: Il Mulino.
- _____ (2001). *Diventare persona. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- _____ (2006). *Frontiere of Justice* (trad. it.: *Le nuove frontiere della giustizia*, Il Mulino, Bologna 2007).
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice* (trad. it.: *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1991).
- Rossi Doria, A. (1990). *La libertà delle donne*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Scott, J.W. (1987). Il genere un'utile categoria di interpretazione storica. *Rivista di Storia contemporanea*, 4.
- Sen, A. (1990). *More than 100 Million Women are Missing*. New York Review of Books.
- _____ (1998). *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*. Venezia: Marsilio.
- _____ (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- _____ (2003). *Etica ed Economia*. Laterza: Roma-Bari.
- Woolf, V. (1938). *Tre Ghinee* (trad. it. Feltrinelli, Milano 2000).

La imaginación al poder según Nussbaum: terapia de las pasiones y autogobierno

Fabrizia Abbate

*Por mi amistad hacia ti, Cirno, a ofrecerte voy
lo que yo, aún siendo niño, de gente noble aprendí.
Sé sensato, con hechos vergonzosos e injustos
ni honores, ni méritos ni bienes persigas.
Advierte que así es; con rufianes no mantengas trato,
junto a gentes de valía siempre permanece,
y come y bebe con ellos, y con ellos
toma asiento y séles grato, grande es su poder.
Aprenderás de gentes nobles cosas nobles;
si a rufianes te unes, tu actual saber incluso
destruirás.
Sabiendo esto con gentes de bien trata,
dirás en su momento
que buenos consejos a los amigos sé dar*

(Teognis, *Elegía*, pp. 27-38).

Puede parecer extraño que hayamos puesto como epígrafe de nuestras páginas una elegía de Teognis de Megara, un aristocrático griego que vivió en la segunda mitad del siglo VI y obligado al exilio en tierras lejanas (hasta la Sicilia), luego de la victoria del *demós*. Todas sus elegías se inspiran al código ético de la antigua aristocracia clásica, en

el momento de su eclipse político, depuesta por el ascenso de las nuevas clases, formadas por mercaderes, armadores, artesanos, fabricantes. Teognis defiende los valores de la tradición culta aristocrática y en los nuevos ricos no ve ninguna ética social, solo peleas, engaños, oportunismo (Rosati, 1972, pp. 249-261)⁵⁸.

Si leemos bien el epígrafe, en profundidad, estamos convencidos de poder describir Teognis como aquel que da consejos pedagógicos al joven Cirno, y lo hace construyendo una pedagogía basada sobre la *identificación* y sobre la interiorización del modelo correcto: nuestra imaginación moral se construye sobre el modelo de acciones que aprendemos a comprender.

Pero para comprender un modelo, una metáfora, un símbolo, ¿nuestra mente qué necesita? Necesitamos de la *imaginación*.

Como en el caso de la citación de Teognis, así puede parecer extraño que para hablar de Martha Nussbaum en este ensayo nosotros utilicemos en el título una expresión querida del movimiento de protesta estudiantil de 1968, “la imaginación al poder”.

La frase nos lleva nuevamente en los años calientes en los cuales, en las universidades del Occidente, y en particular, en las europeas, se habían difundido las ideas de la Escuela de Frankfurt como antídoto crítico a la dogmática habilitación del mercado capitalista a funcionar como red útil, única y global, de intercambio social y político.

El llamamiento de Herbert Marcuse nacía de la constatación de cómo la razón y el lenguaje ya no estaban en condiciones de “trascender” la realidad y de oponer el “gran rechazo” al modelo de sociedad consolidado: por este motivo la filosofía necesitaba recuperar la imaginación como único instrumento capaz de comprender realmente las cosas a la luz de sus potencialidades, de sus auténticas capacidades de ser. La imaginación al poder se convierte así en una de las consignas de los jóvenes estudiantes, a los cuales Marcuse (1964) se había dirigido para que pudieran cumplir una función de vehículo privilegiado de la liberación, junto a las minorías marginadas, a todos los sujetos no

58 Es bueno recordar cómo el estudio de Teognis esté en los albores de la filosofía de Nietzsche que, estudioso de filología clásica en los primeros años juveniles, escribió precisamente la *Dissertatio de Theognide Megarensi* con la cual se despidió de la escuela de Pforta en el 1864. Cfr. Nietzsche, 1985.

integrados en el sistema, a todas las instancias críticas, ya que escribía en *L'uomo a una dimensione* de 1967 (p. 265):

Debajo de la base popular conservadora existe el sustrato de los marginados y de los extranjeros, de los explotados y de los perseguidos de otras razas y colores, de los desempleados y de los discapacitados. Ellos permanecen afuera del proceso democrático; su presencia comprueba como nunca cuanto sea inmediata y real la necesidad de poner fin a condiciones e instituciones intolerables.

¿Y para alimentar esta imaginación? El testamento cultural y espiritual que Marcuse deja en 1977, su última obra, se titula *La dimensione estetica*: para alimentar aquella imaginación que realmente nos permite reconsiderar la realidad en términos más justos, para hacer los seres humanos capaces de ejercitarla y de cumplir con ella la verdadera revolución del real, la única vía es aquella ofrecida por estética, o sea por la dimensión del arte, por la percepción de lo bello en las posibilidades de la existencia, individuales y comunitarias.

Solo el arte puede ser revolucionario y educarnos a cambiar las cosas: “la verdad del arte consiste en el hecho de que el mundo es realmente como aparece en la obra de arte”, porque es la potencia de la *catarsis* y de la *mimesis*, de la imitación creadora, a donar sustancia y espesor a la obra, así como Aristóteles había intuitido⁵⁹. “Esta hipótesis implica que la literatura no es revolucionaria porque es escrita para la clase obrera o para la revolución”, escribe Marcuse. El arte es revolucionario no porque es destinado al proletariado, o porque es *colectivo* y no subjetivo e individual, o porque debe identificarse como arte popular en contraposición al arte burgués, o porque tiene como finalidad la lucha política inmediata: todos los significados que estuvieron a punto de prevalecer en las aplicaciones históricas de la estética marxista, pero que no eran para nada pensados por Marcuse. Nada de eso.

⁵⁹ Aristóteles sostenía que la literatura, a diferencia de la historia, no se limita a mostrar las cosas sucedidas, sino incluso muestra aquellas que pueden suceder, es decir muestra los posibles casos que podrían referirse a cada uno de nosotros en cualquier parte de la tierra; cfr. *Poetica*, por G. Paduano (2006).

La literatura puede ser llamada a buen derecho revolucionaria solo en referencia a sí misma, como contenido que se ha convertido en forma. El potencial político del arte esté solo en su dimensión estética. Su relación con la práctica es inexorablemente indirecto, mediado y evasivo. Más la obra de arte es inmediatamente política, más reduce el poder de enajenación y los fines radicales y trascendentes de la mutación radical. En este sentido, puede haber un potencial político más subversivo en la poesía de Baudelaire y Rimbaud que en el teatro didáctico de Brecht (Marcuse, 1977, 2002, pp. 12-13).

En este sentido *el arte es para el arte*, es decir es la forma estética en cuanto tal a revelar las dimensiones reprimidas de la realidad. Y lo hace construyendo un mundo mimético que vibra y se define a través de las emociones: las emociones del autor, las emociones de la obra, las emociones del público. Por eso entonces nos permitimos de vincular el llamamiento de Marcuse por una imaginación que finalmente reestablezca su poder, con las tesis que desde hace años Martha Nussbaum lleva adelante en referencia a la imaginación pública y a las emociones en política.

La terapia de las emociones: una educación política

Political Emotions. Why Love Matters for Justice es el título del libro de la filósofa norteamericana desde hace poco a la venta. El texto reitera el valor fundamental de las emociones públicas en la convivencia civil y democrática entre las personas en un Estado o entre los Estados, al contrario de una política que piensa de poder sostenerse solo con la fuerza del debate razonable, científico, técnico. Los argumentos de la razón y de las técnicas contribuyen al debate público en la medida en que el *ethos* de la ciudadanía pasa a través de las emociones de los mismos ciudadanos (Nussbaum, 2013, p. 480).

La pertenencia nacional, por un lado, y la solidaridad intercultural del cosmopolitismo por el otro, no pueden sustanciarse de los códigos, de las normativas, del derecho escrito, de las estructuras administrativas de los Estados o de las directivas de las instituciones transnacionales. Todo esto existe, debe existir, y necesita un específico campo de investigación y de perfeccionamiento. Pero no basta.

Todo esto corre el riesgo de quedar vacío, de convertirse en el esqueleto de un mundo proyectado a un progreso de papel. Las normativas de la convivencia cívica podrían recubrir como *celofán* una torta

que está dejando de ser comestible y gustosa bajo el *packaging* preestablecido. Las reglas del mercado, de los artificios y de las alquimias financieras, demuestran ser técnicas autorreferenciales que se han tomado posesión de las costumbres vitales de las ciudadanías del mundo, y que, controlándolas, las reproducen en formas sintéticas que ya no tienen ningún anhelo de vida. El contrario de la vida, es la muerte.

¿Qué hace un cuerpo vital? ¿Qué hace vital nuestra existencia? Responder a esta pregunta significa responder a la pregunta vinculada: ¿qué hace vital la política?

Marx había contestado en términos de *necesidades* humanas, aún antes Aristóteles había hablado de *bienes de relación*, aquellos *accidentes* necesarios, aquellos vínculos y aquellas dependencias que hacen la sustancia de nuestra identidad de seres *sociables* (ζῷον πολιτικόν, *zōon politikón*): en un plano de continuidad y de búsqueda, Nussbaum responde en términos de *emociones*.

Son las emociones que dan alma al sentido de nuestra existencia: ya sean positivas como la piedad, la compasión, el amor, el placer, ya sean negativas como el miedo, la ira, el disgusto, o las neutras como la vergüenza, el pudor. El problema que la filósofa enfrenta en muchos textos, aunque cada vez con intentos diferentes, se refiere precisamente al valor de las emociones en la deliberación pública y su defensa contra quien desde hace siglos pretende excluirlas del juicio racional y del buen gobierno.

Su apología se basa en la idea aristotélica de la sabiduría práctica (σωφροσύνη, *sophrosyne*) y en la importancia de la percepción sensible al interno del proceso deliberativo.

La posición de Aristóteles es sutil y convincente. Me parece que vaya más allá de cada otro estudio de racionalidad práctica que yo conozca en captar la verdadera y propia complejidad y la dolorosa dificultad que implica la buena elección. Aun podamos en el fondo compartirla o no, la necesidad actual de estudiarla es urgente. En nuestra época aún más que en la suya, el poder de representaciones científicas de la racionalidad práctica tiene poder sobre casi todos los sectores de la vida social, mediante la influencia que las ciencias sociales y los

aspectos más científicos de la teoría ética ejercitan sobre la formación de la política pública (Nussbaum, 1990, p. 55)⁶⁰.

La confrontación con el Estagirita nace entonces en el terreno común de la búsqueda apasionada de una alternativa a la visión de la ética como *episteme*. ¿Si nos alejamos entonces de la racionalidad científica, significa que las emociones nos conducen a la irracionalidad? Evaluemos, por ejemplo, el poder de las emociones literarias, aquellas generadas en y por la página literaria, su capacidad de emocionar el lector y el espectador y de compartir con él la trama como si fuera el posible guion de una existencia paralela.

Las obras literarias son impregnadas de emociones, es mejor decir que su *forma*, además que el contenido, es vinculada a ellas y a la identificación que generan en el público: el mecanismo simpático es parte del desarrollo narrativo, en el sentido que la tragedia clásica como también la novela moderna suponen la reacción del espectador y del lector, son construidas sobre la respuesta emocional de miedo o de piedad de sus destinatarios frente a la suerte del héroe o al destino del personaje.

