

**TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y PERSPECTIVA DE LAS  
CAPACIDADES EN EDUCACIÓN SUPERIOR.  
ESPECIFICACIONES Y CONTRASTES PEDAGÓGICOS,  
ÉTICOS, SOCIOPOLÍTICOS Y ECONÓMICOS**

**EDUCATIONAL THEORY AND CAPABILITY  
APPROACH IN HIGHER EDUCATION. PEDAGOGICAL,  
ETHICAL, SOCIAL, POLITICAL AND ECONOMIC  
ANNOTATIONS AND DISCREPANCIES**

Juan Manuel Díaz Torres  
jmdiaz@ull.edu.es

Universidad de La Laguna, España

## RESUMEN

El presente trabajo tiene dos objetivos. En primer lugar, se analizan las potencialidades de la perspectiva de las capacidades; además, se examinan los efectos en los estudios de Pedagogía. La intuición básica de la que parte el enfoque de las capacidades es que éstas plantean una demanda o exigencia moral que debe ser desarrollada. El enfoque de las capacidades proporciona un marco normativo general para la evaluación del desarrollo humano que deben ser respetados y aplicados por los gobiernos de todas las naciones como el mínimo básico que requiere el respeto de la dignidad humana. También es necesario considerar lo que tiene para ofrecer a las evaluaciones de las áreas específicas de la educación, la ética, la política social y la economía política.

**PALABRAS CLAVE:** Pedagogía; desarrollo humano; experiencias de aprendizaje; dignidad humana; competencias transversales; política social.

## ABSTRACT

This paper aims, first, to analyze the potential of capability approach; and secondly, to examine the effects in pedagogy studies. The intuition from which the capability approach begins is that human capabilities exert a moral exigency: they should be developed. The capability approach provides a general normative framework for the assessment of human development that should be respected and implemented by the governments of all nations, as a bare minimum of what respect for human dignity requires. It is also necessary to consider what it has to offer to evaluations of the specific areas of education, ethics, social policy and political economy.

**KEYWORDS:** Pedagogy; human development; learning experiences; human dignity; transversal skills; social policy.

## INTRODUCCIÓN

Es presente estudio, que lleva por título Teoría de la Educación y Perspectiva de las Capacidades en Educación Superior. Especificaciones y contrastes pedagógicos, éticos, sociopolíticos y económicos, se enmarca dentro del Proyecto de Innovación titulado El análisis crítico del capability approach como instrumento metodológico discente de reflexión sobre la Educación Superior.

Tanto el estudio como el citado Proyecto han sido desarrollados en el marco de la Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa del Curso Académico 2016/2017 realizada por el Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de La Laguna, y se inscriben en la sección de Proyectos que tienen como ámbito propio asignaturas o grupos de asignaturas de una o varias titulaciones de Grado o de Posgrado de la citada Universidad.

En concreto, ambos se encuadran en el bloque dedicado a la innovación en metodologías y estrategias docentes y, de manera concreta, en la línea de acción destinada a la investigación en estrategias de búsquedas de información y comunicativas que pretenden desarrollar

estrategias de aprendizaje que impulsen la formación cultural y el desarrollo de capacidades básicas del alumnado, tales como la capacidad de juicio razonado, de análisis crítico, de trabajo cooperativo y de desarrollo de la iniciativa personal.

Como se ha ido poniendo de manifiesto, la preocupación por las metodologías y las estrategias docentes que desarrollan destrezas de aprendizaje impulsoras de la formación cultural y del desarrollo de capacidades del alumnado, tales como la capacidad de juicio razonado, de análisis crítico, de trabajo cooperativo y de desarrollo de la iniciativa personal, han ido enhebrando todas las iniciativas y desarrollos tanto del presente estudio como del Proyecto de innovación en su conjunto.

La pretensión última ha sido poner al estudiantado del Grado en Pedagogía, específicamente en el marco de determinadas asignaturas en las que el Área de Teoría e Historia de la Educación tiene docencia, ante una realidad sociopolítica y educativa candente en la actualidad, a fin de desarrollar estrategias formativas.

La relevancia estriba, pues, en la importancia que tiene incentivar en el estudiantado la disposición para analizar la necesidad de una perspectiva que ha puesto en primera línea del debate intelectual a la persona concreta, ligando a ésta las nociones de fin, de bien y de justicia.

El análisis de los contenidos teóricos así como de las posibilidades y exigencias pedagógicas de una propuesta que se plantea mostrar que la dignidad de cada persona ha de ser considerada como último objetivo de toda acción social y política supone invitar al alumnado a realizar una consideración crítica, esto es, analítica e interpretativa, de gran calado.

Se trata de averiguar si el nuevo escenario inaugurado por el énfasis en las capacidades, que propone la instauración de la vida buena para cada ser humano y para cada sociedad sobre la base de la valía de su vulnerable, frágil y vacilante condición concreta, puede llegar a alcanzar la superación real de una sociedad en la que sólo se declara a cada persona como digna de cuidado, sin importar si cada una de ellas puede vivir, de hecho, de manera humana, es decir, dignamente.

La presente perspectiva teórico-educativa pone el énfasis en dimensiones de la educación superior que suelen quedar desatendidas o relegadas por las actitudes y teorías de corte utilitarista.

De ahí que se proponga la promoción de un análisis discente de la posibilidad de la superación del enfoque del capital humano inspirador de numerosos criterios sobre las competencias, y que se basan en priorizar la instrumentalización económica de aquéllas a corto y medio plazo.

El estudio realizado cifra su originalidad en la situación y contexto actual de la educación superior, pues no es difícil constatar que la atención prioritaria, y casi exclusiva, al fin económico-productivo acarrea un desplazamiento de otros objetivos y resultados de la citada educación, tales como el propio desarrollo integral de cada estudiante o el bien intrínseco del aprendizaje.

De lo que se trata es de poner al estudiante universitario en disposición de afrontar el problema consistente en saber si lo que de verdad ha de importar en la educación superior, por encima del rendimiento o de medidas que toman en cuenta la relación entre los ingresos y los resultados, son los logros que para cada estudiante tienen más valor.

