

PROPUESTA DE UNA REVISIÓN DEL “ENFOQUE DE CAPACIDADES” DESDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

PROPOSAL FOR A REVIEW OF THE “CAPABILITY APPROACH”
FROM ENVIRONMENTAL EDUCATION

David Molina-Motos^a y María Novo Villaverde^b

Fechas de recepción y aceptación: 20 de julio de 2016, 12 de diciembre de 2016

Resumen: El enfoque de capacidades de Nussbaum ha mostrado la virtud de llevar fructíferamente la filosofía a los asuntos del Desarrollo Humano. Sin embargo, habida cuenta de la central relevancia de la sostenibilidad en una concepción completa del desarrollo, nos planteamos en qué medida contempla y puede responder este enfoque a la trabazón de los graves problemas socioambientales de nuestro tiempo. Nos proponemos evaluar por lo tanto esta teoría a la luz de los principios e intereses de la Educación Ambiental y apuntar una posible revisión/reformulación desde una perspectiva compleja y ecocéntrica, justificando las razones y alumbrando conclusiones pedagógicas de carácter general. Concluimos que las limitaciones de la teoría para contemplar el desarrollo sostenible solo pueden ser abordadas desde una visión crítica del paradigma sociocultural vigente, y planteamos la necesidad de una pedagogía que contribuya a un cambio paradigmático que sitúe a la vida como valor final.

Palabras clave: “enfoque de capacidades”, educación ambiental, desarrollo sostenible, paradigma socioecológico, pensamiento complejo.

^a Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Correspondencia: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. Calle Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid. España.

E-mails: dmolina5@alumno.uned.es

^b Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).



Abstract: Nussbaum's capabilities approach has shown the virtue of fruitfully connecting philosophy concerns with human development issues. However, given the central importance of sustainability in a comprehensive concept of development, we must consider how this approach can contribute to the interdependence of the serious social and environmental problems of our time. We therefore propose to evaluate this theory in the light of the principles and interests of Environmental Education and suggest a possible revision/reformulation from a complex and ecocentric perspective, justifying the reasons and inferring general conclusions in the pedagogical realm. We conclude that the limitations of the theory to entail Sustainable Development can only be approached from a critical view of the sociocultural paradigm that regards life as a final value.

Keywords: "capabilities approach", environmental education, sustainable development, socio-ecological paradigm, complex thinking.

1. INTRODUCCIÓN

Es preciso reconocer la positiva contribución del enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum a una concepción del "desarrollo humano" centrado en la idea de dignidad de la persona, que se muestra además capaz de conciliar coherente y fecundamente la perspectiva moral, política y educativa en el marco del pensamiento humanista y liberal. No obstante, las asunciones básicas del humanismo liberal –como ideología y cosmovisión netamente modernas– han sido criticadas desde diversos frentes; también desde la perspectiva socioecológica y "ecocéntrica" que creemos que sustenta el núcleo teórico de la Educación Ambiental (EA) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

El asunto que debemos dilucidar es si una aproximación educativa, desde el "enfoque de capacidades" tal cual ha sido planteado por Nussbaum (2000; 2007; 2011; 2012), puede responder en la parcela de lo pedagógico a los grandes retos del desarrollo. La posición que trataremos de argumentar en este trabajo es que el "enfoque de capacidades" tiene un innegable valor desde una perspectiva pedagógica en tanto en cuanto establece un rico maridaje con una perspectiva amplia del desarrollo de las sociedades y las personas. No obstante lo anterior, adolece de las mismas carencias que la fuente ideológica de la que bebe: el liberalismo, paradigma o cosmovisión moderna, que está justamente en la propia raíz de los grandes problemas socioambientales de nuestro tiempo.