La desconfianza hacia las emociones como elementos irracionales había llevado Platón, en la disputa entre filósofos y poetas, a pensar de poder prohibir la literatura en la ciudad ideal y de alejar los literatos de la esfera pública; los Estoicos enseñaban a los discípulos la distancia crítica a la literatura, hasta proponiendo la metáfora de Ulises que se hace atar al árbol de la nave para no caer presa del canto cautivador de las sirenas (Nussbaum, 1994, 1998, pp. 382-425).

El intento de neutralización de las pasiones al interno de la deliberación pública ha contribuido a relegar la literatura en el ámbito del *divertissement*; hasta la llamada narrativa *engagé*, la literatura del compromiso político, a menudo ha sufrido la confrontación con la teoresis

60 Aristotle's position is subtle and compelling. It seems to me to go further than any other account of practical rationality I know in capturing the sheer complexity and agonizing difficulty of choosing well. But whether we are in the end persuaded by it or not, the need to study is urgent. Even more in our times than in his, the power of *scientific* pictures of practical rationality affects almost every area of human social life, through the influence of the social sciences and the more science-based parts of ethical theory on the formation of public policy.

aséptica. Los argumentos filosóficos en contra de las emociones han sido muchos.

Una de las acusaciones tomadas en más seria consideración por Nussbaum es aquella que mira las emociones como fuerzas completamente antitéticas al razonamiento y al juicio, como “energías irreflexivas que comandan la persona” (1999, p. 257)⁶¹, “ráfagas de viento o corrientes del mar que mueven la persona obtusamente, sin un objeto o una convicción”: una educación basada sobre las emociones como *pasiones ciegas* no garantizaría para nada la preparación del buen ciudadano, porque minaría las raíces de la objetividad del juicio. Una segunda acusa aún más tenaz es aquella formulada por un grupo considerable de pensadores occidentales, entre los cuales Platón y los Estoicos a los que nos referíamos anteriormente, Epicuro y Spinoza, que en buena sustancia terminan con desmentir el asunto de la primera acusación: en este caso se imputa de hecho a las emociones de estar relacionadas con *juicios falsos* que perjudican la autosuficiencia racional del individuo y su pleno autocontrol.

Por ejemplo, la cólera es vinculada a la creencia que alguien perjudique algo que para nosotros tenga importancia, y el dolor a la pérdida de una persona a la cual estamos unidos. Pues bien, en estos casos la emoción nos describe como personas poco fiables porque nuestro bien depende de cosas externas a la virtud y a nuestro pensamiento, y entonces de cosas inestables; poco fiables porque vivimos dando importancia a los llamados “bienes de relación”, los lazos familiares, el país de pertenencia, la salud, el cuerpo. Si en cambio fuéramos capaces de operar en desapego de los bienes y de juzgar en modo correcto reponiendo la virtud en nosotros mismos, entonces nos purificaríamos de las emociones.

Nussbaum considera en cambio, siguiendo Aristóteles, que los bienes de relación son fundamentales en la constitución de la experiencia humana, y que su vulnerabilidad, el ser sujetos a la suerte, a la *fortuna*, como cuentan las historias de la tragedia clásica, implica segu-

61 They are just unthinking energies that push a person around. Like gusts of wind or the currents of the sea, they move, and move the person, but obtusely, without a vision of an object or beliefs about it. La teoría de las emociones, sobre todo en la filosofía antigua, es materia de amplio estudio de Nussbaum: nosotros nos limitamos a hacer una selección de los argumentos que consideramos útiles al proseguimiento de nuestro razonamiento. Para una profundización remitimos a Nussbaum (2004).

ramente la demolición de cualquier pretensión de autosuficiencia avanzada por los hombres, pero descubre el lado positivo de la fragilidad humana y de la contingencia. Nos damos cuenta que aceptar esta fragilidad significa entonces aceptar las emociones y, viceversa, reconocer el rol cognitivo de las emociones es expresión de la conciencia madura de esta finitud, es expresión de una inteligencia de la complejidad. Basta pensar en el camino filosófico emocionante que une dos textos fundamentales de Nussbaum, *La fragilidad del bien* a un extremo del hilo y *La inteligencia de las emociones* al otro extremo, pasando por el bellissimo *Love's Knowledge* (cuyo título se refiere al conocimiento que el amor nos abre, aquel conocimiento del cual habla Dante en la *Divina Comedia*).

Una tercera acusación a las emociones contestaría su auto-referencialidad y cierre individualista, en el sentido que reconoce en ellas una tendencia a reportarse exclusivamente a lo que es cercano al individuo, a conectar la imaginación moral únicamente a “particulares próximos al sí mismo”; si se tomara por cierta la sospecha que a las emociones falte en modo preocupante la consideración del “valor humano o del sufrimiento humano de modo imparcial”, se debería admitir que ellas no pueden ser despertadas “de vidas lejanas, de sufrimientos nunca vistos” (Nussbaum, 1995, 1996, p. 79).

Como si se dijera que el miedo es en verdad miedo por nosotros mismos o por los familiares y los amigos, el dolor es dolor por la pérdida de un ser querido, etc. También la piedad, que a primera vista parecería dirigida esencialmente hacia el externo con la vocación a la universalidad, en esta óptica toma en cambio una valencia de mera auto-referencialidad, ya que implica solo la preocupación egoísta que se tengan posibilidades similares a quien sufre; las novelas que inducen a la compasión y a este tipo de emociones producirían entonces una exasperación de la atención y del cuidado enfocado hacia nosotros mismos, a costa de una igual conciencia del sufrimiento padecido por otros seres humanos.

Nos damos cuenta de cuanto sea necesario, con el fin de proteger el rol público de la imaginación, despejar el campo ante todo de la acusación de que las emociones no tengan nada que ver con el juicio; en segundo lugar es necesario contribuir a una evaluación positiva y no despectiva de aquella erosión de la autosuficiencia racional que ellas implican.

Fundamentalmente, Nussbaum recupera el asunto de que las emociones sean *maneras de percibir*, y su vínculo con la percepción excluye que puedan ser definidas *tout court* irracionales: las emociones son por su natura “dirigidas hacia un objeto”, visto en su interno como conforme a una descripción intencional. En este sentido el amor no es ciego para nada, más bien ligado a la percepción de alguien dotado de valor especial para nosotros. La diferencia en las percepciones determinaría entonces emociones diferentes.

Detengámonos a reflexionar sobre el personaje de Hécuba en *Las Troyanas* de Eurípides, refiriéndonos al paso en el cual la anciana reina de Troya llora por la muerte de su nieto Astianacte asesinado por los Aqueos.

Frente al cuerpo devastado del nieto, acomodado per la sepultura sobre el escudo de su padre Héctor, Hécuba expresa todo su dolor en un discurso apasionado en el cual recuerda la vitalidad, la esperanza y el amor que aquel cuerpo, ora exánime, expresaba con su sonrisa; además del dolor, Hécuba manifiesta toda su cólera por la crueldad y la cobardía de los Griegos, tomando conciencia de cuan inestable sea la vida humana y de cómo todas las cosas a las cuales damos valor realmente escapan de nuestro control.

Entonces, ¿las emociones sentidas por Hécuba y representadas por Eurípides nos parecen ráfagas de viento o corrientes del mar obtusas, ciegas y privadas de juicio?

Las emociones de Hécuba tienen un *objeto*: su dolor es por la muerte del nieto, y su rabia es dirigida a los asesinos. Las emociones se dirigen a estos objetos de un modo completamente diferente de aquel en que el viento va hacia el árbol que sacude (Eurípide, 1993, pp. 1158-1207; Nussbaum, 1999, pp. 257-258)⁶².

La metáfora alude al contenido intencional de la emoción, dice que al interno de la misma emoción “existe un concentrarse sobre el objeto, una representación del objeto considerado en el modo en que la persona lo percibe y lo interpreta”.

62 Hecuba's emotions have an object: her grief is for the death of her grandson, and her anger is at the killers. They are *about* these objects, in a way that a wind is not *about* the tree against which it strikes.

Las emociones no solo se dirigen a los objetos, sino son relacionadas con las convicciones mentales relativas a aquellos objetos, antes que, con los sentimientos, convicciones sobre el valor, sobre el mérito e sobre la importancia de aquellos objetos para nosotros.

En la tragedia, de hecho, el dolor de Hécuba ve en Astianacte tanto algo de enormemente importante, como algo que le ha sido arrebatado irrevocablemente, precisamente como su cólera “ve los griegos como culpables malhechores y su delito como malo y grave”, y a efectos de la emoción son importantes las convicciones de Hécuba, aun si la percepción tuviera una visión falsa de las cosas; es decir, suponiendo que Astianacte hubiese sido matado por otros y no por los Griegos, Hécuba continuaría siendo furiosa en contra de los Griegos hasta cuando no fuera convencida de lo contrario⁶³.

Otro ejemplo puede ser dado por la emoción de la piedad, que para poder manifestarse requiere del convencimiento que la persona sufra sin alguna culpa.

Un válido testimonio en este sentido viene de la ciencia de la retórica que sabe bien como centrarse en ciertas convicciones con el propósito de suscitar inmediatamente fuertes emociones, como en el caso de la cólera que si puede provocar en una multitud haciéndole creer de haber sufrido una ofensa.

Ahora, reconocer un contenido cognitivo a las emociones significa alejar la primera acusación de irracionalidad, pero podría significar fabricarse una idéntica aún más sutil: o sea se podría pensar que algunas de ellas, o talvez todas, “son irracionales en el sentido normativo, porque las emociones deben ser ahora evaluadas mediante la investigación de las convicciones, o juicios inherentes a ellas” (Nussbaum, 1996, p. 83, 2013, pp. 19-88)⁶⁴; es decir que la evaluación se traslada al terreno

63 *Ibidem*. Internal to the emotion itself is a focusing on the object, and the emotion contains a representation of the object, seeing it in the way in which the person interprets and sees it. Hecuba's grief sees Astyanax as both enormously important and as irrevocably cut off from her; her anger sees the Greeks as culpable wrongdoers, and their wrongdoing bad and serious.

64 Nussbaum cita la tradición del Common Law, en particular su noción de *provocación razonable*: o sea ocurre una evaluación de la idoneidad o menos de la cólera de un imputado a la situación, preguntando cual sería la reacción de una persona razonable en la misma situación.

de los juicios detrás de las emociones y sobre la verificación de su congruencia con la situación y el objeto.

Sin embargo, detengámonos para constatar que, si las emociones son dotadas de esta intencionalidad hacia el objeto y entonces conectadas con un tipo de convicciones que atribuyen importancia a cosas y personas fuera de sí y del propio autocontrol, quiere decir que permiten al agente de percibir un *valor* o una cierta validez fuera de la propia autosuficiencia.

Encontramos nuevamente entonces la objeción de los Estoicos según los cuales admitir estos juicios de valor significaría admitir una condición humana de incumplimiento, de necesidad, como si el hombre no fuera todo sí mismo en la propia interioridad y en la propia virtud, sino necesitara el mundo. El daño que la literatura clásica provoca en los ciudadanos, según el parecer de los Estoicos, es el de educar al destino trágico del héroe a la merced del mundo y de la fortuna, de enseñar entonces un modelo de comportamiento humano que afecta la confianza en ellos mismos, como también perjudica las virtudes de la imperturbabilidad y de la estabilidad que convienen a la justa conducta humana; en última instancia la literatura perjudica la firmeza que debe caracterizar la vida ética y política.

Pero es precisamente frente a estas oposiciones que Nussbaum se entusiasma al evidenciar el valor de las relaciones con los bienes y con las condiciones externas.