## OBJETIVOS

Con el propósito de dotar al alumnado destinatario de las instancias teóricas suficientes para proceder a un análisis crítico de su realidad discente y de la realidad social en la que tendrá que desempeñar su función pedagógica, se investiga investigar la viabilidad de una estrategia de aprendizaje que impulse su formación cultural y el desarrollo de capacidades fundamentales tales como la capacidad de juicio razonado, de análisis crítico, de trabajo cooperativo y de desarrollo de la iniciativa personal.

De manera específica, los objetivos han sido los que se indican a continuación.

1. En primer lugar, proceder a analizar el nivel de resultados teóricos y actitudinales discentes tras revisar y discutir en el aula los fundamentos filosóficos, políticos y sociales del enfoque de las capacidades tomando como base el trabajo propio en cada una de las asignaturas involucradas.
2. En segundo lugar, proceder al establecimiento de dinámicas de debate por equipos de trabajo con el fin de provocar un análisis discente sobre las posibilidades de esta perspectiva en el ámbito de la educación superior.
3. En tercer y último lugar, provocar el análisis crítico discente de algunas de sus limitaciones teóricas generales más destacadas a la vez que su repercusión en el sistema de competencias del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por lo que respecta a los fundamentos teóricos generales, que son vida digna, preparación para la vida y discusión pública, y argumentación sobre los medios y los fines, la perspectiva o enfoque de las capacidades de Nussbaum atribuye al economicismo imperante la erosión de las capacidades de incontables seres humanos.

La prevalencia utilitarista, que ha resultado ser tan unívoca como homogeneizadora y absoluta, parece haber situado las razones económicas y el desarrollo cuantitativo como motor y epicentro de la única concepción del bienestar social y político.

Frente a ello, el humanismo del enfoque de las capacidades intenta pivotar sobre la existencia fehaciente de necesidades y de capacidades

humanas comunes a todos y, por ello, centrales y definitorias de la vida humana (Nussbaum, 1992).

Este enfoque reconoce la relación existente entre la educación y el desarrollo social y económico, pero no reduce la educación a su capacidad para generar crecimiento económico y desarrollo material; al contrario, aquí el factor educacional resulta reforzado en su potencial para incrementar el desarrollo y el bienestar de las personas, es decir, para aumentar la calidad de vida de todos y cada uno de los individuos (Alarcón y Guirao, 2013).

Hay estudios (Boni y otros, 2010) que han puesto de manifiesto los problemas generados a raíz de la extendida consideración de la educación como un valor instrumental destinado únicamente a generar riqueza económica.

El enfoque de las capacidades pone el énfasis precisamente en dimensiones de la educación superior que suelen quedar desatendidas o relegadas por las teorías de corte utilitarista, por lo que supone una superación del enfoque del capital humano que sustentan la mayoría de los modelos de competencias (Robeyns, 2006), y que sostiene que la educación es relevante únicamente en la medida en que fomenta el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos útiles para incrementar la productividad social.

Debe indicarse que en las perspectivas utilitaristas el valor de la educación no recae en sí misma, sino en su razón de medio para un fin que dista mucho de ser el desarrollo humano.

De este modo, el desarrollo de habilidades y conocimientos con un perfil bajo por lo que se refiere a la productividad será infravalorado o ignorado completamente.

Cuando la productividad determina el nivel de lo que debe ser tenido en cuenta, la importancia que una habilidad o un conocimiento puedan tener para un individuo pasa a ser un asunto irrelevante, pues sólo interesará su instrumentalización económica a corto y medio plazo.

Queda claro así que la atención exclusiva al fin económico-productivo acarrea un desplazamiento de otros objetivos y resultados de la educación superior, tales como el desarrollo integral de las personas o el bien intrínseco del propio aprendizaje.

Frente a ello, la teoría de las capacidades sostiene que el papel de la universidad en la actualidad no puede ponerse al servicio de ningún interés económico en particular al margen del pleno desarrollo humano y del bien social que se estima necesario (Boni y otros, 2010; Declaración de Berlín, 2003; Nussbaum, 1997b; Reed, 2004; Rychen y Salganik, 2003; Walker, 2006).

Si bien es cierto que el crecimiento económico de un país y su riqueza material no guardan relación directamente proporcional con la calidad de vida de los ciudadanos, también lo es afirmar que la direc-

cionalidad y el sentido de los procesos educativos no tienen que dirigirse necesariamente hacia fines económicos.

Si el crecimiento humano diverge del crecimiento económico, o no converge con éste en todos los casos, la educación debe sortear el empobrecimiento que supone la utilización de las personas con el fin de dirigir sus esfuerzos al cultivo de aquello que pueda ser valorado por su condición estrictamente humana y concretamente personal.

Apartarse del discurso y de la práctica de lo que, por ejemplo, el estudiante universitario quiere para sí acarrea, pues, graves consecuencias en cuanto a las perspectivas de lo valioso (Walker, 2003).

Así, según esta perspectiva, las condiciones básicas e imprescindible para lograr una vida digna o buena (Nussbaum, 1988) se cifran en las diez capacidades humanas propuestas por Nussbaum (2007).

Las capacidades son concebidas como bienes valiosos en sí mismos, en tanto que son recursos constitutivos de una vida buena y, por tanto, inexcusables para el desenvolvimiento una vida digna.

García Valverde (2009, p. 70) las ha resumido del siguiente modo:

1. Vivir durante un período normal.
2. Mantener una buena salud y una nutrición adecuada.
3. Moverse libremente y estar libre de violaciones a la integridad corporal.
4. Usar los sentidos, la imaginación y el pensamiento.
5. Experimentar emociones humanas.
6. Poder formar críticamente una concepción del bien.
7. Disponer de capacidades para la libre asociación y afiliación.
8. Relacionarse respetuosamente con otras especies.
9. Capacidades para disfrutar de actividades recreativas.
10. Control sobre el propio entorno, tanto político como individual.