En el inicio de este siglo, la visión hegemónica del mundo gravita alrededor del conglomerado formado por el neoliberalismo, el economicismo, el utilitarismo individualista y el cientifismo como subproductos coherentes entre sí de una modernidad tardía. Las consecuencias de este paradigma y de las decisiones adoptadas a partir de él nos han



conducido a un mundo globalmente mal-desarrollado y ecológicamente insostenible en el que una amplia mayoría de personas sufre diversas formas de pobreza y los modos de vida humana y no humana ven amenazada su supervivencia. El “enfoque de capacidades” parte de la intención de enfrentar *algunos* de estos “resultados” (Sen, 2000); sin embargo desde la EA nos toca esclarecer qué papel desempeña lo socioecológico en este enfoque y cómo responde a los desafíos del desarrollo sostenible.

Como es sabido, el “enfoque de capacidades” en la versión de Nussbaum intenta articular una teoría ético-política que ofrezca un marco evaluativo, pero también normativo, para las políticas de desarrollo humano. Para la autora, el grado y la orientación del desarrollo de una sociedad deben responder a un criterio de justicia, entendido este con relación al respeto y promoción del valor final de las personas, y entrañado en la dignidad y el despliegue de un conjunto definido de atributos potenciales: las capacidades humanas. La autora insiste en que su enfoque es ante todo una teoría política, afín a las aproximaciones sobre los derechos humanos y al procedimentalismo dialógico; más aún (2007: 170): “El enfoque de las capacidades se articula en términos de la idea *rawlsiana* del liberalismo político; es decir, la teoría de los derechos es vista como una descripción parcial del bien, para fines políticos, que los ciudadanos pueden vincular a diferentes concepciones comprensivas del bien”.

El despliegue argumental del Nussbaum está, pues, circunscrito al marco filosófico de interés del pensamiento liberal, en diálogo con Aristóteles y los estoicos, pero especialmente en deliberación con el utilitarismo y el contractualismo (2012: 213 y ss.). En conexión con dicho debate Nussbaum (2012: 25) vincula el concepto de “capacidad” tanto con la idea de *singular* “vulnerabilidad” humana, como con la idea de *igual y esencial* dignidad. Fruto de esta dialéctica concluye la autora la conexión entre las capacidades y el derecho fundamental a la *asistencia* en nuestra singular fragilidad, y avanza tanto una concepción rica y no meramente racionalista del ser humano como una teoría de la justicia. Esta teoría vale para evaluar si, de forma extensiva y en el marco circunstancial de un momento histórico, una sociedad garantiza un “umbral” de cumplimiento en el desarrollo de las capacidades de sus ciudadanos (2011: 37).

2. CONSECUENCIAS EDUCATIVAS DEL “ENFOQUE DE CAPACIDADES”

El “enfoque de capacidades” no está planteado para los fines de la pedagogía; no obstante, sin explicitarlo, sitúa a la educación en un lugar preponderante en cuanto agente clave en el desarrollo de la sociedad. La teoría asume, por un lado, que un efectivo e ilustrado desarrollo de la agencia humana viene fundamentalmente de manos de la educación, y por otro que es el quehacer pedagógico el que desarrolla la dimensión de



habilidad inherente al de *capacidad*. El primero es fundamental y básico para la libertad de optar tan apreciada por Nussbaum (y en general los liberales), y el segundo es el que establece las posibilidades de *funcionamiento* en combinación con nuestro potencial innato y las condiciones ambientales (2011: 21 y ss.). Desarrollar una *capacidad* es generar espacio interior y social, dotar de recursos personales y sociales para la libre configuración de nuestro *funcionamiento*. El enfoque ético-político de Nussbaum supone asumir en esta combinación personal/social que el desarrollo interior no es problemático¹, y sí lo son la distribución de recursos y la generación de espacio social. El papel de la pedagogía es justamente abordar el trabajo por hacer de comprometerse con la problematicidad efectiva que *sí* implican esos aspectos soslayados.