Ellas son la señal positiva de aquella vulnerabilidad que ya hemos aprendido a conocer como clave de ingreso privilegiada a la complejidad humana, tanto es que “quien acepta los juicios de valor sobre los *bienes de la fortuna* que la tradición aristotélico-rousseauiana opone a los Estoicos, debe admitir en coherencia que las emociones son elementos esenciales del buen razonamiento sobre estos temas” (Nussbaum, 1996, p. 88); sin el aporte de las emociones y de las convicciones implícitas en ellas, el intelecto sería ciego frente al valor y también al sentido de eventos y personas. La conciencia del valor humano pasa entonces a través de las emociones: si se decidiera que las emociones no existen entonces se debería renunciar a los juicios de valor y hasta a la racionalidad social que se basa en ellos, ya que “entre los bienes cultivados por los seres humanos la participación y la actividad en una comunidad política son particularmente expuestas a los giros de la fortuna”, como la tragedia

enseña (Nussbaum, 1996, p. 626). La educación que proviene de la imaginación narrativa es finalizada a captar el sentido del valor humano a través de la participación emotiva personal y colectiva. El ejemplo de la *compasión* es el más apropiado de los que Nussbaum ofrezca.

El lector siente piedad por quien sufre sin culpa, sobre la base de una identificación personal, o sea imagina que sea posible también para él encontrarse a sufrir de la misma manera. En el corazón de la compasión hay la convicción que algunas formas de mala suerte son de gran importancia para la naturaleza humana, como la pérdida de los hijos, la enfermedad o la falta de los derechos políticos. La novela que genera compasión por sus personajes, en verdad suscita en el lector un seguro proceso de identificación emotiva, pero también una forma de participación que Nussbaum define *externa*, o sea un juicio de espectador sobre la efectiva gravedad de los eventos que envisten los actores de la historia y sobre su falta de culpa.

En otras palabras, la representación escénica o la trama narrativa provocan la participación compasiva de quien asiste a los eventos, pero al mismo tiempo activan una elaboración de juicio sobre contenidos que llaman su atención de *espectador imparcial* antes que de participante activo y emotivo al drama. La idea de participación externa desmiente el peligro de auto-referencialidad de las emociones temido precedentemente y exonera la novela de la acusación de favorecer el interés individualista, al contrario “lo que la antigua tradición de la piedad reivindica a favor de la épica y de la tragedia podría ser reivindicado hoy a favor de la novela”, o sea el hecho que “este complejo tipo de mente sea esencial a la *correcta evaluación* de la mala suerte y del sufrimiento de los demás, y que esta evaluación sea necesaria a la expresión de una plena racionalidad social” (Nussbaum, 1996, p. 86)⁶⁵.

La correcta evaluación de aquel que llaman el *espectador imparcial*, producto de la imaginación narrativa, se convierte en el objetivo de la educación política del ciudadano llamado a participar a la deliberación pública.

65 Para la teoría del *espectador imparcial*, cfr. Nussbaum, 1996, p. 103.

Pedagogías narradas e imaginación pública

Desde 1986 hasta 1993, Martha Nussbaum ha trabajado junto con Amartya Sen, premio Nobel por la economía, como co-directora de un proyecto sobre la evaluación de la *calidad de la vida* en los países en vía de desarrollo por cuenta del World Institute for Development Economics Research (un instituto de investigación vinculado con la ONU); el fruto de este compromiso de naturaleza socio-política, desarrollado principalmente en las regiones hindúes, ha dado definitivamente un nuevo rumbo a la elaboración filosófica de la autora, intensificando las encuestas y las investigaciones sobre las *necesidades* y sobre las *preferencias* que maduran en los habitantes de diferentes lugares, de ambientes diferentes y de sexos diferentes, con el propósito de diseñar una teoría de la justicia que sepa responder concretamente a las exigencias de la sociedad compleja, multicultural, multiétnica, multireligiosa y en la cual la diferencia entre sexos se espera se convierta en una ventaja, y no una penalización como en cambio todavía sucede a las mujeres en muchos lugares y circunstancias.

La teoría de las Capacidades (*the capability approach*), además de ser la sugerencia de Sen para un enfoque económico diferente de los métodos tradicionales, es hoy el argumento principal de los estudios sociales de Nussbaum: su elenco de las capacidades, o sea el elenco de las posibilidades que deben ser garantizadas a cada persona para que su vida sea digna de un ser humano, tiene una valencia política fuerte, aspira a comprometer todos los gobiernos de manera trasversal, proponiéndose como base para principios políticos constitucionales. La reflexión filosófica sobre la *justicia* está ocupando Martha Nussbaum como la finalidad natural de todas sus precedentes investigaciones sobre la moral y sobre la estética.

En su cátedra de *Ética y Derecho* en la Universidad de Chicago, Nussbaum contó haber siempre dado amplio espacio a la lectura y a la discusión de las novelas junto a los estudiantes, precisamente como hizo ya en 1994, en la facultad de jurisprudencia de Chicago, como profesora en la cátedra de *Law and Literature*: nos ha sorprendido con la idea que en una facultad jurídica los estudiantes fueran invitados a tomar en serio la literatura, a hacer de ella un instrumento de la formación profesional, que pasaran el tiempo a interrogarse sobre las acciones

y sobre los afectos de un personaje más que sobre las condiciones materiales de vida de otro, sobre el contexto social de una cierta historia o sobre los elementos de la escritura de los varios autores.

Aún hoy no podemos no reflexionar con tristeza en el hecho que en nuestro país (que bien habría podido ser la patria de las *Humanae Litterae*) corre el riesgo de volverse exiguo ya en las enseñanzas escolares, aún más en las universitarias, el espacio dejado a la literatura y a la lectura pública y comunitaria de los textos literarios: esto va a detrimento de la imaginación moral que prepara los individuos a sentirse parte de un debate público; aquella imaginación literaria que podría guiar “los jueces en su juzgar, los legisladores en su legislar, los políticos en medir la calidad de la vida de personas cercanas y lejanas” (Nussbaum, 1996, p. 21).

Nosotros creemos que no se puede comprender plenamente la actual elaboración de las tesis sobre *Las nuevas fronteras de la justicia* o la teoría de las Capacidades sin tomar en cuenta las adquisiciones teóricas de *la fragilidad del bien*, talvez su primer texto de resonancia internacional, publicado ya casi hace treinta años, o las intuiciones presentes en *Love's Knowledge*; viceversa las *capabilities* nos han parecido la respuesta concreta, en el plano social y político, a la idea del ser humano expresada en estos textos ya canónicos.

Aunque el hombre aspire a la racionalidad científica y a la autodeterminación, y en este sentido es tentado por la elaboración de teorías morales que lo salven de la contingencia, en el camino de la vida mundana le sucede, pero inevitablemente de encontrar o de chocarse con aquella contingencia. La vulnerabilidad humana es un hecho con el cual hay que llegar a un acuerdo: para interpretarla Nussbaum utiliza las categorías del pensamiento trágico greco, y habla de la *tyche*, la fortuna, la suerte que intervenía arbitrariamente en la existencia de los héroes trágicos y alteraba sus planes, basta pensar en las historias de Edipo o de Ajax. Que se quiera o no, el rumbo de nuestra vida siempre está abierto a las incursiones del destino: la gran parte de nuestra identidad está constituida por la relación con los bienes externos (los afectos, los lazos, nuestras ocupaciones públicas), y de los bienes externos depende la expresión de nuestra autenticidad de seres humanos; sin embargo, está precisamente en esta relación toda la precariedad de nuestra natura. Una teoría moral que esté a medida del hombre no puede ignorar esta

fragilidad: que la determinación al bien encuentre las incursiones de la suerte externa es parte de los actos morales, es más, para Nussbaum es lo que caracteriza la práctica humana. Es en la fragilidad que se sitúa cada discurso referido al hombre, a su libertad, a su discernimiento; la excelencia humana se basa sobre la vulnerabilidad terrena.

“La excelencia de la buena persona es como una planta joven: algo que crece en el mundo, sutil, frágil, constantemente necesitada de alimento desde el externo” (Nussbaum, 1996, pp. 45-47), escribe la filósofa tomando prestada la imagen descrita en una oda de Píndaro; esta mezcla entre lo que es nuestro y lo que pertenece al mundo, entre ambición y vulnerabilidad está presente en cada vida humana, sin excepción, y en vez de ser título negativo, para Nussbaum es más bien signo positivo que hace único el paso terrenal de los hombres.

La belleza de un verdadero amor humano no es la misma del amor entre dos dioses inmortales, solo más breve. El cielo límpido que encierra los hombres y limita sus posibilidades dona a este mundo un rápido y reluciente esplendor que no nos esperamos de encontrar en el paraíso de los dioses (Nussbaum, 1996, p. 45).

Sin embargo, poseemos la razón, o sea somos seres capaces de deliberar, de elegir, de decidir, y esto debe contar para algo: la racionalidad defendida por Nussbaum no pierde dignidad porque renuncia a la pretensión de dominar y de dirigir incondicionalmente el obrar de los hombres, al contrario se beneficia porque hace cuentas con las faltas, con el desorden, con todo lo que escapa del control. Es por eso que solo una razón instruida en la escuela de la finitud humana prestará atención al juicio práctico aristotélico, al cuidado de los detalles, y así podrá comprometerse a garantizar *capabilities* adecuadas a todos los hombres, a favorecer circunstancias naturales y sociales que no inhiban la libre expresión humana.

Para expresar todo esto, la filosofía necesita la literatura: en esta convicción reside la provocación conceptual de Nussbaum. Para expresar la complejidad humana se necesita un lenguaje que sepa, cuando sea necesario, deponer los procedimientos lógicos de la racionalidad científica, para dar espacio a la vida, con sus contrastes, sus pasiones, sus pliegues irracionales.

Pueden existir visiones del mundo y del modo para vivir en ello – especialmente visiones que evidencian la sorprendente variedad del mundo, su complejidad y su densidad de misterio, su belleza defectuosa e imperfecta – que no podrían ser expresadas plenamente y adecuadamente por el lenguaje de la prosa filosófica convencional, un estilo notablemente plano y privo de sorpresas, sino solo por un lenguaje y por aquellas formas más complejas, más alusivas, más atentas a los detalles (Abbate, 2005; Nussbaum, 1990, p. 3)⁶⁶.

La literatura expresa un sentido normativo de la vida, nos muestra personajes que actúan en la contingencia, universos interiores lidiando con los eventos inesperados y con las condiciones que acogen sus aspiraciones y sus ideales, y nos emociona comprometiéndonos a evaluar estos significados: la riqueza humana informa el *contenido* de la obra literaria, pero también la *forma* misma que vehicula a los lectores las emociones y las experiencias que componen el tejido narrativo.

Como hemos visto, las emociones juegan un papel cognitivo importante, y la pura actividad intelectual puede resultar desprevénida para captarlas y comunicarlas. No es casualidad que Nussbaum (1990, pp. 6-7) cite precisamente las páginas de la *Recherche* de Marcel Proust para sostener sus tesis, por el vínculo equívoco y atractivo que en ellas corre entre el pensamiento intelectual y la cognición narrativa⁶⁷.

En línea con estas observaciones, la teoría literaria no va separada de las instancias prácticas que la connotan, el cuento no debe ser vaciado de la dimensión moral que lo califica: lejos de la visión formal de la estética, la esperanza es que los filósofos morales como los críticos literarios puedan tener siempre presente esta recíproca dependencia de

66 There may be some views of the world and how one should live in it –views, especially, that emphasize the world’s surprising variety, its complexity and mysteriousness, its flawed and imperfect beauty– that cannot be fully and adequately stated in the language of conventional philosophical prose, a style remarkably flat and lacking in wonder, but only in a language and in forms themselves more complex, more allusive, more attentive to particulars.

67 Proust’s hero Marcel holds that a certain view of what human life is like will find its appropriate verbal expression in certain formal and stylistic choices, a certain use of terms. And since the literary text is seen as the occasion for a complex activity of searching and understanding on the part of its reader, Marcel also holds that a certain view of what understanding and self-understanding are will appropriately issue in certain formal choices aimed both at stating the truth adequately and at eliciting, from the reader, an intelligent reading for life.

la narrativa con la densidad ética, y sobre todo con la ética pública, y puedan considerar el terreno rico de la literatura como el recurso que “habla de nosotros, de nuestras decisiones y emociones, de nuestra existencia social y de nuestras relaciones” (Nussbaum, 1990, pp. 169-171)⁶⁸.

