

EL ENFOQUE DE CAPACIDADES A LA LUZ DE LA CONSTITUCIÓN ÉTICA DEL ACTO EDUCATIVO

THE CAPABILITY APPROACH IN THE LIGHT OF THE ETHICAL CONSTITUTION
OF THE EDUCATION ACT

Rafael Vicente Ortiz Angulo^a

Fechas de recepción y aceptación: 25 de mayo de 2016, 15 de noviembre de 2016

Resumen: Son muchos los autores que han analizado la deriva individualista en la que se fraguan los cimientos de la sociedad de hogaño. Nos ceñiremos a uno de ellos para situar el contexto sociológico en el que tiene lugar el acto educativo hoy, Charles Taylor. El *enfoque de capacidades*, situado en ese imaginario social, es una aportación que intenta ir más allá del pensamiento débil, pero asumiendo una justificación no una fundamentación de sus propios principios. ¿Cabe un encuadre de este en un marco que lo fundamente?

Palabras clave: individualismo expresivo, intersección circunstancial, decurso vital, personalidad, talante, alteridad.

Abstract: Many authors have analyzed the individualistic drift in which the foundations of today's society are consolidated. We will limit ourselves to one to position the sociological context in which the educational today act takes place, Charles Taylor. The *capability approach*, located in the social imaginary, is a contribution that tries to go be-

^a Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Correspondencia: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación Calle Sagrado Corazón, 5. 46110 (Godella), Valencia. España.

E-mail: rafa.ortiz@ucv.es



yond the weak thought, but assuming a justification not a rationale of its own principles. Is it possible a frame of the same in a context that underlies it?

Keywords: expressive individualism, circumstantial intersection, vital itinerary; personality, otherness.

1. IMAGINARIO SOCIAL EN EL QUE SE INSCRIBE NUESTRO CONTEXTO EDUCATIVO

Según Taylor, la década de 1960 supone simbólicamente un punto de inflexión en la era individualista inaugurada en la modernidad. “Junto al individualismo moral/espiritual y al instrumental se extiende ahora el individualismo expresivo” (2003b: 89). Si el *individualismo moral* tiene su raíz en el cambio de paradigma ligado a la reforma protestante, y el *individualismo instrumental* la tiene en las teorías que propugnan una racionalidad económica del cálculo maximizando la eficacia, la raíz del *individualismo expresivo* la encontramos en los posicionamientos de las élites intelectuales y artísticas del romanticismo de finales del siglo XVIII. En su base está la idea de que cada individuo es diferente y original. “Las diferencias no son simples variaciones sin importancia dentro de una misma naturaleza humana, ni tampoco las diferencias morales entre individuos buenos y malos. Implican más bien que cada uno de nosotros tiene un camino original que debe transitar; imponen a cada uno de nosotros la obligación de vivir de acuerdo con nuestra originalidad” (2003a: 396).

A juicio de Taylor, la manifestación más evidente del proceso por el que el individualismo se ha desarrollado hacia la expresividad es la revolución del consumo. Tras la Segunda Guerra Mundial, el conjunto de la población fue teniendo una progresiva accesibilidad hacia aquella oferta de bienes y servicios que, hasta entonces, se había considerado el lujo de unos pocos. Esto fue creando un espacio individualizado en el que el consumo inmediato se establecía como cauce adecuado para expresar los propios gustos y se erigía en el modo de búsqueda de felicidad. Todo ello ha llevado a la emergencia de un nuevo imaginario social que se caracteriza por la horizontalidad, y que adquiere cuatro formas: la *esfera pública*, el *pueblo soberano*, la *economía* y la *moda*. La *esfera pública* y el *pueblo soberano* son espacios de acción común, mientras que la *economía* y la *moda* se presentan como lugares de acciones concatenadas. Sin embargo, la *moda* tiene unas características específicas que le otorgan distinción y relevancia especial. En la *moda* no solo hay concatenación de acciones sino también simultaneidad en el cambiante lenguaje compartido de signos y significados, lo que dota de sentido a nuestras acciones. En ella, “la estructura general resultante no es la de una acción común, sino más bien la de una exhibición mutua. Cuando actuamos nos importa el hecho de que otras personas sean testigos de lo que estamos haciendo, y por lo tanto contribuyan a definir el signifi-



cado de nuestra acción” (2003b: 94-95). Así, nuestra sociedad actual queda articulada en distintas estrategias destinadas a satisfacer la apremiante necesidad individual de reconocimiento mutuo. Reconocimiento que, ante todo, valora la expresión de la *autenticidad*. Taylor advierte una constante expansión de lo que denomina *cultura de la autenticidad*, aquella “concepción de la vida que surgió con el expresivismo romántico del siglo XVIII, según el cual cada uno tiene su propia forma de manifestar su humanidad, y que es importante descubrir y vivir de acuerdo con ella, y no conformarse con un modelo impuesto desde fuera, por la sociedad, por la generación previa, o por la autoridad política o religiosa” (2003b: 92).

Es fácil encontrar en nuestro ámbito social y educativo signos evidentes de este individualismo expresivo al que se refiere Taylor y de su consecuente reivindicación de autenticidad. Pensemos en el “tuneado” que cada vez más personas exhiben de sus cuerpos por medio de tatuajes, pendientes, etc. Pensemos también en la vuelta de los uniformes que, si bien apelando a factores económicos, de intendencia familiar y comodidad, no deja de ser una forma de distinguirse y expresar una identidad frente a los demás. Una identidad muchas veces construida desde lo más externo y que olvida la construcción de la interioridad. Últimamente, se postula el uniforme como solución al problema que supone hoy luchar por que el alumnado acuda a clase con indumentaria adecuada o no claudique a la seducción de las marcas. ¿Pero, de esta forma, no estamos eludiendo la responsabilidad de educar en aspectos esenciales?