Asimismo, si bien no es el objeto de nuestro trabajo, resulta interesante plantearse cómo podría ser una propuesta pedagógica definida en las claves del “enfoque de capacidades” (cuadro 1). En la mayoría de los aspectos, la propuesta podría articularse sobre los hombros de otras propuestas humanistas y liberales, por ejemplo las de Dewey (cf. Stallman, 2003). No obstante, si bien no por original, un innegable valor que sí deseáramos retener para nuestra propuesta reside en la capacidad de articularse en sinergia con un proyecto sociopolítico mayor que el escolar, haciendo coherentes los aspectos formales e informales, y todavía más los no educativos.

Finalmente cabría una consideración pormenorizada desde la EA de cada una de las diez capacidades básicas propuestas por Nussbaum. Sin embargo, nuestro interés no reside aquí, sino en un paso previo al establecimiento de dichas capacidades. Pues ¿en qué medida contribuyen a abordar los grandes problemas socioambientales? Desde la EA se pueden extraer unas primeras conclusiones que justifican el estudio con mayor detalle de más adelante. En primer lugar, su interés por el desarrollo humano no se inserta en una genuina concepción de la sostenibilidad como proponemos más abajo. En segundo lugar, el enfoque propio de un individualismo débil que coloca la dignidad de la persona como “valor focal” hace que el resto de valores de enfoque más colectivista o ambiental resulten marginales (cuando no meramente instrumentales). Finalmente, el cerco que el pensamiento liberal pone a cualquier infusión sustantiva amenazante de ser ideológica, doctrinal o moralizante se manifiesta también en el carácter inocuo frente al reto de la insostenibilidad y la crisis socioambiental. No se cuestiona el *statu quo*, el sistema económico neoliberal, el paradigma cultural que sustenta de hecho la ideología propiamente liberal.

¹ Es recurrente (Nussbaum, 2000) la importancia manifiesta al *acceso a la educación* en los asuntos de desarrollo, pero es igualmente frecuente notar que no entraña problemas el tipo de educación “accedida” (en la línea de una concepción tecnológica de la educación).



CUADRO 1

Rasgos de una propuesta educativa derivada del “enfoque de capacidades”

- Equitativa, al alcance de todas las personas (garantizada por un estado, no obstante no “paternalista”)
- Centrada en el desarrollo y aprecio de la dignidad y especificidad de cada persona (y de las personas entre sí –incluso de los animales no-humanos–)
- Que valora especialmente el altruismo, el pensamiento y comportamiento pro social, si bien nunca gregario
- Potenciadora del diálogo, la gestión del conflicto y, sobre todo, la consecución de acuerdos
- Indagadora, en el sentido de concebir el aprendizaje como una libre construcción personal
- Orientadora en la toma de decisiones personales y esclarecedora de las diversas opciones personales y sociales, actuales y posibles
- Transformadora, en el sentido de concebirse como un agente de cambio en los proyectos sociales de desarrollo humano de su comunidad
- Consciente del carácter integral del individuo (frente a las reducciones racionalistas) y su “vulnerabilidad” natural (integrando una dimensión “asistencial” o de cuidado adecuada a cada edad)
- Pluralista y respetuosa de la diversidad cultural, religiosa e ideológica
- Promotora del autogobierno, el pensamiento crítico y el ejercicio reflexivo de las libertades personales (y el grado de consecución de las colectivas)
- Justa, en el sentido de organizada alrededor de una vida escolar políticamente acorde con la “teoría de la justicia” entrañada por este enfoque
- Orientada al logro de un “umbral” de desarrollo de las capacidades centrales en las personas y con ello imbricada con el resto de la comunidad educativa y agentes sociales que lo posibilitan
- Claramente sensible frente a los obstáculos sociales presentes en el desarrollo de determinados colectivos en injusta situación de discriminación: vg. las mujeres
- Promotora de la empatía con los animales no-humanos, e indagadora respecto a nuestra relación moral y justa para con ellos