Si bien la lista de las diez capacidades se presenta como una propuesta abierta, mejorable y adaptable a concreciones sociopolíticas específicas, también es cierto que pretende concitar el consenso (Agra, 1999), así como lograr un alcance universal, intercultural y plural.

Según Nussbaum, frente a la engañosa sobrevaloración que supone la declaración de dotar a todos de la oportunidad para la satisfacción de sus preferencias, los funcionamientos o los logros (García Valverde, 2009), lo que debe garantizarse a cada ser humano es el umbral mínimo de las capacidades, el necesario como para poder alcanzar determinados funcionamientos, es decir, determinados estados o acciones considerados individualmente valiosos.

No son, pues, meros medios universales para la realización de una vida digna (Nussbaum, 2007). Así, cada una de las diez capacidades propuesta por Nussbaum no puede concebirse por separado, pues la satisfacción de cualquiera de las capacidades expuestas en dicha lista no compensa la insatisfacción o minusvaloración de la satisfacción de otra.

Estando todos interrelacionados, cada componente es distinto en calidad pero igual en cuanto a su carácter esencial para dar satisfacción a las necesidades de la dignidad humana y, por tanto, de la vida buena.

En este contexto de pensamiento, por encima del rendimiento medido o cuantificado por técnicos o instituciones, o medidas que toman en cuenta la relación entre los ingresos y los resultados (Boni y otros, 2010), lo que ha de importar en la educación superior son los logros que para cada estudiante tienen más valor, haciendo que la meta de tal educación sea incrementar el autodesarrollo y la emancipación de los estudiantes (Boni y otros, 2010; Vilafranca y Buxarrais, 2009a).

Esta perspectiva, que cifra la clave de la educación en el empoderamiento de las personas a la hora de decidir su forma de vida, concede una especial importancia tanto al fomento de la reflexión crítica como a la discusión pública y la argumentación sobre los medios y los fines, pues la participación en ello es tomada como fundamental y parte esencial de la calidad de vida.

Para el enfoque de capacidades, la importancia de dicha participación en los discursos públicos desde el ámbito universitario resulta de primer orden (Boni y otros, 2010), pues da sentido último de la universidad y a la cultura en su conjunto.

Puestas así las cosas, la apuesta por la centralidad de la persona y su desarrollo en la educación superior pasa por lograr que las competencias transversales o genéricas, compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento de los Grados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), recojan aquellas capacidades básicas para el desarrollo humano preconizadas por la perspectiva de Nussbaum (Alarcón y Guirao, 2013), pues la educación no puede limitarse a ser mera transmisión de conocimientos fragmentada en asignaturas si de verdad aspira a lograr una preparación para la vida y durante toda la vida.

Y es que la calidad de vida alcanzada por las personas, según Nussbaum, viene determinada por el grado de desarrollo de las capacidades, las cuales dotan de la oportunidad para transformar los recursos personales y los ingresos económicos en funcionamientos valiosos (Alarcón y Guirao, 2013; Nussbaum, 2002; Sen, 2004), y no por el rango de utilidad conferido o adquirido, ni tampoco por su nivel de ingresos.

Pues bien, vistos los fundamentos teóricos generales, es hora de abordar los fundamentos teóricos específicos., esto es, las cinco capacidades demandantes de educación

Del total de las diez capacidades para el desarrollo humano elaborada por el enfoque nussbaumiano de las capacidades, y cuyo umbral mínimo debe ser garantizado por las políticas públicas, hay cinco que son abordables a través de la educación. Son las referidas a los sentidos, la imaginación y el pensamiento; a las emociones; a la razón práctica; a la asociación y, por último, al control sobre el ambiente propio.

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

Debe indicarse que en las cinco capacidades señaladas la educación tiene el poder para intervenir eficazmente en su despliegue.

Debe recordarse que cuando se habla de capacidades, de lo que se trata es de promover tanto el buen estado interno o disposición adecuada como el ambiente externo, tanto material como institucional, propicio para que se sea capaz de funcionar. En cambio, el funcionamiento, en cuanto que meta o finalidad, forma parte de la esfera de las decisiones personales.

Asegurada la capacidad de todos y de cada uno, cada persona puede decidir su propio funcionamiento. Las capacidades no son, pues, actos opcionales como los funcionamientos, sino nociones demandantes.

Así, las cinco capacidades humanas que están directamente relacionadas con la educación (Nussbaum 2000b) y que aquí se exponen enfatizando dicha concreción educacional, son las siguientes:

1. Ser capaz de usar los sentidos, de imaginar, de pensar y de razonar, y hacer estas cosas de una manera verdaderamente humana, es decir, de una manera formada y cultivada por una educación adecuada.
2. Ser capaz de amar, de afligirse, de experimentar el anhelo, la gratitud y la ira justificada. No tener un desarrollo emocional arruinado por el miedo y la ansiedad.
3. Ser capaz de formarse una concepción de lo bueno y de poder reflexionar de manera crítica sobre la planificación de la propia vida.
4. Ser capaz de vivir con los demás y de cara a ellos, de reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, de participar en diversas formas de interacción social, y de ser tratado como un ser digno cuyo valor es igual al de los demás.
5. Ser capaz de participar eficazmente en las opciones políticas que rigen la propia vida, de trabajar como un ser humano, ejercitando la razón práctica y formando relaciones significativas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores.

Como puede comprobarse, las cinco capacidades citadas dan entrada a la educación en su labor fundamental de capacitación. La intervención educativa no sólo estimula, perfila y cultiva las cualidades para hacer algo o para afrontar retos, sino que también genera la disposición adecuada para aprovechar la oportunidad y mejora los medios para su ejecución.

La educación tiene, en definitiva, un amplio campo de actuación por lo que se refiere a la formación de las aptitudes para el ejercicio personal de los derechos y para el cumplimiento de las obligaciones, todo ello orientado a configurar y consolidar las capacidades personales.

No está de más recordar, por lo que se refiere específicamente a la educación superior, que uno de los grandes retos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) fue la introducción del desarrollo de competencias, en las que cobra relevancia tanto el saber como el saber hacer (Alarcón y Guirao, 2013; ANECA, 2005; Colás, 2005; Delors, 1996; Zabala y Arnau, 2007).