El debate urgente acerca de los argumentos de la justicia y de la distribución social, acerca del relativismo moral, acerca de la concepción de la persona, involucra cada vez más disciplinas de estudio, requiriendo la participación de figuras profesionales diferentes, desde el filósofo moral al psicoanalista.

Nussbaum espera que la mesa redonda del razonamiento público pueda no prescindir de la sabiduría inagotable del aporte literario (en todas sus evoluciones mediáticas, desde las imágenes cinematográficas y televisivas hasta la web y el playstation), y que esta educación de base pueda ser cada vez más presente en las escuelas y en los institutos formativos de todo tipo.

Decisiones de justicia, decisiones de amor

Cuando un niño, con la ayuda de los cuentos, se vuelve capaz de comprender el sentido de los sentimientos que habitan la interioridad de cada ser humano, no solo los más elementales como el miedo, el amor, la esperanza, el dolor, sino también los más complejos como la valentía, la dignidad, la honradez, entonces se vuelve capaz de sentir compasión (Nussbaum, 1990). Esta es la palabra clave que une la imaginación narrativa con la racionalidad pública: la compasión. Es esta particular emoción social que puede garantizar el vínculo democrático entre los ciudadanos incluso cuando la ciudadanía se extiende al mundo entero.

En los días siguientes al 11 de septiembre del 2001, después del catastrófico ataque terrorista a las Torres Gemelas de Nueva York que produjo miles de muertos, pocas voces norteamericanas (periodistas, intelectuales, responsables de la sociedad civil), quedaron en silencio frente a lo que había sucedido. En los diarios de todo el mundo se reportaron los comentarios sorprendidos, las consideraciones conmocionadas, los indicios para posibles dudas globales. Uno de estos

68 It speaks *about us*, about our lives and choices and emotions, about our social existence and the totality of our connections.

artículos era firmado por Martha Nussbaum y hablaba de la compasión que todo el pueblo norteamericano estaba sintiendo frente a la tragedia de la Zona Cero

Luego de nueve meses de lo sucedido la filósofa, invitada a Europa para una serie de conferencias en varias universidades y centros de cultura, profundizó algunas reflexiones relativas al terrible evento histórico, evidenciando algunos temores ya mencionados en las primeras opiniones acerca de la tragedia. Su interpretación de los hechos y sus comentarios usaron las categorías de pensamiento que acostumbra en sus textos: la compasión, la imaginación y la superación de las pertenencias nacionales, señal entonces que la fecha del 11 de septiembre había sido considerada casi un banco de pruebas para el proyecto de la ciudadanía del mundo.

La catástrofe ocurrida había seguramente ampliado la imaginación norteamericana, en el sentido que muchos estadounidenses sentían simpatía y compartían el destino de personas que antes ignoraban tranquilamente. El acontecimiento trágico había entonces sacudido emotivamente el país y había aumentado la cohesión interna y la participación colectiva de todo el pueblo, la compasión había llevado los individuos a salir de ellos mismos y a ponerse en proximidad de los demás como tal vez nunca antes había sucedido en otras circunstancias. Hasta aquí todo bien. Sin embargo, el problema inquietante había surgido cuando la consciencia de la herida nacional se había transformado en una reafirmación soberbia de nacionalismo.

El temor de hecho confesado por Nussbaum (2001, 2003, pp. 10-26) se refería al peligroso cierre del sentimiento de compasión dentro los confines de la pertenencia norteamericana: “muy a menudo nuestra imaginación ha quedado orientada hacia lo local”, afirmaba con preocupación, aun reconociendo que esta actitud encontraba justificación en el “nivel extraordinario de alerta en América”; o sea, muy a menudo la compasión por los conciudadanos víctimas de la tragedia había animado la convicción que la nación tuviera una importancia exclusiva, y que lo que había sucedido fuera el accidente más grave en absoluto respecto a todo lo que sucede afuera, al externo de la comunidad nacional.

¿Pero qué sucede si “este sentido de que somos *nosotros* es lo que cuenta” se reversa fácilmente en la “satanización de un imaginario *ellos*,

un grupo de *outsiders* que son imaginados como enemigos de la invulnerabilidad y del orgullo de los importantísimos *nosotros*?”.

La rabia contra los terroristas era una emoción apropiada, como también “el intento de asegurarlos a la justicia”, pero no era justo, en las palabras de Nussbaum, aquel patriotismo exasperado que quiere Estados Unidos al vértice sobre todos los otros pueblos reducidos a subordinación o al perenne estado de derrotados.

Esta duda enviste el rechazo nacionalista y las políticas de la exclusión por el mismo fomentadas, que no se refieren solo a los Estados Unidos, sino a todos los Estados del mundo: mientras en Norteamérica el nacionalismo tiene como blanco *el otro* externo que puede amenazar la seguridad norteamericana (porque al interno se puede atestar que “América haya llegado, aunque con la lucha, al punto de entenderse como una sociedad fundamentalmente multiétnica, multireligiosa y orgullosa del propio pluralismo”), en Europa en cambio el nacionalismo parece concentrarse mayormente hacia los inmigrantes, hacia los grupos minoritarios que en cada país del viejo continente “creen que amenazan la seguridad del grupo dominante”.

Más allá de estos análisis, Nussbaum cree que no haya existido sociedad en la historia inmune de este “sentimiento de división que ama el *nosotros* y demoniza *el otro* que se cree que amenaza el *nosotros*”, una especie de espiral que inevitablemente termina en el odio y en la violencia ciega, como ha sucedido en la historia europea también a expensas de los judíos.

Aquel sentimiento fuerte y vivo de compasión que EEUU ha descubierto dentro de sí, corre el riesgo de perder el sentido y la riqueza que podría en cambio asumir si fuera vivido en un cuadro universal, si fuera vivido precisamente como *sentimiento cosmopolita* que se siente no solo por el compatriota, el vecino de casa, el pariente, sino por cualquier otro individuo sobre la tierra que imaginamos similar a nosotros, en virtud de la común humanidad y de la igual dignidad.

Indudablemente, como hemos podido analizar, la compasión empieza con lo local, porque es aquí que formamos nuestros primeros apegos, que comenzamos a comprender los significados morales y experimentamos el sentimiento del cuidado, pero “si queremos que nuestras naturas morales y emotivas vivan en armonía debemos encon-

trar mecanismos para extender nuestros sentimientos fuertes y nuestra capacidad de imaginar la situación de otros en el mundo” (Nussbaum).

Nussbaum entonces había interpretado *el 11 de septiembre* como una encrucijada para el pensamiento norteamericano, una alternativa histórica que se ofrece al crecimiento moral de su nación, pero también como la grande oportunidad para redefinir la consciencia ética del nuevo milenio: se puede por lo tanto “utilizar este desastre para restringir nuestra visión negando confianza al resto del mundo y sintiendo solidaridad solo por los norteamericanos”, o se lo puede transformar en una ocasión para ampliar los horizontes éticos, por pensar que “viendo cuanto sea vulnerable cada nación, podemos aprender algo sobre la vulnerabilidad compartida por todos los seres humanos”.

La compasión es una emoción racional, incluye el pensamiento, y puede entonces ser educada para superar las fronteras reducidas. Una capacidad de imaginación fuerte y extensa es tal vez el primer requisito de los ciudadanos del mundo. Esto no significa eliminar los obstáculos para la comprensión del otro, o pensar que la imaginación sea perfecta o que no deben ser examinados críticamente también sus productos. Pero significa por lo menos alentar una dialéctica entre confianza y crítica desde la cual tal vez puede desarrollarse algo como la comprensión.

En *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*, Nussbaum vuelve a afirmar la potencia de las emociones en política, que se revelan como el instrumento necesario para la realización de proyectos comunes que requieren sacrificio, como la actuación de la justicia: es necesario precisamente *amor*, un tipo de emoción concreta que no sea dirigida hacia cosas abstractas, sino a la nación como entidad específica, con su historia, su tradición, sus precisas características físicas, para que los grandes proyectos políticos se realicen de verdad en la comunidad.

Los grandes líderes políticos lo sabían, como George Washington, Abraham Lincoln, Winston Churchill, Martin Luther King, Gandhi: su retórica, el llamado a grandes sacrificios por parte de todo su pueblo, han sido llenos de fuertes ideales que miraban a la respuesta emocional de sus ciudadanos para tener el apoyo para conseguir sus propósitos, basta pensar en el maravilloso discurso de Martin Luther King *I have a dream* del 28 de agosto 1963.

Pero también los monumentos públicos, las celebraciones, las fiestas, las canciones, los símbolos, los eventos deportivos, son todos

instrumentos emocionales que refuerzan la identificación en la nación, la pertenencia, y en consecuencia el amor por lo que se es. La idea de nación es una estructura narrativa, como sostiene Eric Hobsbawm, y la narración es hecha de tejido emocional, como hemos visto.

Nussbaum nos invita a leer nuevamente también las convicciones políticas de Giuseppe Mazzini en esta óptica: viendo que “el capitalismo naciente amenazaba cualquier proyecto común que implicara el sacrificio personal, él sostenía que el sentimiento nacional fuera un válido y hasta necesario perno sobre el cual apoyarse para difundir los mejores sentimientos en toda la humanidad” (Mazzini, 2007; Nussbaum, 2013, p. 4).

Sin esta educación estética, perceptiva, emotiva, no se construye el tejido social, porque una sociedad justa comienza solo cuando cada uno de nosotros la *siente* como justa.

Si las personas interesadas a derrotar la pobreza, a promover la justicia para las minorías, la libertad política y religiosa, la democracia y la justicia en el mundo, huyen de los símbolos y de la retórica, considerando cada llamado a la emoción y a la fantasía como intrínsecamente peligroso e irracional, entonces las personas con finalidades menos nobles monopolizaran tales fuerzas, a detrimento de la democracia (Nussbaum, 2013, p. 15).

Bibliografia

- Abbate, F. (2005). *L'occhio della Compassione. Immaginazione narrativa e democrazia globalizzata in Martha Nussbaum*. Roma: Studium.
- Euripide (1993). *Troiane*, Milano: Garzanti.
- Marcuse, H. (1964). *One-dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Boston (trad. it.: *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino 1967).
- _____ (1977). *Aesthetic Dimension*. Munchen-Wien (trad. it.: *La dimensione estetica*, Guerini, Milano 2002).
- Nietzsche F. (1985). *Teognide di Megara*. Roma-Bari: Laterza.
- _____ (1994). *The Therapy of Desire*. New York: Princeton University Press, (trad. it.: *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica*, Vita e Pensiero, Milano 1998).
- _____ (1995). *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press, (trad. it.: *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*, Feltrinelli, Milano 1996).
- Nussbaum, M.C. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press, (trad. it.: *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2003).
- Nussbaum M. (2013a). *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*. Harvard University Press, Belknap Press.
- Nussbaum M. (2013b). *Perché le emozioni contano in politica: il volto di Giano del Patriotismo*. Bologna: .XXIX Lettura del Mulino.
- Paduano, G. (2006). *Poetica*. Roma-Bari: Laterza.

Capacitar la innovación social

Massimiliano Costa

Innovación social y subsidiariedad

La innovación social⁶⁹ representa el desafío propuesto por la modernidad a todas las políticas sociales, tanto que, como el documento de la comunidad europea *Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union* afirma que “should be mainstreamed in all societal areas (education, health, public, policies and administration) and be seen as a contribution to the EU’s social objectives and not as substitute to current social policies” (COM, 2010, p. 41).