3. UNA PERSPECTIVA “PROFUNDA” DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Siguiendo el hilo de la “dignidad humana” como principio² del enfoque de capacidades, nos parece que bien podría ser una especificación de otro aserto más general: la “dignidad de la Vida”. El cambio que nosotros proponemos como lógico y coherente no es sin embargo inocuo respecto a la fundamentación del enfoque aportado por Nussbaum. Cuando la autora pone en el centro de su teoría (junto a otros conceptos) la “dignidad humana”, se apoya explícita e implícitamente en la solidez teórica ofrecida por diversas

² Para evitar la simplificación que nosotros sí hemos operado, Nussbaum califica el método justificatorio del concepto *dignidad* como “holístico” y “no-fundacional”, en tanto en cuanto en su teoría se sustenta pragmáticamente en relación de coherencia conceptual con el resto de enunciados teóricos (2011: 30).



tradiciones filosóficas, tanto “ilustradas” como de raigambre teológica³. Y lo hace además como respuesta a los retos imperiosos que plantea el desarrollo (genuinamente) humano. Sin embargo, poner la “Vida” en el centro (perspectiva “ecocéntrica”) es justamente y en parte una reacción a ciertas asunciones metafísicas y epistemológicas de dichas tradiciones históricas. Es además una respuesta a los retos imperiosos que plantea el desarrollo (genuinamente) sostenible y que entendido de manera adecuada incluye al desarrollo humano.

El marco en el que se mueve nuestra propuesta de afrontamiento de los gravísimos problemas socioecológicos de nuestro tiempo se centra en un radical cambio sociocultural: un cambio paradigmático. Desde dicha asunción, la educación debe ser colocada en la vanguardia de la construcción de los proyectos sociales y culturales que nos hagan transitar hacia otro paradigma o visión del mundo en el que nuestra relación con lo natural y con nosotros mismos sea distinta. Este es el programa de una EA entendida como una pedagogía *crítico-emancipatoria en comunidad con la dinámica del planeta*, tal cual ha sido descrita por autoras como Novo (1998), Mayer (1998) y Sauvé (1999). Estas autoras plantean directamente un diálogo transformador con la herencia de la modernidad, y proponen la necesidad de un paradigma superador que mediante el concepto de lo “complejo” (Morin, 1984; 2003) se abra a un proceso colectivo “transdisciplinario” e integrador de la incertidumbre y la creatividad como rasgos esenciales de una renovada (auto)relación con la naturaleza.

Este giro “complejo” en el pensamiento no es una mera audacia posmoderna, sino una respuesta a un diagnóstico: el papel opresivo y alienante que el “pensamiento simplificador” ha desplegado en la modernidad tardía y que nos ha llevado a la insostenibilidad de la vida en el Planeta. Por eso mismo, especialmente desde lo pedagógico, no cabe una definición del desarrollo hacia la sostenibilidad que parta del mismo tipo de pensamiento, sino que es preciso subvertirlo y pensar tanto el desarrollo como lo sostenible desde categorías completamente renovadas (Sterling, 2001; Canadell, 2007; Novo, 2006; 2009). El enfoque de las capacidades ofrece aspectos prometedores en su concepción del desarrollo, pero adolece de una perspectiva de sostenibilidad que al ser integrada arrastra en sí misma una crítica (creemos que renovadora) al propio enfoque.

La categoría central y “compleja” que proponemos viene a cuestionar la percepción atomística del individuo (del ciudadano, del educando...): es lo “relacional”. Decididamente, lo genuino desde los comienzos de la educación ambiental ha sido una perspectiva comprometida con un “cambio de mirada”, con la comprensión de la interdependencia económica, social, política y ecológica (Novo, 2009). Al abundar en esta com-

³ Es conocida la conexión de la autora con la obra de Aristóteles y el estoicismo. Además de reconocer las influencias clásicas suma a Smith, Kant, Mill, Marx y especialmente, como ya hemos visto, el “liberalismo político” de Rawls (2012: 213 y ss.).



preensión se alumbraba la necesidad de una nueva racionalidad, una *racionalidad ambiental* (Leff, 2007) como “un entramado de relaciones de alteridad, donde se reconfigura el ser y sus identidades, guiado por el deseo de saber y de justicia de reapropiación social del mundo y de la naturaleza”. Las consecuencias de adoptar este principio son de un profundo calado filosófico y moral. Desde nuestra concepción, entrañan una concepción “ecocéntrica” de la ética con significativas consecuencias pedagógicas.