Si se pretende, conforme a la perspectiva de las capacidades, que el concepto de competencia sea indisociable del desarrollo integral de la persona, entonces cabe observar que el modelo actual de competencia universitaria está al borde de centrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la adquisición de competencias profesionales definidas y exigidas por el mercado laboral, en detrimento de la asunción y el desarrollo de competencias más sociales, más emocionales y más morales (Alarcón y Guirao, 2013; Nussbaum, 2000a, 2001 y 2004).

Pues bien, con la intención de relacionar los conceptos de competencias transversales y capacidades, se propone enfatizar la necesidad de superar el concepto de competencia a través de las capacidades, por resultar el primero excesivamente instrumental.

De hecho, se ha sostenido (Alarcón y Guirao, 2013) que las competencias transversales, comunes a todos los Grados del Espacio Europeo de Educación Superior, deberían recoger las capacidades básicas para el desarrollo humano íntimamente relacionadas con la educación, lo cual significaría que tales capacidades tendrían que convertirse en el objetivo fundamental en el desarrollo de cada persona en su devenir por los estudios universitarios.

El hecho de que los estudios universitarios no cuenten entre sus objetivos el desarrollo de la inteligencia emocional del estudiantado podría ser otro indicio de que el modelo de las competencias en el ámbito universitario parece estar anclado a lo formativo-profesional con vistas a la salida al mercado laboral (Alarcón y Guirao, 2013).

## METODOLOGÍA

Los contenidos del presente Proyecto enlazan con una experiencia de prueba anterior. En ella se trató de desarrollar las potencialidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en las competencias relacionadas con la consolidación del juicio racional y el análisis crítico fundado.

La relevancia de ello estribó en que el estudiantado destinatario debía analizar la necesidad de un enfoque que otorga reconocimiento prioritario a lo específicamente humano, así como a la idea de la necesidad de un florecimiento humano que pase por el cultivo de la razón y de las emociones morales (Nussbaum, 2000a y 2004).

Ello permitió que el enfoque de las capacidades fuese reconocible y valorado por intentar situar la dignidad de cada persona como último objetivo de toda acción educativa, social y política.

En este contexto, la perspectiva educativa vertebró la presente experiencia, pues se puso el énfasis en dimensiones de la educación superior que suelen quedar desatendidas por las teorías de corte utilitarista.

Se propuso, pues, un análisis pertinente de la posibilidad de la superación del enfoque del capital humano que sustentan la mayoría de los modelos de competencias, basado en la instrumentalización económica de la educación superior.

De este modo, durante el curso 2016-2017 se procedió a la práctica reflexiva y argumentativa de la perspectiva de las capacidades en las asignaturas de Historia de la Educación y Actividades de Integración. Análisis Socioeducativo, del primer curso del Grado en Pedagogía, así como en Actividades de Integración. Retos Educativos Actuales, de tercero del mismo Grado, sobre un total de ciento sesenta alumnos.

Del conjunto total de alumnos, sesenta lo fueron de Historia de la Educación; el mismo número de alumnos lo fueron de Actividades de Integración. Análisis Socioeducativo y, por último, el número de alumnos de Actividades de Integración. Retos Educativos fue de cuarenta.

Cabe afirmar, sin ninguna duda, que los resultados actitudinales, intelectuales, procedimentales y cuantitativos –por lo que se refiere a la valoración final del rendimiento de cada uno de los estudiantes– fueron notables.

Por lo que a la planificación se refiere, se concretaron las acciones puntuales que debían llevar a la finalización óptima de la experiencia las dos primeras semanas de septiembre de 2016 y las dos primeras semanas de enero de 2017 previas al inicio del segundo semestre, respectivamente.

Además de ello, las dos primeras semanas del primer y del segundo semestre del curso académico 2016-2017 sirvieron para evaluar el grado de ajuste de los requerimientos teóricos y prácticos de la experiencia con la disponibilidad y formación concreta del alumnado destinatario del proceso.

El proceso seguido fue el siguiente:

1. La planificación se llevó a cabo durante las dos primeras semanas previas al inicio de cada uno de los dos semestres.

En dichos períodos se procedió a la concreción de la planificación contenida en la Guía docente de las asignaturas, en cada una de las fases, así como a la especificación de las acciones puntuales que debían llevar a la finalización óptima de la experiencia.

2. Las semanas tercera y cuarta, que son la primera y la segunda de cada uno de los semestres, sirvieron para evaluar el grado de ajuste de

- los requerimientos teóricos y prácticos del proyecto con la disponibilidad y formación concreta del alumnado destinatario del proceso.
3. En la quinta semana se procedió al inicio y despliegue de la primera fase, que consistió tanto en la selección de temas y de datos que permitieran un ajuste temático-competencial como en el análisis pormenorizado de las posibilidades grupales y de las capacidades previas del alumnado.
  4. En el período comprendido entre las semanas sexta a decimocuarta, se desplegó la segunda fase, consistente en la elaboración y desarrollo de temas o de proyectos originales de teorización e intervención educativa.  
Además de ello, comprendió el estudio y revisión de las actividades teniendo en cuenta tanto el análisis o descripción discentes como la estructuración y la cohesión interna dada por los estudiantes.
  5. Durante la semana decimoquinta se desplegó la tercera fase, consistente en la autoevaluación discente de la adquisición y nivel de vertebración de las competencias trabajadas entre sí y con respecto a las cinco capacidades estudiadas más arriba.
  6. En la semana decimosexta se procedió al despliegue de la cuarta fase, que consistió en el análisis y la valoración del potencial futuro de los resultados obtenidos, todo ello tras la corrección y valoración de las pruebas objetivas.

Acerca de la reacción, la eficiencia formativa y los resultados derivados de proceder a llevar a cabo una metodología docente que posibilite, en el alumnado de ciertas asignaturas del Grado en Pedagogía en las que el Área de Teoría e Historia de la Educación tiene docencia, se ha investigado el establecimiento de una comparación fundada teóricamente, avalada con experiencias prácticas, profundamente reflexiva y debatida, entre el concepto de competencia y el contenido de las capacidades demandantes de educación expuestas más arriba.