La innovación social⁷⁰, además de dispositivo de cambio social, representa un modo de repensar y reorganizar la actividad humana, en

69 En la construcción europea de la Innovación el problema principal reside en la adopción de un enfoque estratégico en la innovación articulado en 10 puntos, cuyo punto 9 recita: “aprovechar mejor nuestros puntos de fuerza en el campo del *design* de la creatividad y actualizarlos en el campo de la innovación social. Es necesario encaminar hacia una mejor comprensión de la innovación en el sector público, individuar y hacer visibles las iniciativas exitosas y establecer parámetros de referencia para evaluar los avances cumplidos”. Y todavía, prosiguiendo en el documento, se incita a perseguir un concepto amplio de innovación, involucrando todas las partes interesadas y las regiones en el ciclo de la innovación, incluyendo la economía social y los mismos ciudadanos (“innovación social”). Cfr. COM 2010 http://ec.europa.eu/bepa/pdf/publications_pdf/social_innovation.pdf p. 41

70 Entre las definiciones más interesantes reportadas por Calò y Fiorentini (2013, p. 22), citamos aquella de la *Stanford Social Innovation Review* que habla de innovación social como de “una solución innovadora para un problema social que sea más eficaz, eficiente, sostenible y ecua de todas las soluciones existentes, y que genere valor difuso para toda la sociedad y no tanto para individuos”. Bradley Googins, del Boston College Center for Corporate Citizenship, define la innovación social como “la estrategia a través de la cual una organización combina su set único de *corporate asset* (habilidades empresariales, capacidades de innovación, espíritu directivo etc.) con los recursos de otros

el trabajo como en el compromiso social y político, donde las potencialidades de la vida y de las personas son puestas en obra con finalidad de natura ética (COM, 2011). En modo más pragmático, se puede hablar de una tipología de innovación capaz de crear nuevos saberes técnicos u organizativos, de un enfoque empresarial a los problemas sociales, de la utilización de tecnologías, instrumentos, formas organizativas con el fin de crear actividades empresariales partiendo de una socialidad de red (Calò, Fiorentini, 2013).

Gracias a los procesos de innovación social se presentan nuevas soluciones educativas y formativas que favorecen el aprendizaje recíproco como proceso compartido; se propone una nueva idea de acción social que se apoye en la interdependencia, en la subsidiariedad y la participación consciente⁷¹. La innovación social es el resultado del desarrollo y de la experimentación de nuevas formas de organización e interacción, para responder en modo innovador a las exigencias sociales a través de una arena participativa en la cual la educación y el *empowerment* son, al mismo tiempo, causa y efecto de bienestar social⁷².

Nivel individual y social resultan así interconectados, en cuanto el uno es el sustrato generativo del otro: “an innovation that addresses a social demands contributes to addressing a societal challenge and,

actores/sectores para crear soluciones originales a problemas sociales, económicos, ambientales complejos que impactan la sociedad y la sostenibilidad del business”. En Italia, Andrea Bassi, de la Universidad de Boloña, define la innovación social como “la utilización social de una cualquier innovación tecnológica, económica, productiva que cambia el modo de interactuar y de comportarse” (www.csрпиemonte.it/comunicazione/dwd/CSR_social_innovation.pdf p. 6). También, Alberto D’Otavi, co-fundador de *Blomming*, considera la innovación social como “la elaboración de las prácticas organizativas en las cuales se facilitan colaboración y participación paritaria de los ciudadanos, incentivando el desarrollo (también económico) a través de lógicas diferentes y complementarias respecto a aquellas tradicionales” (cit. en *Dal CSR al Corporate Social Innovation* www.csрпиemonte.it/comunicazione/dwd/CSR_social_innovation.pdf p. 6).

71 Si de tal práctica, difusa en el territorio, proviene innovación se podrá llegar a la estabilización, así que la práctica se convierta en hecho institucional. Algunos ejemplos de innovación social pueden ser el balance participativo social y los sistemas de *governance* para la definición de los servicios públicos.

72 Social demands that are traditionally not addressed by the market or existing institutions and are directed towards vulnerable groups in society (approach 1); Societal challenges in which the boundary between “social” and “economic” blurs, and which are directed towards society as a whole (approach 2); The need to reform society in the direction of a more participative arena where empowerment and learning are sources and outcomes of well-being (approach 3). (COM, 2010, p. 43).

through its process dimension, it contributes to reshape society in the direction of participation and empowerment” (COM, 2010, p. 43).

Se afirma así un “poder” distintivo del hombre, cuya reconocida peculiaridad de intervenir en cada actividad fundamental de la vida humana proporciona un motivo suficiente para afirmar una nueva política educativa y formativa que se pone como objetivos prioritarios la promoción del desarrollo de sí y la creación/mantenimiento de las condiciones que permiten su pleno ejercicio (sin perjuicio de la peculiaridad legítima del individuo de elegir también de no utilizarlas, es decir de no aprovechar las capacidades y/u oportunidades que se le ofrecen). Se trata de peticiones cargadas de significado: remiten de hecho a una concepción institucional del Welfare que no admite la intervención del Estado a posteriori, en el momento en que se hace necesaria una intervención institucional compensativa (o reparadora) con respecto a los ciudadanos en situación de emergencia y/o riesgo social. La política fracasa en su objetivo, advierte Nussbaum (2005, p. 196), si no vigila constantemente para que se evite la instauración de condiciones desfavorables a la plena realización de los afiliados, porque es solo garantizando a cada uno de ellos la posibilidad de vivir una vida auténticamente humana que ella realiza una sociedad de iguales.

La innovación social se convierte así en el dispositivo dentro del cual redefinir la relación social existente entre la libertad del ciudadano y el rol del Estado, llamado según Nussbaum (2002, 2005) a remover todos los obstáculos que impiden la realización del ser humano, es decir cualquier tipo de obstáculo que resulte de obstrucción a la realización social del hombre. El hombre no es solo un individuo, sino es sociedad en sus varias formas, en la cual lograr combinar libertad, relacionalidad e identidad. “Convertirse en personas” (Nussbaum, 2005), entonces, significa pedagógicamente ganar plenamente en libertad, emancipación y autonomía para predisponernos hacia una realidad humana que se caracteriza por justicia social, solidaridad y subsidiariedad.

El rol de la educación para la subsidiariedad y la innovación social

La innovación social capaz de promover auténtica subsidiariedad pone al centro las personas y las redes sociales, mientras el Estado y sus instituciones son llamados a remodelar las formas de ayuda tradicionales con el fin de promover una política educativa capaz de activar proce-

sos de crecimiento de autonomía, auto-organización, auto-promoción y solidaridad social⁷³. La conectividad en cuanto requisito indispensable de la subsidiariedad puede ser representada como un tejido relacional dinámico y fuerte, desde cuyas tramas puede materializarse la innovación social: la condición para su manifestación/realización consta en la construcción de puentes generativos de valor de conocimiento⁷⁴, contruidos sobre la participación y el intercambio de una cultura específica al interno de un grupo (Mocellin, 2011, p. 78).

El principio de subsidiariedad implica que el ciudadano ya no sea considerado usuario-paciente-asistente-cliente, sino sujeto agente: ha cambiado el paradigma de referencia y se ha afirmado una visión poliárquica de la sociedad, según la cual las instituciones políticas ya no desempeñan la función de centro o cumbre sino llegan a constituir uno de los muchos subconjuntos de interacción recíproca, dentro de un conjunto comprensivo dado por el bien común emergente como proceso y producto de la actividad de participación social (Mocellin, 2011, p. 78). El bien común es algo que pertenece a todos los miembros de una comunidad en cuanto reside en la calidad de las relaciones entre ellos (Donati, Solci, 2011). En esta perspectiva, “el ciudadano del mundo se vincula a los horizontes axiológicos de la comunidad a la que pertenece y a los valores universales de la democracia, como por ejem-

73 A este propósito remetimos a un interesante estudio que describe un modelo virtuoso de welfare. Se trata de la investigación realizada por Asghar Zaidi, Director del European Centre for social Welfare policy and research, *Welfare-to-Work Programmes in the UK and Lessons for Other Countries* (2009), en la cual viene descrito el programa del gobierno británico para implementar la empleabilidad de las categorías desfavorecidas: se habla de New Deal para los jóvenes con más de 25 años y desempleados desde más de 18 meses; padres solteros con hijos en edad escolar; discapacitados; adultos con más de 50 años; músicos) a través de oportunos caminos formativos. En particular, el programa piloto dirigido a los discapacitados “Pathways to Work” se caracteriza por “includes a personal Capability assessment and programmes to support the claimant in preparing to work, and a return-to work”. El resultado de este “new disability benefit system is that it makes assessment of the functional capabilities of persons with disabilities, se define como “an approach more effective and dignified in managing health constraints that restrict work” y evoca totalmente la clase de Sen. Para la descripción de los otros programas, cfr. Zaidi, *Welfare to work programmes in the Uk and Lessons for other Countries*, in www.euro.centre.org/data/1256301189_92058.pdf.

74 La correlación entre la innovación y los vínculos, de alta o débil intensidad, puede ser fácilmente observable en los contextos laborales en los cuales el sujeto trabajador adquiere la capacidad fundamental de compartir, recombinar, distribuir, contextualizar el conocimiento al interno de las redes de relaciones, estructuradas y menos estructuradas, de las cuales es parte (Costa, 2011).

plo el respeto de la persona, de la diversidad, de los derechos humanos” (Rossi, 2005, p. 18). Como afirma Nussbaum “ciudadanos que cultivan la propia humanidad deben concebirse no solo como miembros de un grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a otros seres humanos por intereses comunes y por la necesidad de un recíproco reconocimiento” (Nussbaum, 1999, p. 25).

Emerge así la necesidad de promover una política educativa y formativa que garantice la capacidad de toma de posición activa de cada uno y, en consecuencia, una cultura de la responsabilidad. Como afirma Nussbaum (2011, p. 71): “Cuando las personas se sienten responsables de sus propias ideas, es más probable que lo sean también de sus propias acciones”.

El concepto de autonomía implica el de responsabilidad: el ciudadano se convierte en sujeto de una realidad universal, en la cual se inicia la convivencia democrática que está a la base del concepto moderno de ciudadanía, donde se desarrollan las subjetividades individuales que deberán ser responsables de las varias expresiones sociales.

La educación en esta perspectiva adopta un rol fundamental en cuanto permite guiar al hombre en la comprensión de algunos grandes problemas contemporáneos, sobre todo los del conflicto entre universalismo y particularidad, entre igualdades y diferencias, entre innovación y tradición, promoviendo al mismo tiempo valores de convivencia y derechos de ciudadanía. Nussbaum (1997) pide a la educación no solo de transmitir el amor para las propias raíces, sino también de abrirse al conocimiento, eludir las barreras que las diferencias pueden hacer insuperables, a descifrar los rasgos y comprender la natura de los problemas que seres humanos diferentes de nosotros viven dentro sus tradiciones.

La tarea de la educación, como la tarea de la formación, será entonces la de orientar, en cierto sentido, todos los esfuerzos hacia la promoción de una nueva ciudadanía activa, intercultural y solidaria. Como dice Nussbaum, no es necesario renunciar a las identidades que nos han plasmado y nos han dado una identidad nacional, étnica o religiosa; debemos más bien comprometernos a hacer todos los seres humanos parte de una comunidad en cuyo interno se pueda dialogar y cuidar los intereses de los demás, respetando cada expresión de humanidad como signo distintivo de unicidad del individuo (singularidad individual), en el respeto de los límites puestos por la reciprocidad,

asegurando que estas personas puedan guiar y orientar las decisiones políticas nacionales o locales (Nussbaum, 1997, 2002, 2006, 2010).