4. CAPACIDAD, POTENCIALIDAD Y FINALIDAD

El concepto de capacidad es en definitiva un término alternativo al concepto filosófico de potencialidad. No obstante, este último está impregnado de connotaciones filosóficas claramente esencialistas de las que Nussbaum quiere separarse; más claramente con la “entelequia” aristotélica y aquellas filosofías teleológicas. Sin embargo, es difícil apelar al “floreCIMIENTO” de las personas (2007: 333 y ss.) sin considerar cierto grado de realización de alguna finalidad propia. Un teleologismo fuerte implicaría adscribirse a una tendencia global evolutiva definida en la historia (vg. el creacionismo) mientras que la asunción de una teleología débil supone considerar tanto que toda vida persigue cierta realización de lo *propio*, como que el cambio y la novedad surgida de la red compleja de relaciones en los ecosistemas implican retos novedosos para el desarrollo de los organismos y la evolución de las especies dentro de una lógica funcional (y un nuevo nivel de complejidad). En definitiva, al adoptar este enfoque de teleologismo débil estamos cerrando el paso a las posibles críticas relacionadas con una supuesta asunción de esencialismo cerrado o dogmático. Además, las decisiones éticas y educativas ocurren de forma situada y en el nivel de los organismos y sus sociedades, y el pensamiento complejo descarta cualquier tipo de determinismo evolutivo (negador por ejemplo de la novedad), por lo que –aun asumiendo una finalidad propia a los organismos– no cabe asignar a este “todo” ningún espíritu descifrable y moralizante.

En esta línea, Nussbaum (2007: 361 y ss.) previene de los peligros de idealización de la naturaleza (fuente de sabiduría, estabilidad y armonía) y de los consabidos sesgos inmovilistas que una perspectiva naturalista puede contraer:

Toda teoría que alude a la forma de vida y el florecimiento característicos de una especie corre el peligro de idealizar la naturaleza o de sugerir que las cosas están bien y en orden tal como están y que los seres humanos deberían dejar de interferir. [...] Una imagen que es inherente a una parte, al menos, de la literatura ecologista es la de una naturaleza armoniosa y sabia frente a unos seres humanos ambiciosos y derrochadores que vivirían mejor si supieran situarse en sintonía con esa fina armonía.



Sin embargo, esta apreciación crítica es asumible desde una visión “compleja” de la naturaleza. El acento en la naturaleza relacional del ser humano y en la interdependencia, antes que en un estado estático, hace referencia precisamente a una caracterización dinámica no solo del ser humano sino también de los ecosistemas. No obstante, sí es cierto que Nussbaum minusvalora una perspectiva “ecologista” más conservadora: la idea de que bajo el continuo cambio sí existe una regularidad *lógica de lo vivo* (cuando menos física, química, biológica...) a la que apelan quienes proponen una vida moral en “sintonía con ella” (no necesariamente al dictado, pues su naturaleza es antes *gramatical* que *semántica*).

Entendemos su insistencia en no extraer argumentos normativos ni de la mera observación del comportamiento de los seres naturales, ni de una idealización de una supuesta “naturaleza” sabia. Sin embargo nos parece que la autora, por un lado, constriñe el término “respeto por la naturaleza” (2007: 363) a un mero “conservacionismo”, y por otro entiende que toda consideración abstracta de la “naturaleza” acaba en una forma de culto. Desde nuestras premisas, no hay necesidad lógica de caer en ambos supuestos.