Para hacerlo, se propuso centrar la atención del alumnado en torno a los posicionamientos centrales y más característicos del enfoque de las capacidades nussbaumiano, con la finalidad de exponerlos públicamente, analizarlos antropológica y éticamente, confrontarlos con la realidad sociopolítica y, finalmente, obtener derivaciones para los ámbitos de la formación teórico-educativa, actitudinal-personal y de intervención pedagógica en contextos no formales.

Los contenidos sobre los que se puso a prueba la potencialidad de las adquisiciones discentes se distribuyeron en generales y específicos. Con carácter general, los objetivos fueron los siguientes:

1. Revisar los fundamentos filosóficos y políticos del enfoque de las capacidades.

2. Analizar las posibilidades de esta perspectiva en el ámbito de la educación superior.
3. Examinar las posibilidades de este enfoque en la formación del Grado en Pedagogía, especialmente en el trabajo en ámbitos educativos no formales.
4. Estudiar críticamente algunas de sus limitaciones teóricas más destacadas.

De forma específica, los objetivos fueron los que se especifican a continuación:

1. Estudiar de qué forma las capacidades humanas plantean una demanda moral que debe ser atendida y desarrollada.
2. Analizar cómo el enfoque de las capacidades puede proporcionar un marco normativo general para la evaluación del desarrollo humano, esto es, del logro, al menos, del mínimo básico de lo que requiere el respeto de la dignidad humana.
3. Considerar lo que puede ofrecer el enfoque de las capacidades a las evaluaciones de las áreas específicas de la Pedagogía en contextos de marginación y exclusión social.

En general, se procedió al establecimiento de un calendario flexible de exposiciones y de análisis argumentativos. En ellos participó todo el alumnado a través de sus respectivos grupos de trabajo en equipo.

Además, se elaboraron proyectos de análisis teórico, institucional y de intervención educativa, en los que el alumnado, por grupos de trabajo, desarrolló las competencias de las asignaturas implicadas.

El alumnado pudo tomar las decisiones que permitiese reestructurar acciones, reordenar la planificación general, fortalecer los logros y establecer nuevos planes de análisis y de intervención orientados a la progresiva mejora de los proyectos iniciales.

Se atendió tanto a la calidad del análisis de los procesos y de los resultados como a la coherencia y unidad entre las competencias fundamentales de las asignaturas.

Resta decir que, en cuanto a las actividades desarrolladas, éstas fueron organizadas según la siguiente estructura:

Primera fase:

Actividad 1. Selección de temas, lecturas y datos que permitan un ajuste temático-competencial.

Actividad 2. Análisis de las posibilidades grupales y de las capacidades previas del alumnado.

Segunda fase:

Actividad 3. Elaboración y desarrollo de temas o de proyectos originales de teorización e intervención educativa en los que el enfoque de las capacidades tenga especial relevancia.

Actividad 4. Estudio y revisión de las actividades teniendo en cuenta los siguientes elementos: análisis o descripción, estructuración y cohesión interna.

Tercera fase:

Actividad 5. Autoevaluación discente de la adquisición y nivel de vertebración de las competencias especialmente trabajadas.

Cuarta fase:

Actividad 6. Análisis y valoración de los resultados obtenidos, tras la corrección y valoración de las pruebas objetivas.

Quinta fase:

Actividad 7. Pretensión de incorporar las mejoras obtenidas a la docencia del siguiente curso académico y estudio de la proyección general del Proyecto.

## RESULTADOS

Los resultados alcanzados tras la implementación del presente Proyecto son la constatación del interés metodológico y formativo que tienen las cuestiones concretas de la perspectiva de las capacidades sobre las que se propuso un trabajo reflexivo, colectivo, metodológicamente activo y participativo.

Tales cuestiones fueron la fundamentación política, la persona y su dignidad, la perspectiva de los derechos humanos y sus limitaciones, así como el desarrollo humano y las capacidades.

Por lo que se refiere a la fundamentación filosófico-política, el presente Proyecto procedió, con éxito, a tratar las siguientes cuestiones:

1. Se analizó si la dignidad humana de cada persona puede cifrarse en la capacidad de ser y de hacer, y si ello puede fundamentarse, como hace el enfoque de las capacidades, en una perspectiva liberal y universalista, además de consensualita y no relativista.
2. Se examinó hasta qué punto un universalismo liberal, como el del enfoque de las capacidades, puede o quiere respetar la importancia de la concreta pertenencia local de cada persona.

Si las diferencias culturales, con sus tradiciones y costumbres, pueden ejercer un poder especificador sobre la lista de las capacidades, debe indagarse la posible complementariedad entre el universalismo y las diferencias generadas por las particularidades (García Valverde, 2009; Nussbaum y Sen, 1996;).

En otras palabras, se planteó si la identidad local, o la propia, puede mostrarse como condición de posibilidad de la ciudadanía universal, global o cosmopolita (Nussbaum, 1999), y si la consolidación de la ciudadanía universal puede pasar sólo por negociar acuerdos con los miembros o ciudadanos de las comunidades locales, y hasta qué punto, y cómo, puede provocarse educativamente y de manera simultánea el sentimiento de pertenencia a una tradición o cultura y a la comunidad humana universal (Vilafranca y Buxarrais, 2009b).

3. Se exploró la capacidad real de los Estados y gobiernos en la actualidad para crear las condiciones de oportunidad para cada persona o, como mínimo, a remover los obstáculos que impiden el empoderamiento integral de todos y cada uno los ciudadanos (Nussbaum, 2000b).

En otros términos, se discutió si frente a la tesis de la libertad de contrato, de una libertad abstracta, ficticia y vacía de operatividad propia inscrita en el neoliberalismo dominante, tiene validez práctica sostener que la intervención positiva del Estado es la única que puede cubrir los requisitos previos de carácter material e institucional capaces de suscitar y preservar un umbral mínimo de capacidades reales en cada persona, para ser y para hacer lo que elija ser y hacer.