Dar forma a las capacitaciones para un nuevo derecho de ciudadanía

Promover innovación social se traduce en una responsabilidad pedagógica, en cuanto la acción política debe poder estimular, valorizar y garantizar aquellas *capabilities* funcionales para promover el bien del hombre (Nussbaum, 2000, 2002, 2005, 2011) esto no significa obligar cada uno a un mismo proyecto de vida, sino incentivar actividades y situaciones que permitan el pleno florecimiento (*flourishing*) de las potencialidades humanas, aun en el respeto de la libre elección individual. Nussbaum (1997, 2000, 2001, 2005, 2006, 2010, 2011) destaca que las capacidades se refuerzan la una con la otra y que de todos modos nunca se puede pensar en su sustituibilidad, la “razón práctica” y el sentido de responsabilidad y solidaridad hacia los demás (*affiliation*) desempeñan un papel aristotélicamente “arquitectónico” con respecto a las otras *capabilities*, ya que constituyen la entera estructura en unidad y la hacen, propiamente hablando, “humana”. La razón práctica, de hecho, hace que en la planificación y en la realización de un proyecto somos capaces de hacerlo “humanamente”, ya que, por otro lado, la manera de relacionarnos con los demás y el contexto de interacción acompaña siempre el conseguimiento de los funcionamientos.

Estas capacidades se pueden entender como “transversales” respecto a todas las demás, porque representan un carácter distintivo del ser humano respecto a los otros animales: se podría decir “el modo humano de cumplir las funciones”. Estas dos capacidades, por otra parte, se refieren a aquellas que, según la autora, son dos características fundamentales para la promoción de la participación según la reflexión moral de Aristóteles: el rol, precisamente, de la racionalidad práctica en la deliberación, por un lado, y el de la referencia a las experiencias compartidas por los participantes de una dada comunidad, por el otro. El derecho de participación política se convierte en capacidad de funcionamiento: asegurar derechos a los ciudadanos significa ponerlos en una posición de capacidad combinada para funcionar en aquel ámbito de acción social. Las capacidades logran cubrir, dice Nussbaum (2000),

tanto los llamados “derechos de primera generación” (libertades civiles y políticas), como los llamados “derechos de segunda generación” (derechos económicos y sociales). Según dicha configuración, de acuerdo con su pensamiento, no es suficiente, para tener un derecho, el simple reconocimiento formal, sino es necesario que las personas sean efectivamente capaces de ejercerlo. El enfoque de las capacidades no se limita a la reivindicación formal de los derechos, sino exige su ejercicio sustancial: la libertad no es solo una cuestión de poseer unos derechos formales, sino requiere que existan las condiciones para ejercitar dichos derechos y esto implica, a su vez, la disponibilidad de recursos materiales e institucionales.

En este sentido, el enfoque de las capacidades implica la superación de la configuración tradicional de mirar al desarrollo del hombre, basada sobre el individualismo liberal. El riesgo es, sin embargo, de concentrar la atención exclusivamente en la capacidad y de descuidar los derechos de no interferencia. En síntesis, se puede afirmar que el lenguaje de las capacidades y el lenguaje de los derechos “son complementarios”. Y esto porque, como la misma Nussbaum admite:

Se pueden reconocer las capacidades fundamentales de las personas, sin embargo, negar que esto les implique derechos, en el sentido de justificar pretensiones a ciertos tipos de tratamiento (...). Apelar a los derechos comunica algo más de cuanto comunica el simple llamado a las capacidades fundamentales (Nussbaum, 2002, p. 76).

Como resalta Nussbaum (2000, 2011), una sociedad podría producir capacidades internas, pero limitar las oportunidades para las personas de funcionar en sintonía con sus mismas capacidades. Muchas personas que se encuentran en condición de poseer la capacidad interna de contribuir a la práctica de la innovación social no tendrían la oportunidad de hacerlo en términos de capacidad combinada, por la falta de espacios y políticas capaces de garantizar la promocionalidad de realización. Muchas personas internamente capaces de participar a la vida política no pueden elegir de hacerlo en el sentido de su propia capacidad combinada: pueden ser migrantes sin derechos legales, o pueden ser otros sujetos excluidos de la participación en otros modos. Es posible también para una persona vivir en un ambiente social y político en el cual puede realizarse una capacidad interna (por ejemplo, la

capacidad de elaborar nuevas ideas para la innovación social), sin que la persona posea la capacidad de pensar críticamente o de expresarse en público.

En ámbito educativo, todo esto se traduce en la necesidad de calificar el desarrollo de las habilidades de ciudadanía (o *key competence* a nivel europeo), que asumimos entonces como aquellos funcionamientos indispensables que permiten a la persona de elegir como actuar y de ser agente activo para cumplir el propio proyecto de vida. Como afirma Dato (2012) “estas son, según Nussbaum, aquellas habilidades – añadimos *soft*, transversales, de “calidad superior”– que favorecen el florecimiento de la humanidad y formas de ciudadanía activa, responsable y participativa”.

La libertad como espacio de reflexividad y participación consciente

La innovación social implica la posibilidad de recalificar en sentido de capacitación la libertad de acción y de participación. La “libertad de”, como autodeterminación, corresponde a la facultad de llevar el sujeto a convertirse en titular de su propia acción; mientras la “libertad desde” permite al sujeto de no ser impedido por hechos o condiciones que predeterminen su acción.

La autodeterminación del sujeto se realiza a través de un proceso de reflexividad transformativa consciente. La formación debe apuntar por lo tanto a desarrollar aquellas habilidades subsidiarias que hacen el individuo autónomo de decidir de su propia visión, transformando y generando nuevas claves interpretativas de sí y del mundo. Como afirma Nussbaum (1999), la educación se convierte en el eje portante de este proceso de capacitación a la base de una innovación social solidaria, consciente y crítico-emancipadora:

Es nuestro deber, en calidad de educadores, mostrar a los estudiantes que tan bella e interesante es una vida abierta al mundo, cuanta satisfacción se obtenga siendo ciudadanos que no quieren aceptar acríticamente las imposiciones de alguien más, que tan fascinante es el estudio de los seres humanos en toda su real complejidad y el oponerse a los prejuicios más superficiales, cuanta importancia tenga vivir fundándose sobre la razón más que sobre la sumisión a la autoridad.

Tenemos el deber de mostrar todo esto a nuestros estudiantes, si queremos que la democracia en nuestro país y en todo el mundo tenga un futuro (p. 95).

El individuo, entrando en el vivo de la dimensión emotiva y afectiva, debe conocerse a sí mismo y el otro desde sí mismo, abrirse a la intersubjetividad, mirar a la proximidad, construir democracia.

La capacidad de imaginarse en la situación de otra persona, de entender su historia personal, de intuir sus emociones, sus deseos y sus esperanzas. Esto no implica una falta de sentido crítico, porque en el encuentro con el otro mantenemos sin embargo firmes nuestra identidad y nuestros juicios (p. 25).

Nussbaum habla de “imaginación narrativa” como:

La capacidad de imaginarse en los zapatos de otra persona, de entender su historia personal, de intuir sus emociones, sus deseos y sus esperanzas, la capacidad de juzgar críticamente sí mismos, la capacidad de sentirse vinculados a los otros seres humanos y reconocerse recíprocamente y, finalmente, la capacidad narrativa de ponerse en los zapatos de los demás, comprender sus historias (Dato, 2012, p. 58).

Narrar permite organizar el pensamiento como reflexión sobre la acción y requiere que el conocimiento sea tratado no como certeza, sino como espacio de pregunta. La adquisición de algunas informaciones/conocimientos y compararlas con las acciones cumplidas pueden permitir al individuo de volver sobre sí mismo para entender cómo han sido construidas las hipótesis de partida, que cada uno posee, y comprender cómo se han formado las interpretaciones que cada uno atribuye a las mismas acciones (Kaneclin, 2006).

La reflexividad se refiere al sujeto que se mira a sí mismo y las acciones que realiza, o que ha realizado en relación con otros y cuya intersubjetividad diseña la escena en la cual se encuentra a actuar. No existe de hecho posibilidad de considerar plenamente una acción fuera de un escenario hecho de relaciones, fines y vínculos.

Otro elemento fundamental del acto reflexivo es la distancia entre sujeto y objeto, y no solo entre sujeto y experiencia. Estar demasiado “cerca” del objeto equivale a correr el riesgo de fundirse con el mismo, y

ser incapaces de conocerlo en sus características. Estar demasiado lejos lleva a ser extraño, y entonces, igualmente incapaces de conocerlo. Esta dualidad es también aquella que anima mucha de la reflexión relativa a la investigación-acción (Kaneklin, Piccardo y Scaratti, 2010).

El valor agregado de la narración permite encontrar esta distancia, en cuanto quien interviene es contemporáneamente parte y observador de lo que sucede. La práctica reflexiva utiliza la narración para poder conjugar, conciliar, desplegar contemporáneamente estos dos roles. Es importante que quien interviene sea capaz de observarse “desde afuera”, como si fuera alguien más a actuar, identificando cuales son las representaciones que lo guían, relativizando lo que cree, contextualizando sus acciones, analizando con sentido crítico y no absoluto las propias acciones y creencias, e identificando el propio sistema de normas y los prejuicios que subyacentes (Acklin, y Mainardi Crohas, 2009).

A través de la práctica reflexiva operada sobre las premisas a la acción, el sujeto busca el sentido, la dirección de la propia experiencia, en relación con los valores y las motivaciones que la guían (Giddens, 1994). Reflexionar sobre las premisas nos lleva a preguntarnos el porqué, el sentido, induciendo el sujeto a asumir una actitud crítica con respecto a aquellas que Mezirow (2003) define “perspectivas de significado”, es decir aquellos asuntos psicológicos, culturales y psíquicos a través de los cuales asimilamos y trasformamos nuestra experiencia. El pensamiento evaluativo que permite ejercitar una reflexión sobre las premisas emergentes desde la relacionalidad intersubjetiva es expresión de capacitación como “el saber manejar las propias emociones y las propias estrategias cognitivas-afectivas”, “el *self-empowering*”, “el desarrollo del pensamiento generativo”, “la capacidad de aprender de la propia experiencia”, “la capacidad de buscar y asignar significado al propio actuar”. Todas estas diferentes declinaciones nos dicen de las dimensiones que se refieren al proceso de reflexividad, que caracterizan un espacio de narración que adopte el significado de fondo epistemológico y modelo de saber (Poderico, Venuti, y Marcone, 2003). Jerome Bruner ha sido el último (1990, 1996) a observar que las personas organizan sus propias experiencias en forma de construcciones narrativas. La experiencia emergente subjetiva es devuelta a través de la narración, como un personalísimo camino de elaboración interpretativa que evidencia el

“sentido-para-mí”, entendido como el ser individual a partir del espacio intersubjetivo en el que actúo y planifico mi énfasis.

El resultado al cual aspira quien emprende un tal aprendizaje es la creación de perspectivas de significado cada vez más inclusivas, permeables y abiertas a la integración con unas nuevas experiencias e innovaciones, en la interacción entre organización y sistemas cognitivos y de práctica externos. Narrar la propia historia hace bien sobre todo a nosotros mismos. El camino autobiográfico que lleva al reconocimiento de la identidad individual representa una modalidad de cuidado de sí y de autoformación a lo largo de la vida (Demetrio, 1996). Eso permite de explicitar aquella que Ricoeur ha definido “la identidad narrativa” (Ricoeur, 1985) sobre la cual construir caminos de auto-formación.

A través de la práctica de la reflexión se alcanza el núcleo duro de la libertad individual, que consiste en la libertad individual de escoger aquellas vidas que tienen razón de valorar y de ampliar las opciones reales que se disponen; adquirir consciencia a través de la reflexión y favorecer prácticas reflexivas finalizadas a proporcionar nuevas claves interpretativas; contribuir a cultivar en el sujeto la capacidad de compartir, re-combinar, distribuir, contextualizar el conocimiento al interno de las redes de relaciones, estructuradas y menos estructuradas, mediante la participación; trabajar para la autonomía del sujeto a través de prácticas de oportunidades que aumentan las posibilidades internas del sujeto poniéndolo en relación con el ambiente (Montedoro, y Pepe, 2007) que, representan:

The heart of an important methodological tenet of the approach... in fact the CA approach is based on participatory principle that is associated with the process of reflective and reasonable evaluation on the part of individuals about their lives and autonomus actions and with the exercise of participation and consensus building for societies (Alkire, Qizilbash, y Comim, 2008, p. 33).