En definitiva, el teleologismo débil propuesto permite una ampliación del enfoque de capacidades. Igual que somos instados a promover y no obstaculizar el “florecimiento” de las capacidades humanas, somos ahora instados a promover y no obstaculizar el desenvolvimiento de los fines específicos de las formas concretas de vida; entendidas estas como organismos, pero también como ecosistemas. Por otro lado, este principio delinea también una extensión sobre la relación mencionada antes entre “vulnerabilidad” e igualdad esencial; excepto que ahora la dimensión equitativa –siendo esencial– solo tiene sentido junto a ciertos principios de relatividad, lo que conlleva formidables complejidades filosóficas y morales que deberán ser cuidadosamente investigadas. Así pues, a pesar del trabajo teórico por hacer, nos parece justificable un enfoque de las capacidades genuinamente ecocéntrico y complejo; es decir, ampliable desde una lógica compleja a otros animales y a los ecosistemas.

5. JUSTICIA, VIOLENCIA Y DESARROLLO DESDE UN ENFOQUE ECOCÉNTRICO

Nussbaum es consciente de que una “teoría de la justicia” precisa también de una concepción del bien, de lo bueno (2007: 170 y ss.). Dicha concepción del bien, introducida –puntualiza– solo a efectos evaluativos, debe satisfacer tanto el criterio de universalidad como el de pluralismo. En este caso, no puede menos que remontarse a la ética kantiana y, postulando el carácter absolutamente final de la persona, extraer las consecuencias lógicas de tal afirmación. En la extensión de su teoría a los animales no humanos sigue Nussbaum sin embargo otros derroteros: los utilitaristas (2007: 321



y ss.). Nuestra propuesta es volver al curso inicial (deontologismo) y postular ahora el valor final y no instrumental de la vida, asumido desde el respeto a su desenvolvimiento concreto. Sin entrar en detalles sobre si lo anterior es una forma de biocentrismo o ecocentrismo, vamos a entender que el enfoque ecocéntrico implica considerar éticamente también los propios (eco)sistemas de relaciones en todos sus niveles hasta el propio sistema Tierra. Como hemos visto en el apartado anterior, la asunción de este nuevo enfoque complejo supone un reto lógico-ético nada sencillo. Para empezar, las diferencias de especie y nivel sistémico implican la introducción de un principio de relatividad en multitud de niveles. Nussbaum (2007: 322-323), por ejemplo, circunscrita únicamente a los animales no-humanos, propone la observación de “lo propio” de cada especie, y el establecimiento de lo que llama “norma especie” con relación al umbral de capacidades. Por otro lado, un enfoque estrictamente sistémico y holístico soluciona el problema apelando a un criterio de valor descendente en los niveles inclusivos del sistema planetario. Sin embargo, como acertadamente señalan algunos (vg. Del Arco, 2007), ello implica una nueva forma de heteronomía ética y entraña un claro potencial de totalitarismo político. Así pues, la única opción conciliable con el armazón teórico del enfoque de capacidades es un ecocentrismo que sea no dogmático, que se desarrolle atendiendo a una idea de *sociosistema* convencional, creativo e indeterminado, pero profundamente *coherente* con los *ecosistemas*. Esta idea de coherencia enriquece a su vez dicho enfoque al introducir en el término *justicia* lo *ajustado*; es decir, enmarcado en la dinámica del ecosistema, y queda así sumado dialécticamente, con la idea de promoción de umbral de *respeto*, al desenvolvimiento de las capacidades humanas y del potencial de la vida (teleologismo débil).