4. Se reflexionó sobre la conveniencia de rechazar ideas procedentes de concepciones metafísicas, tales como la revelación o, incluso, la del alma (García Valverde, 2009; Nussbaum, 2007) con la finalidad de no transgredir el universalismo liberal.

Se hizo necesario, pues, analizar la posible conveniencia de desligar la lista de capacidades humanas de cualquier base metafísica específica, y si ello favorece el que puedan ser aceptadas o consensuadas incluso por quienes no coinciden en sus propias concepciones integrales sobre el bien.

Debe recordarse que la lista de capacidades tuvo inicialmente la pretensión de contener la totalidad de las características que constituían el ser humano, su esencia, de forma tal que la carencia de alguna de ellas supusiese negar la predicación del término ser-humano (García Valverde, 2009; Nussbaum, 1992).

Sabemos que, con posterioridad, el enfoque de las capacidades dejó a un lado la fundamentación metafísica, abandona la búsqueda de tales características humanas esencialistas y transhistóricas, y reorienta su concepción hacia otro fundamento, caracterizado por basarse en el pensamiento kantiano, esto es, en una idea intuitiva, no ontológica, de dignidad humana (García Valverde, 2009; Nussbaum, 2000b).

5. Se indagó la posibilidad de esquivar una visión etnocéntrica mediante la defensa de una teoría transcultural o, expresado en otras palabras, ver qué limitaciones tiene y qué posibilidades ofrece el sostener la existencia de una unidad humana experiencial, es decir, de una similitud autoevaluativa por lo que se refiere a la totalidad de las experiencias humanas (Nussbaum y Sen, 1996), a pesar de las notables y evidentes diferencias entre las distintas formas de expresión cultural.

Por lo que respecta a la persona y su dignidad, el presente Proyecto suscitó notables reacciones positivas al tratar las siguientes cuestiones:

1. El enfoque de las capacidades se propone conseguir una sociedad en la que no sólo se declare a cada persona como digna de cuidado sino donde cada una de ellas pueda vivir de manera humana, lo cual deja de ocurrir cuando a una persona se le ha imposibilitado dicha vida por hallarse por debajo de cierto nivel de capacidad.

De ahí la necesidad de proceder a una reflexión colectiva sobre la relevancia que tiene haber puesto en primera línea del debate intelectual unas nociones de bien y de justicia básica universal basadas en la persona concreta como fin, es decir, sobre el valor que tiene situar la dignidad de cada persona como último objetivo de toda acción social y política y, por tanto, pedagógica.

2. Estudiar las posible repercusiones educacionales que puede tener, en un marco de la variabilidad relativa, esto es, de la igualdad en la diferencia (Nussbaum, 2007), el reconocimiento prioritario de lo específicamente humano, así como la idea de la necesidad de un florecimiento humano que pase por el cultivo de las emociones morales y de la imaginación.
3. Si es cierto que el contexto condiciona los deseos y las preferencias de los individuos, cabe pensar que en contextos desiguales y, por ende, injustos, los individuos ajusten sus preferencias a ellos creyendo que son naturales o, cuanto menos, ineludibles (García Valverde, 2009).

Ello llevó a reflexionar sobre si las funciones que son centrales en la vida humana y que confieren a la vida humana, precisamente, el rasgo de humanidad, pueden ser efectivamente llevadas a cabo por cada individuo (Nussbaum, 2000a) de una forma auténticamente humana, esto es, digna y libremente, o si estamos forzados a ejercitar nuestras capacidades de una forma infrahumana, esto es, de una forma meramente pasiva o a un ejercicio de ellas previa y constantemente intervenido o manipulado por otros.

4. Pensar si es posible, al margen de un adecuado apoyo material y educativo, que cada ser humano pueda llegar a ser plenamente capaz de las funciones que suponen las capacidades.

Si una vida digna solo puede desenvolverse bajo unas condiciones mínimas, el enfoque de las capacidades puede ser descrito como una teoría de la justicia social mínima. De hecho, se ha sostenido la necesidad de garantizar material e institucionalmente a cada persona, y análogamente a lo que ocurre con los derechos humanos, el umbral mínimo de capacidades (García Valverde, 2009; Nussbaum, 2007).

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la naturaleza humana se mide por la autorrealización y el alcance del bienestar a través tanto de la garantía material-institucional como del desenvolvimiento personal, los funcionamientos o el desarrollo de esas potencialidades denominadas capacidades (Alarcón y Guirao, 2013; Nussbaum, 2012).

5. Dado que la perspectiva de las capacidades sostiene que éstas han de ser metas para todas las personas, pues cada persona es un fin y no un medio instrumental para los fines de los otros, pone todo su énfasis en promover el bienestar en la persona individualmente considerada, muy por encima del de la comunidad o la familia.

Los motivos esgrimidos por Nussbaum (2000b) para priorizar a las personas, a todas y cada una, sobre estructuras comunitarias tales como la familia, el Estado u otros grupos es, por una parte, que dichas estructuras son importantes sólo porque están al servicio de la promoción de las capacidades de cada una de las personas; y, en segundo lugar, porque tales estructuras suelen, de hecho, dejar intactas las enormes asimetrías de capacidad entre sus integrantes.

Se indagaron, pues, qué repercusiones teóricas y recorrido práctico tiene tal tesis, dada la diversidad de sociedades y culturas existente.

6. Se exploraron las diferencias cualitativas que existen entre un ideal de perfeccionamiento humano que pretende culminar en autocontrol emocional y en autosuficiencia (Nussbaum, 1986) con el nuevo escenario inaugurado por el énfasis en las capacidades, que se propone devolver al ser humano y, con él, a las sociedades, a la vida buena, sobre la base de la valía de su vulnerable, frágil y vacilante condición concreta.