Promover la agency para la innovación social

El *capability approach* (Sen, 2000) y el principio de subsidiariedad dan forma a una nueva y más humana perspectiva de innovación social, salvaguardando el valor del individuo en cuanto ser libre, pero, al mismo tiempo, incluido en un contexto social, entonces como ciudadano,

hijo y padre a la vez, y destinado a la vejez. Nussbaum (1997) recupera Aristóteles y define al hombre como “animal con necesidades”, pero también con disposiciones (*hexis*) que deben ser cultivadas por medio del ejercicio y la costumbre. Las capacidades y los funcionamientos de Sen expresan la concepción por la cual la libertad debe ser puesta a fundamento del bienestar y de la calidad de la vida de la cual deriva una “reputación de la felicidad como algo irreducible a la mera acumulación de bienes, sino más bien similar a un florecimiento de todas las semillas que el hombre lleva en sí mismo, reconduce a los temas aristotélicos de la eudemonía y de las virtudes” (Vigna, 2001).

Entre las virtudes aristotélicas y las capacidades funcionales de Nussbaum, podemos deducir las indicaciones para pensar en caminos formativos que pongan atención a las libertades, a los derechos –en particular al del trabajo–, a los valores y a las capacitaciones. Así, como emerge de la aplicación del principio de subsidiariedad, y sustanciado por el enfoque basado sobre las capacidades, se trata de instituir espacios de sentido, sobre todo en los contextos organizativos que favorecen la libertad, dignidad y seguridad humana. Dentro de estos contextos las aspiraciones, las aptitudes propias del individuo son soportadas y alimentadas, tratando de conciliar el derecho al trabajo con la promoción de la persona, el sentido del propio operar con las propias aspiraciones y con un empuje solidario: un bagaje de habilidades que es mucho más que meramente funcional, llegando a involucrar las áreas relacionales y emotivas. Recordando siempre que para Nussbaum (2001, 2005, 2011), la elección autónoma no debe ser reducida a expresión de mera espontaneidad, sino debe configurarse, “aristotélicamente”, como una decisión deliberada que considera con atención el complejo de la existencia humana y de sus necesidades, así como las condiciones materiales que hacen posible una vida verdaderamente humana y, en particular modo, una “vida buena”.

En línea general, podemos afirmar que predisponer las condiciones para que una persona sea capaz de “funcionar” (Nussbaum, 2001) con el propósito de promover la innovación social significa, entonces, crear unos espacios de interacción con los otros miembros en los cuales sea posible compartir, debatir, negociar, en el sentido de crear unos espacios deliberativos en los cuales hacer madurar el movimiento de *agency*. La participación permite ampliar las potencialidades

del *agency* individual en cuanto los sujetos son puestos en contacto con aquellos factores externos de conversión que resultan fundamentales para combinar las capacidades innatas del individuo y realizar un funcionamiento.

La subsidiariedad en la multi-pertenencia del individuo, por lo tanto, debe ser reconsiderada en términos de oportunidades con las cuales perseguir los propios objetivos, planificando cuanto tiene valor en sí y realizando los propios deseos (estados mentales) en términos de funcionamientos (estados de ser y de hacer) (Costa, 2012), reforzando las normas de la reciprocidad y de la eficiencia en términos de viabilidad social.

A nivel formativo, promover una estrategia de objetivos de capacitación (Sen, 1994, 2000) significa activar unos procesos que sean orientados a la valorización de los talentos de las personas y de los grupos sociales a la reciprocidad de reconocimiento e intercambio (a través de la red, el diálogo, las confrontaciones), a la promoción del progreso de las posibilidades que obtienen de los demás (personales, éticas, sociales, económicas, espirituales).

La innovación social en esta perspectiva valoriza el significado de *agency* en cuanto exalta el valor cognitivo de las emociones:

Las emociones diseñan el paisaje de nuestra vida espiritual y social. Como los “movimientos geológicos” que un viajante puede descubrir en un paisaje, donde antes se podía ver solo una superficie plana, las emociones dejan una señal en nuestras vidas haciéndolas irregulares, inciertas, impredecibles. ¿Por qué y en qué modo? ¿Talvez sea porque las emociones son energías o impulsos animales sin alguna relación con nuestros pensamientos, nuestras fantasías, nuestras apreciaciones? (Nussbaum 2001, p. 64)⁷⁵.

Las emociones, por lo tanto, sostienen los procesos de *agency*, en cuanto el *telos* de la acción establece una direccionalidad de los valores constituida por un sistema de principios que puede ser sorprendido

⁷⁵ La tesis de Nussbaum es que las emociones no son puramente “instintivas” e irracionales: al contrario, ellas son permeadas de inteligencia y discernimiento, contienen una forma de consciencia del valor y de la importancia, y deben, en consecuencia, entrar a hacer parte de las consideraciones relevantes en las explicaciones del juicio ético.

por el frío intelecto. Las emociones como las motivaciones favorecen o subvierten nuestra decisión de actuar según los principios tanto que pueden ser consideradas como parte constitutiva del sistema del razonamiento ético que es a la base de cada proceso de innovación social participado y subsidiario.

En los diferentes contextos existenciales, así como en los lugares de la educación formal, muchas veces los sentimientos son descuidados, censurados, desperdiciados, y por esto no acreditados y utilizados cuales poderes capaces de connotar y calificar el conocer, el querer, el decidir, el sentir, el convivir, el aprender. Olvidándolos, desactivándolos, excluyéndolos, privilegiando el pensamiento lógico y la inteligencia racional y técnica, “se ignora o se subestima que en la madurez afectiva puede ser encontrado el fundamento de las autonomías del ser humano y que, al final de cuentas, en la educación del corazón hay que individuar el corazón de la formación humana” (Rossi, 2004, p. 9).

Superar una visión estática de la educación, que deja prevalecer solo los aspectos cognitivos a costa de aquellos emocionales, permite adoptar una idea de educación global, fundada sobre la convicción que la práctica educativa debe considerar en su conjunto intelecto y emociones, cuerpo y alma.

La educación global no se conforma con alfabetizar y educar según las disciplinas, sino mira a comprender y aceptar los demás, a valorizar la comunión con la naturaleza, a orientarse en medio de las complejidades y a reducirlas a expresiones simples, a adaptarse a las sobredimensiones y a las super-velocidades y a los cambios rápidos. A nivel pedagógico por lo tanto es fundamental poner la relación entre emocionalidad positiva y *agency* de capacidades, entre ética y participación social, entre calidad emotiva y eudemonía. El paradigma educativo de Nussbaum da entonces fuerza y evidencia a la dimensión educativa como atención a la globalidad de la persona, a su aspecto tanto racional como reflexivo y emotivo, como base para la promoción de una participación activa a la sociedad, capaz de vivir intensamente la relación con el otro y de habitar auténticamente y éticamente el propio contexto social.

Bibliografia

- Aa.Vv. (2013), *Dal CSR al Corporate Social Innovation*, Regione Piemonte, Fse, www.csрпиemonte.it/comunicazione/dwd/CSR_social_innovation.pdf.
- Acklin, D., y Mainardi Crohas, G. (2009). A propos de la sociologie dans la formation d'adultes. Un choix à propos. *Revue des Hautes Ecoles pédagogiques, Suisse*, 10, 67-80.
- Alkire, S., Qizilbash, M., y Comim, F. (2008). *The Capability Approach - Concepts, Measures and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, (trad. it.: *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992).
- ____ (1996). *The culture of education*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, (trad. it.: *La cultura dell'educazione, Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2000).
- Calò, F., y Fiorentini, G. (2013), *Impresa sociale & innovazione sociale. Imprenditorialità nel terzo settore e nell'economia sociale: il modello IS&IS*. Milano: FrancoAngeli.
- COM Commissione Europea (2010). *Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union*. Bureau des Conseillers Politiques (BEPa).
- ____ (2011). *Iniziativa per l'imprenditoria sociale Costruire un ecosistema per promuovere le imprese sociali al centro dell'economia e dell'innovazione sociale*.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del Lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- ____ (2012). *Agency formativa per il nuovo learnfare. Formazione&Insegnamento*, 2, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dato, D. (2012). Donne e capacità umane: uno sguardo pedagogico sulle teorie di Martha Nussbaum. *Edaforum*, anno 8(19).

- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Donati, P., y Solci, R. (2011). *I beni relazionali*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Giddens, A. (1994). *Beyond left and right. The future of radical politics*. Cambridge: Polity Press.
- Kaneklin, C. (2006). *Antefatto*. En: C. Kaneklin, G. Scaratti, y A. Bruno, *La formazione universitaria*. Roma: Carocci.
- Kaneklin, C., Piccardo, C., y Scaratti, G. (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mocellin, S. (2011). *L'homo eomicus in evoluzione: modelli antropologici e responsabilità sociale d'impresa*. Milano: Mondadori.
- Montedoro, C., y Pepe, D. (Ed.) (2007). *La riflessività nella formazione: Modelli e metodi*. Roma: Isfol, I Libri del Fondo Sociale Europeo.
- Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge MA: Harvard University Press, (trad. it.: *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma 1999).
- _____ (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge MA: Cambridge University Press, (trad. it.: *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Il Mulino, Bologna 2001).
- _____ (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, (trad. it.: *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004).
- _____ (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- _____ (2005). *Capacità personale e democrazia sociale*. Reggio Emilia: Diabasis.
- _____ (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge (Mass.): The belknap Press of Harvard University Press, (trad. it.: *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Il Mulino, Bologna 2007).
- _____ (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Poderico, C., Venuti, P., y Marcone, R. (Ed.) (2003). *Diverse culture, bambini diversi? Modalità di parenting e studi cross-culturali a confronto*. Milano: Unicopli.
- Ricoeur, P. (1985). *Le temps raconté*. Paris: Seuil, (trad. it.: *Il tempo raccontato*, Jaca Book, Milano 1998).
- Rossi, B. (2004). *L'educazione dei sentimenti*. Milano: Unicopli.
- _____ (2005). *Formazione e nuova cittadinanza*. Catanzaro: Rubettino.
- Sen, A. (1994). *La disuguaglianza: un riesame critico*. Bologna: Il Mulino.

- _____ (2000). *Lo Sviluppo è Libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Vigna, C. (2001). Sul trascendentale come intersoggettività originaria. En: Aa. Vv., *Le avventure del trascendentale*, A. Rigobello (Ed.). Torino: Rosenberg & Sellier, (pp. 11-34).
- Zaidi, A. (2009). Welfare to work programmes in the UK and Lessons for other Countries. www.euro.centre.org/data/1256301189_92058.pdf.

Martha C. Nussbaum

Martha C. Nussbaum (1947) enseña Law and Ethics como “Ernst Freund Distinguished Service Professor” en la Universidad de Chicago. Ha estudiado teatro y los clásicos en New York University, obteniendo el Bachelor of Arts en 1969.

Entre los libros publicados en Italia por Il Mulino: *Diventare persone* (2001), *Giustizia sociale e dignità umana* (2002), *Le nuove frontiere della giustizia* (2007), *L'intelligenza delle emozioni* (2009), *Lo scontro delle civiltà. Libertà di coscienza e religione* (2009), *La fragilità del bene* (2011) y *Non per profitto* (2011), *Giustizia poetica* (2012) (Mimesis Milano).

Es miembro del Committee on Southern Asian Studies, y es miembro externo del Human Rights Program. Ha enseñado en la Universidad de Harvard y en la Brown University, donde ha obtenido el título de profesora universitaria.

Desde 1986 hasta 1993 ha sido asesora para el World Institute for Development Economics Research de Helsinki, en calidad de directora adjunta con Amartya Sen en un proyecto sobre la evaluación de la calidad de la vida en los países en desarrollo.