La pertinencia de estas apreciaciones se pone de manifiesto cuando proponemos que justamente la instrumentalización absoluta del mundo y la idealista separación de la lógica ecosistémica son factores determinantes en la crisis socioecológica. Es esta la justificación última de la adopción de un enfoque ecocéntrico. No nos parece una casualidad que el pensamiento liberal case tan bien con la “economía clásica”. Desterrada por metafísica la reflexión sobre el ser, la reflexión sobre el hacer en el mundo real solo conduce al tener. El mundo ya no es la matriz para reapropiarnos, sino para apropiarse del mundo. Nos convertimos meramente en agentes económicos. Nos educamos para ganar habilidad productiva, para definirnos moralmente en clave económica: somos lo que tenemos haciendo y hacemos teniendo (la apropiación separada del mundo). La idea liberadora, por el contrario, es reapropiarnos comprendiendo que lo propio está ya en nosotros (en nuestro *ser*), como potencialidad, como capacidad esencial. No en mí, sino en nosotros como seres relacionales. Esta es la clave de la educación que proponemos.

Con un acento más político, es este también el núcleo de la tradición de la pedagogía crítica (vg. formulaciones en clave de ecologismo social de Gutiérrez (2000) y Gadotti



(2002)). Los enfoques críticos han subrayado, frente al *leitmotiv* liberal del entente, la naturaleza conflictual de la historia y la sociedad. Además de una teoría que evalúe el grado de consecución de una sociedad justa, hace falta otra que plantee las transiciones partiendo de dónde venimos, de las causas de la injusticia. En definitiva, nos parece pobre (y posiblemente sesgado) un “enfoque de capacidades” que no integre una explicación del “malogramiento de las capacidades” y que rastree las persistentes fuentes de alienación humana y sofocamiento de la vida. Particularmente interesante es la perspectiva de Galtung (1969) sobre este punto, en particular cómo define la violencia claramente relacionable con el concepto de capacidad: “la violencia está presente cuando los seres humanos son influidos de tal forma que su realización somática y mental está por debajo de sus realizaciones potenciales. [...] La violencia es definida como la causa de la diferencia entre lo actual y lo potencial” (p. 168).

Cuando una sociedad en su organización política, su matriz cultural o su estructura funcional contiene condiciones y causas para la limitación de las actualizaciones y potencialidades de la gente, Galtung habla de “violencia estructural”. En otros términos, no creemos que un “enfoque de capacidades” sea completo sin dar cuenta de dichas estructuras y fuentes de violencia, de las limitaciones al “funcionamiento” de las personas y el mundo natural, y al desarrollo de sus “capacidades”. Así, un enfoque pedagógico nutrido del enfoque de las capacidades debe también contener la idea de que antes y junto al “desarrollar” se debe dar un “desenmascarar” y “remediar” sin el que el primero no sería posible.

En este sentido podemos considerar que Hathaway y Boff (2014) extienden esta idea de violencia estructural a toda una “cosmología de la dominación”, lo que nosotros denominamos paradigma, entre cuyos efectos, además de una directa y clara opresión de parte de la humanidad y sometimiento de la vida, se sitúa la inculcación de una impotencia esencial en el ser humano para la transformación de un mundo injusto y estéril en la generación creativa de significado. Es en este sentido en el que tomamos de los autores la idea de “liberación”, que supone tanto una toma de consciencia del ser humano, y una efectiva transformación de las estructuras burdas y sutiles de violencia, como la desobstrucción del potencial creativo de la vida en el planeta. La relación de ambas cosas es sinérgica y dialéctica, y descansa en un proceso no previsible, sin un gran relato anticipado, sino en una continua búsqueda colectiva y personal que además del conocimiento científico se abra a nuevas formas de indagación desde “dentro”. Solo que ahora “dentro” no es una mera subjetividad solipsista, sino la propia de un ser relacional y abierto, vivo.

Necesitamos pues una ecofenomenología y una ecohermenéutica en la teoría pedagógica, porque esta indagación compartida es justamente el terreno preferente de la educación, y precisa por lo tanto una pedagogía empoderada e imbuida de los rasgos apuntados. El paso siguiente de un enfoque genuinamente ecocéntrico del desarrollo



(auténticamente “sostenible”) es promover desde esta educación un nuevo paradigma (no meramente una teoría), que permita la *liberación* de la vida en el planeta en los términos que hemos descrito someramente.