Por lo que se refiere al tratamiento de la perspectiva de los derechos humanos y sus limitaciones, se constató un interés especialmente activo por parte del estudiantado implicado en el Proyecto. En este aspecto concreto, se consideraron los siguientes apartados:

1. Se consideró que si estuviese claro qué son los derechos y el significado real que tiene el garantizar un derecho a alguien, dicho marco sería inmune a la impugnación intelectual.

Como sabemos, con frecuencia resulta impugnado. De ahí que fuese preciso indagar en qué aspectos el marco de los derechos humanos no es lo suficientemente consistente.

Según el enfoque de las capacidades, centrado en los problemas de la justicia básica y en la maximización de la calidad de vida (Nussbaum, 1997a), el lenguaje impreciso y confuso de los derechos humanos, que alimenta constantemente viejos desacuerdos a la vez que genera otros nuevos, resta utilidad a su reconocimiento.

De hecho, no hay consenso acerca de si los derechos son medios condicionantes o metas finales; ni siquiera la hay para determinar si pertenecen sólo a individuos con exclusión de los grupos o si, por el contrario, pertenecen también a grupos (Nussbaum, 2000b).

2. Se investigó si la mejor forma de concebir lo que significa asegurar el ejercicio de los derechos fundamentales es hacerlo en términos de capacidades combinadas.

La perspectiva de las capacidades sostiene que un derecho sólo se recibe cuando hay medidas efectivas para hacer que cada persona tenga la capacidad para ponerlo en ejercicio.

El mero lenguaje declarativo de los derechos humanos no conlleva inexorablemente la posibilidad de hacerlos efectivos por lo que a la praxis se refiere (Nussbaum, 2000b).

Por ello, dicho enfoque prefiere centrarse en aquello que cada persona tiene puede hacer y ser en la realidad para así aventajar a la idea de los derechos humanos por la claridad de su posicionamiento así como por la exposición de sus preocupaciones y finalidad.

3. Se examinó detenidamente la pedagogía del cuidado que se halla en el trasfondo del enfoque de las capacidades.

En efecto, cuando se contempla a un ser humano desde dicha perspectiva puede verse en él un profundo sentido de dignidad, de necesidad y de dependencia, es decir, un ser constitutivamente merecedor de respeto.

El cuidado, pues, que se dé a alguien ha de donarse de tal manera que ni el receptor ni el cuidador resulten dañados por la situación. En efecto, la capacidad de respeto por uno mismo del receptor no se puede ver minimizada ni desdenada por su situación de receptor de ayuda.

Por ello, se analizó si cabe concluir que el problema de la dependencia y el cuidado ha de ser, pues, central y urgente en el diseño de la

futura estructuración de las sociedades, pues los excluidos, por más que le pese al pensamiento rawlsiano (Rawls, 1996), no son miembros reales de ninguna sociedad participativa así como tampoco de una no participativa.

Por lo que respecta al tratamiento del desarrollo humano y su relación con las capacidades se pudo constatar, igualmente, un interés notable y activo por parte del estudiantado que estuvo implicado en el Proyecto.

En concreto, y por lo que se refiere a este aspecto concreto, se consideraron los siguientes puntos:

1. Se procedió a estudiar las consecuencias de la brecha existente entre la cuantificación del crecimiento económico y la cualificación del crecimiento humano -o el aumento de la calidad de vida de los ciudadanos o, lo que es lo mismo, del bienestar entendido como una cualidad derivada de la defensa y consolidación de las capacidades en tanto que libertades sustantivas (Nussbaum, 2012)-.
2. Dado que la perspectiva de las capacidades se propone dotar de fundamentos especulativos al principio del deber que todos los gobiernos nacionales tienen de implementar medidas para asegurar el respeto, la protección y la promoción de la dignidad humana, esto es, para posibilitar y preservar el desarrollo humano, se analizaron qué ventajas tiene el énfasis de la perspectiva de las capacidades en el logro del mínimo social básico requerido frente a los estándares universales de medida basados en criterios economicistas de calidad de vida, y que enfatizan el beneficio o la maximización de la riqueza,
3. Se investigó el sentido en el que cada una de las perspectivas o enfoques siguientes puede resultar una alternativa fértil para el ser humano y las sociedades en su conjunto, así como para la acción pedagógica:
  - A. El enfoque de las capacidades, que parte de lo que cada uno es capaz de hacer aunque no lo crea o no se le haya dado la oportunidad de creerlo, y sostiene la existencia de una meta para todos los ciudadanos consistente en un umbral básico del nivel de capacidades, umbral por debajo del cual no puede hablarse de disponibilidad de un verdadero funcionamiento humano, y donde lo importante es lo que cada persona es capaz de ser y qué es lo que cada uno es capaz de hacer (Nussbaum, 2002), no si cada una de ellas está satisfecha o qué recursos puede manejar.
  - B. La perspectiva basada en la preferencia, que impide realizar una crítica de aquellas preferencias que han sido consecuencia de un legado condicionado y determinado por la injusticia y la imposición.
  - C. El punto de vista basado en los recursos, que tiene un marcado carácter proteccionista del statu quo y nada proteccionis-

ta por lo que se refiere a las necesidades especiales que tienen numerosos grupos con un estatuto subalterno o subordinado.

- D. La teoría de los derechos humanos, que no especifica claramente qué significado tiene el garantizarle un derecho a alguien que carece de la capacidad para alcanzar su realización.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente proyecto de mejora metodológica y temática ha permitido establecer ciertas limitaciones teóricas por lo que se refiere al enfoque de las capacidades de M. Nussbaum, a la vez que ha convertido tal descubrimiento en un incentivo para el tratamiento educativo de los contenidos de las respectivas asignaturas involucradas y de sus respectivas competencias.

En efecto, se ha logrado incidir críticamente en las limitaciones teóricas del enfoque de las capacidades, a fin de proponer mejoras teóricas y reformas por lo que se refiere a su aplicabilidad sociopolítica y educativa.