Actualmente, Martha Nussbaum es miembro de la *American Academy of Art and Science* (desde 1988) y de la *American Philosophical Society*. Es además Presidente Fundador y Presidente Émerito de la *Human Development and Capability Association*. Hasta el día de hoy ha obtenido 32 títulos honorarios de varias universidades en Norteamérica, Europa y Asia, y en 2005 y 2008 ha sido nombrada entre los cien intelectuales más importantes del mundo por la *Foreign Policy*.

Ha participado en numerosos congresos y seminarios también en Italia, invitada por diferentes universidades. Ha contribuido a la teoría de las capacitaciones de Amartya Sen con un enfoque original generando notable atención entre los estudiosos de ciencias humanas a nivel internacional con la definición del “capability approach”.

Sobre los autores

Fabrizia Abbate es docente de Estética en el Departamento de Ciencias de la Formación de la Universidad de los Estudios Roma TRE. Desde el año 2013 es miembro de la Sociedad Italiana de Estética. Ha realizado investigaciones para la Universidad Ca' Foscari de Venezia, el Fondo Europeo para los Refugiados y el Ministerio del Interior, la Universidad de los Estudios Roma TRE. Periodista publicista, ha colaborado como autora con Rai Due y Rai Sat Premium; para LuxVide - Rai Uno ha colaborado a las investigaciones históricas y en la línea editorial del film tv *Papa Giovanni XXIII* y de las primeras ediciones de la serie televisiva *Don Matteo*. En 2005 escribió una monografía sobre Martha Nussbaum, con prefacio de la misma filósofa americana: *L'occhio della Compassione. Immaginazione narrativa e democrazia globalizzata* in Martha Nussbaum, Studium, Roma. Entre sus otras publicaciones: *Paul Ricoeur e il terzo discorso. Soggetto, corporeità, estetica*, Editori Riuniti UP, Roma 2012 (prefacio de Mario Signore); *Est-etiche del grigio*, Editori Riuniti UP, Roma 2012; *Raccontarsi fino alla fine. Studi sull'identità narrativa in Paul Ricoeur*, Studium, Roma 1998 (prefacio de Armando Rigo-bello). Colabora con artículos temáticos con el laboratorio de la revista *Aisthesis. Pratiche, linguaggi e saperi dell'estetico* de la Universidad de Firenze. Para Editori Riuniti University Press ha realizado la edición italiana del libro de Jacqueline Bhabha (ya directora del Comité Estudios para los Derechos Humanos de la Universidad de Harvard) *L'odissea dei bambini migranti*, Editori Riuniti UP, Roma 2008; está entre los editores del volumen *Rifugiati oltre l'accoglienza*, Editori Riuniti UP, Roma 2010.

Giuditta Alessandrini es profesora ordinaria de Pedagogía general y social en el Departamento de Ciencias de la Formación de la Universidad de los Estudios Roma TRE, donde recubre también el cargo de

coordinadora del Curso de licenciatura magistral interclase en Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la educación de los adultos y formación continua. Es directora del Master de I nivel a distancia HR SPECIALIST

– Profesionales para los recursos humanos y del Centro de Investigación CEFORC – Formación Continua & Comunicación, que registra en su haber la participación en proyectos (Leonardo, PRIN) y actividades de investigación y formación para entes públicos y privados. Es directora de la Colección de Pedagogía del trabajo y de los recursos humanos de la casa editora Pensa Multimedia (Lecce). Entre sus publicaciones más recientes: *Manuale per l'esperto dei processi formativi* (Carocci 2005, 2011), *Comunità di pratica e società della conoscenza* (Carocci 2007); *Formare al management della diversità* (Guerini 2010); *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro* (Pensa Multimedia 2010, 2011); *Le sfide dell'educazione oggi* (Pensa Multimedia, 2012); *L'apprendimento permanente e lo sviluppo del territorio* (Pensa Multimedia, 2013); *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione* (Giuffrè, 2013).

Massimiliano Costa es investigador universitario (habilitado segunda franja) en Pedagogía general Universidad Ca' Foscari Venezia. Docente de Pedagogía del trabajo y Economía de la formación en la especialidad de Filosofía. Miembro del colegio de los docentes del Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Formación y de la Comisión didáctica del Departamento Filosofía y Bienes culturales de la Universidad Ca' Foscari. Responsable del Master de II nivel en Management de la formación y de las políticas del trabajo y coordinador didáctico del Master Formación Formadores de la misma Universidad. Ha ocupado cargos de responsabilidad y coordinación científico de los Proyectos de investigación de la Universidad Ca' Foscari a nivel regional y nacional sobre los temas de la formación continua, certificación de las habilidades, innovación y trabajo. Miembro del directivo SIPED y socio fundador de la SIREF. Coordinador del Laboratorio de Pedagogía del trabajo del Centro Internacional de Estudios sobre la Investigación Didáctica y la Formación Avanzada, evaluador ANVUR, evaluador PRIN, miembro del comité científico de la *Rivista Formazione & Insegnamento* y de la colección "Le scienze dell'apprendimento. Cognizione e Formazione" (FrancoAngeli).

Maria Luisa De Natale es profesora de Pedagogía general en la Universidad Católica del Sagrado Corazón donde desde 2002 hasta 2010, ha ocupado el cargo de pro-rector. Es directora científica de la red CREADA ITALIA y directora científico de una colección pedagogía de los adultos. Desde 2011 recubre el rol de expert de la comisión europea para la evaluación de proyectos europeos.

Piergiuseppe Ellerani es profesor asociado de Pedagogía general y social ante el Departamento di Historia, Sociedad y Estudios sobre el Hombre de la Universidad del Salento; ha focalizado su atención de investigación sobre la formación de habilidades y construcción de comunidades de aprendizaje profesionales, la organización de ambientes para el aprendizaje, el *cooperative learning*, los métodos activos y la evaluación para el aprendizaje. Es coordinador del Comité Científico de la Asociación de Investigación Italiana sobre el Aprendizaje Cooperativo. Entre sus publicaciones: *Il ciclo del valore*, FrancoAngeli, Milano 2013; *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Edizioni Erickson, Trento 2013; *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità partecipata*, Franco-Angeli, Milano 2013; *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento*, Anicia, Roma 2012, *Valutare a scuola, formare competenze*, SEI, Torino 2007.

Massimiliano Fiorucci es profesor asociado ante el Departamento de Ciencias de la Formación de la Universidad de los Estudios Roma TRE donde enseña Pedagogía social e intercultural y donde es también coordinador científico del CREIFOS (*Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo*). En la misma Universidad es coordinador del Curso de licenciatura en Ciencias de la educación. Desde 2006 hasta 2013 ha sido secretario de la Sociedad Italiana de Pedagogía (SIPED). Sus intereses de investigación se centran principalmente en la pedagogía intercultural con particular atención al tema de la mediación cultural también con referencia a la literatura migrante. Se ocupa, además, de educación y formación de los adultos, de análisis de las necesidades formativas, de calidad de la formación y de formación en las organizaciones. Sobre estos temas ha publicado numerosos ensayos, artículos y volúmenes.

Alessandra Gargiulo Labriola es investigadora de Pedagogía general y social ante la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milano. Ha trabajado en

el Centro de Formación profesional AFGP Centro Padre Piamarta en calidad de formadora y coordinadora del Servicio di Orientación. Es miembro del grupo de investigación CREADA - Centro de Relación Educativa Adulto-Adolescente. Ha perfeccionado en Francia el método de Balance de Habilidades ante el CRIF - *Centre Recherche pour l'Insertion par la Formation & le Conseil*. Experta en mediación comunitaria, ha realizado actividades de planificación y de asesoría pedagógica para diferentes agencias educativas. Es miembro de la redacción de los Cuadernos de Pedagogía del trabajo y de las organizaciones en la colección dirigida por Giuditta Alessandrini. Entre sus publicaciones es autora de la monografía *Il Bilancio di competenze educative. Un programma personale di formazione continua* (Milano 2007); *Adulti e lavoro. Una prospettiva pedagogica* (Bari 2011).

Umberto Margiotta es profesor de Pedagogía general desde 1986 ante la Facultad de Literatura y Filosofía de la Universidad de los Estudios de Venezia Ca' Foscari. Desarrolla investigaciones sobre la formación de los talentos, sobre las nuevas tecnologías educativas, sobre los métodos de evaluación de los sistemas formativos. Ha fundado y dirigido por el primer trienio el Centro Interfacultad para la Investigación Educativa y Didáctica (CIRED). Desde el noviembre 1991 hasta el noviembre 1996 ha sido Presidente del Centro Europeo de la educación (CEDE) Villa Falconieri, Frascati, Roma. Desde 1999 es director de la Escuela Interateneo de Especialización de los Docentes del Veneto. Desde 2003 es pro-rector a la Formación a distancia y a la Educación permanente; desde 2005 también a la Didáctica y a los servicios a los estudiantes de la Universidad Ca' Foscari de Venezia. Dirige la revista *Formazione&Insegnamento*, Pensa Multimedia, Lecce. Dirige la colección "Formazione e sviluppo" Editor Armando, Roma; la Colección "Riforma dell'Educazione" (con Vittorio Telmon y Franco Bochicchio) Editor CLUEB, Bologna; la Colección "L'Università virtuale" (con P. Balboni) para la UTET; la Colección "La Società Formativa" (con Claudio Volpi e Ivana Padoan) Editore Pensa Multimedia di Lecce. Autor de numerosos ensayos, se recuerdan entre sus publicaciones: *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando, Roma 1997; *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*, Clueb, Bologna 1997; *Progettare l'Università virtuale*, Utet, Torino 2005; *Genealogia della Formazione*. I, Cà

Foscarina, Venezia 2005; *Ripensare la Formazione*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

Laura Moschini es docente de Literatura italiana en el Departamento de Ciencias de la Formación, Universidad Roma TRE, tiene un Laboratorio de Ética social en el mismo Departamento y enseña Historia de la ciudadanía de las mujeres y políticas de género al Master en Iguales Oportunidades y en numerosos cursos. Es miembro del Consejo científico del GIO - Observatorio Interuniversitario sobre los estudios de género (Universidad de Roma Sapienza, Roma TRE, Tor Vergata, Foro Itálico) y del Master en Iguales Oportunidades y Estudios de género de la Universidad Roma TRE; colabora con el EIGE - Instituto Europeo de Género para la actuación del Gender Mainstreaming y con universidades, entes públicos y privados, asociaciones para actividades de formación sobre temáticas éticas de educación a la ciudadanía, valorización de las diferencias, prevención de violencia de género y bullying, políticas de género. Recientemente ha tenido cursos sobre el Gender Mainstreaming para personal dirigente y miembros de los CUG ante el MIUR – (*Ministero dell'Istruzione Università, Ricerca*), el MISE – (*Ministero dello Sviluppo Economico*), el Municipio de Roma. Realiza actividades de investigación y es relatora en convenciones y seminarios en ámbito nacional e internacional, es autora de volúmenes, ensayos y artículos.

Donatello Santarone es profesor asociado de Didáctica intercultural en el Departamento de Ciencias de la Formación de la Universidad de los Estudios Roma TRE, donde es coordinador del CESME - Centro estudios sobre el marxismo y la educación, (www.cesme.it). Se ocupa de estudios interculturales, de didáctica intercultural de la literatura, de deporte y literatura, de marxismo y educación. Entre sus publicaciones: *La mediazione letteraria. Percorsi interculturali su testi di Dante, Tasso,*

Moravia, Fortini, Arbasino, Defoe, Tournier, Coetzee, Emecheta, Saro-Wiwa, Palumbo, 2005; *Educare diversamente. Migrazioni differenze intercultura*, Armando, 2006; *Didattica e intercultura*, Armando, 2012; *Le catene che danno le ali. Percorsi educativi tra didattica intercultura letteratura*, Le Lettere, 2013.