6. CONCLUSIÓN

A modo de síntesis, nos parece que la formulación de Nussbaum del “enfoque de capacidades” contiene el armazón lógico de una teoría fructífera en relación con los problemas de desarrollo y promotora de una posible pedagogía como vanguardia social y cultural. No obstante, en su formulación desconsidera la esencial dimensión de *sostenibilidad* de todo desarrollo genuino. Hemos señalado que su inclusión no es inocua a los fundamentos de la teoría y que exige un giro ecocéntrico de profundo calado epistemológico, ético y pedagógico. Implica una visión compleja y relacional que, al ser considerada desde cierto teleologismo débil, nos permite una revisión ecocéntrica del “enfoque de capacidades”. Dicha revisión entraña también la necesidad crítica de plantearnos qué fuentes persistentes de violencia estructural se dan en el paradigma sociocultural vigente que obstruyen el posible desarrollo humano y sostenible (de la vida). De lo anterior surge la propuesta de una perspectiva *liberadora* del enfoque de capacidades a la luz de los principios de la EA.

Somos conscientes de que el enfoque Nussbaum, además de su solvencia filosófica, ofrece herramientas conceptuales y operativas para la adopción de decisiones políticas y jurídicas (en definitiva era esta su motivación). Por otro lado, el enfoque que nosotros proponemos tiene una intención solo filosófico-educativa, y como punto de arranque de un programa de cambio, aspira solo por el momento a ofrecer visión, misión e inspiración.

7. BIBLIOGRAFÍA

- CANADELL, À. (2007) *Educació Sostenible. Criteris per a la introducció de la sostenibilitat en els processos educatius*. Terrassa, Cátedra UNESCO de Sostenibilidad. UPC.
- DEL ARCO, J. (2007) “La parcialidad del eco-holismo y el mito del Todo” en *Tendencias 21*. <http://www.tendencias21.net/biofilosofia/La-parcialidad-del-eco-holismo-y-el-mito-del-Todo_a32.html> (blog).
- GADOTTI, M. (2002) *Pedagogía de la tierra*. México, Siglo XXI.
- GALTUNG, J. (1969) “Violence, peace, and peace research” en *Journal of Peace Research*, 6 (3): 167-191.
- GUTIÉRREZ, F. (2000) *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Xàtiva, CREC.



- HATHAWAY, M. y BOFF, L. (2014) *El tao de la liberación. Una ecología de la transformación*. Madrid, Trotta.
- LEFF, E. (2007) “La complejidad ambiental” en *Polis. Revista Latinoamericana* (16).
- MAYER, M. (1998) “Educación ambiental” en *Enseñanza de las Ciencias* (vol. 16: 217-231).
- MORIN, E. (1984) *Ciencia con consciencia*. Barcelona, Anthropos.
- MORIN, E. (2003) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, GEDISA.
- NOVO, M. (1998) *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid, UNESCO/Ed. Universitas.
- NOVO, M. (2006) *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid, Pearson Educación.
- NOVO, M. (2009) “La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible” en *Revista de Educación* (1): 195-217.
- NUSSBAUM, M. C. (2000) *Women and human development the capabilities approach*. Cambridge, New York, Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, M. C. (2007) *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión* en VILA R. y SANTOS A. (trans.) Barcelona, Paidós.
- NUSSBAUM, M. C. (2011) *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, Harvard University Press.
- NUSSBAUM, M. C. (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* en MOSQUERA A. S. (trad.) Barcelona, Paidós.
- SAUVÉ, L. (1999) “La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco educativo de referencia integrador” en *Tópicos En Educación Ambiental*, 1(2): 7-27.
- SEN, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta.
- STALLMAN, J. (2003) “John Dewey’s New Humanism and Liberal Education for the 21st Century”, *Education and Culture*, vol. 19: Iss. 2.
- STERLING, S. R. (2001) *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Barth, Green Books for the Schumacher Society.