Las limitaciones teóricas del enfoque de las capacidades descubiertas y analizadas han sido las siguientes:

1. La inoperancia práctica del cosmopolitismo y, consecuentemente, de la ciudadanía mundial, pues mientras existan los Estados, únicamente podremos ser, y vernos, ciudadanos en el propio país de uno, lo que lleva al cosmopolitismo del enfoque de las capacidades a convertirse en una idea irrealizable por más deseable que se presente (Benítez, 2009).
2. El supuesto neutralismo racionalista, pues el enfoque de las capacidades, en cuanto proceso y producto de nuestra deliberación, podría ser tan subjetivo, parcial y poco racional como aquella misma realidad teórica y práctica que cuestiona por su falta de neutralidad y de racionalidad (Benítez, 2009; Euben, 2003).
3. La infravaloración de la familia. Puede resultar comprensible la preocupación del enfoque de las capacidades de Nussbaum acerca de los inconvenientes que las familias pueden provocar en el desarrollo pleno de las capacidades de cada uno de sus integrantes -no sólo porque deben estar al servicio de la promoción de las capacidades de cada uno de sus miembros, sino también porque reproducen y consolidan asimetrías entre sus miembros por lo que se refiere a las capacidades-.

Ahora bien, dicha prevención en el ámbito cultural occidental puede no resultar excesivamente acertada por tres motivos.

- A. El primero, porque las familias, como estructuras intermedias entre las personas y los Estados, son las que cumplen el mayor y el mejor papel de estabilización psicosocial, económica y sociopolítica de los individuos.
- B. En segundo lugar, porque atribuye a los Estados una supuesta conciencia altruista, plenamente racional, neutral y respetuosa injustificada.
- C. Y, en tercer lugar, porque tal planteamiento deja inerte a cada persona frente al poder del Estado, cuya intervención se acrecienta día a día a la par que él mismo se fragiliza frente a las presiones de las organizaciones económicas supranacionales.

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

Los contenidos abordados en el presente Proyecto han tratado de desarrollar las potencialidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en las competencias relacionadas con consolidación del juicio racional y el análisis crítico fundado.

En efecto, la relevancia del proyecto estriba en que el estudiantado ha debido analizar la necesidad de un enfoque que otorga reconocimiento prioritario de lo específicamente humano, así como la idea de la necesidad de un florecimiento humano que pase por el cultivo de las emociones morales y de la imaginación.

Como se ha indicado más arriba, ello ha posibilitado que tal enfoque sea reconocible y valorado por situar la dignidad de cada persona como último objetivo de toda acción social y política.

En este contexto, la perspectiva educativa ha vertebrado el Proyecto, pues se ha puesto el énfasis en dimensiones de la educación superior que suelen quedar desatendidas por las teorías de corte utilitarista.

El presente Proyecto se ha fundado en la necesidad de poner de relevancia los procesos cognitivos y actitudinales discentes en los análisis de las problemáticas relacionadas con la educación.

Además de ello, se basa en la interdisciplinariedad, en la transversalidad y en una metodología activa y participativa, que únicamente ha quedado limitada por el marco general de los contenidos propios de la asignatura.

Por todo ello, los resultados del Proyecto pueden extrapolarse a otros contenidos curriculares y llegar a convertirse en un objetivo docente estable para otras materias del ámbito de las Humanidades y de las Ciencias Jurídicas y Sociales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGRA, M. X. (1999). Martha C. NUSSBAUM: *Liberalismo político de las capacidades*. En R. Máiz Suárez (Coord.), *Teorías políticas contemporáneas* (pp.365-398). Valencia: Tirant lo Blanch.
- ALARCÓN, G. y GUIRAO, C. (2013). *El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES*. *Historia y Comunicación Social*, 18, 145-157.
- ANECA (2005). Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social, Vols. 1 y 2. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf).
- BENÉITEZ, J. J. (2009). Martha NUSSBAUM, Peter EUBEN y la educación socrática para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 350, 401-422.
- BONI, A., LOZANO, J. F., y WALKER, M (2010). *La educación superior desde el enfoque de capacidades*. Una propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 123-131.
- COLÁS, P. (2005). *La formación universitaria en base a competencias*. En P. Colás y J. de Pablos, *La universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, (pp. 101-123). Málaga: Aljibe.
- Comisión Europea (2003). Declaración de Berlín. Educación superior europea. Berlín: Conferencia de Ministros/Unión Europea. Recuperado de [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003\\_Berlin\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf).
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- EUBEN, J. P. (2003). *Platonic Noise*. Princeton: Princeton University Press.
- GARCÍA VALVERDE, F. (2009). Desacuerdo moral y estabilidad en la teoría de Martha NUSSBAUM. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 40, 63-90.
- NUSSBAUM, M. C. (1986). *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1988). *Nature, Function and Capability: Aristotle on Political Distribution*. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, Suppl 1, 145-154.
- (1992). *Human Functioning and Social Justice: In Defense of Aristotelian Essentialism*. *Political Theory*, 20(2), 202-246.
- (1997a). *Capabilities and human rights*. *Fordham Law Review*, 66, 273-300.
- (1997b). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1999). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y 'ciudadanía mundial'*. Barcelona: Paidós.
- (2000a). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- (2000b). Women's Capabilities and Social Justice. *Journal of Human Development*, 1(2), 219-247.
- (2001). *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.
- (2004). On Hearing Women's Voices: A Reply to Susan Okin. *Philosophy & Public Affairs*, 32(2), 193-205.
- (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. y Sen, A. (Eds.) (1996). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1996). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Reed, D. (2004). Universities and the promotion of corporate responsibility: Reinterpreting the liberal arts tradition. *Journal of Academic Ethics*, 2, 3-41.
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2003). Key competencies. For a successful Life and Well-Functioning Society. Göttingen: Hogrefe and Huber.
- Sen, A. (2004). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Vilafranca, I y Buxarrais, M. R. (2009a). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 115-130.
- (2009b). La educación para la ciudadanía en el debate comunitaristas-liberales. *Bor-dón*, 61(2), 139-149.
- Walker, M (2003). Framing social justice in education: what does the "capabilities" approach offer? *British Journal of Educational Studies*, 51, 168-187.
- (2006). *Higher education Pedagogies*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education/ Open University Press.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.