2. LA APORTACIÓN DEL ENFOQUE DE CAPACIDADES

Sin duda, el *Enfoque de Capacidades* propuesto por Amartya Sen y Martha Nussbaum es un intento concreto de salvar esta actual circunstancia nuestra descrita de la mano de Taylor, pero que, sin embargo, se inscribe en la lógica del *individualismo expresivo*. Efectivamente, comentando la inscripción del concepto de “capacidad” en filosofía aristotélica que realiza Nussbaum, Jesús Conill afirma que: “el recurso a Aristóteles por parte de Nussbaum proviene del intento de lograr una base filosófica adecuada para responder al relativismo y subjetivismo. En Aristóteles encuentra Nussbaum una filosofía esencialista, una visión de que la vida humana tiene ciertos rasgos centrales definitorios: “propiedades esenciales”. A su juicio, sin esta consideración se carece de una base objetiva suficiente para dar cuenta de la justicia social y fundar una ética global” (Conill, 2002: 30-31).

Por su parte, según Conill, Sen entiende que en el enfoque aristotélico de las capacidades “lo decisivo no son los medios como tales, sino tener más libertad con la que poder llevar el tipo de vida que tenemos razones para valorar. Lo que está en juego, según Sen, son las *libertades sustantivas*, las *capacidades para elegir la vida que tenemos razones para*



valorar. De ahí el interés por las condiciones de vida y por la capacidad para funcionar” (2002: 32).

Por ello, para Conill (2004) Sen se sitúa más en una propuesta de corte kantiano que aristotélico.

Es importante observar que tanto Nussbaum como Sen catalogan su aportación como “enfoque”. Enfoque de capacidades y enfoque de capacidad, respectivamente. Aunque ellos mismos y quienes estudian sus propuestas hacen recaer el acento, conceptual y argumentalmente, sobre el segundo término (*capacidades*), sin embargo, a mi modo de ver, la noción de “enfoque” es de vital importancia para su correcta comprensión. No usan la expresión “teoría de”, “filosofía de” o “ética de”, buscan, pienso yo, un apelativo más, digamos, ligero y acorde con unos tiempos reacios a fundamentaciones fuertes. Además, por extensión, denominan “enfoques” a visiones de la realidad que en su día nacieron como “teorías”, por ejemplo el utilitarismo.

¿Qué debemos entender por “enfoque”? La RAE en su *Diccionario de la Lengua Española* nos indica con toda precisión cuatro acepciones:

1. Hacer que una imagen de un objeto producido en el foco de una lente se recoja con nitidez sobre un plano u objeto determinado; 2. Centrar en el visor de una cámara fotográfica la imagen que se quiere obtener; 3. Proyectar un haz de luz o partículas sobre determinado punto; 4. Dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente.

Pues bien, hacer nítido, centrar, iluminar y dirigir la atención son las acciones que el término *enfoque* pretende significar en una aproximación a la realidad centrada en las “capacidades”. Enfocamos ese aspecto de la realidad llamado “capacidades” procurando una aproximación y observación nítida de estas, otorgándoles una centralidad en el discurso, iluminando su campo de acción e influencia y atendiendo a la comprensión de la realidad humana y social desde ellas. Por lo tanto, se puede afirmar que la comprensión de esa realidad está enfocada desde la noción de “capacidades”. Incluso se podría afirmar que la noción de capacidades termina por actuar de lente por la que se escruta la realidad. Si es así, ¿estamos ante un perspectivismo de facto?

Según mi opinión, el mejor aval que tanto Nussbaum como Sen encuentran para proponer su “enfoque” frente a otros enfoques es su propio resultado. Por ello, en sus respectivos discursos, remiten continuamente a la comparación, por ejemplo, con el utilitarismo. Aunque para dar consistencia a sus propuestas se vean obligados a intentar anclarlas en determinadas tradiciones (Nussbaum en la aristotélica y Sen en la kantiana), sin embargo, hijos de nuestra época, no pretenden una fundamentación definitiva y sustantiva que oriente ineluctablemente el obrar de las gentes. El Enfoque de Capacidades



busca soluciones a los problemas éticos y sociales desde un discurso que apela a la “auto-realización” y al respeto y fomento insoslayable de la “libertad” (Nussbaum desde una versión liberal y Sen desde un posicionamiento de tradición más social), pero que, a mi modo de ver, no supera siempre la urdimbre individualista de nuestra sociedad y algunas de sus consecuencias, como pueden ser las derivas subjetivistas y relativistas.

En este artículo se pretende ofrecer un marco ético anterior que cumpla la función de soporte del “Enfoque de Capacidades” y que potencie todas sus virtualidades. Comenzaremos, pues, aportando una visión esquemática de dicho enfoque para, posteriormente, anclarlo en ese marco ético anterior. Para ello, siguiendo especialmente a Nussbaum, partiremos de una tipología de las capacidades que las clasifica en tres grupos: A) Clasificación tipológica general; B) Clasificación ética o moral; C) Clasificación de nivel o umbral.

A) *Clasificación tipológica general*

Según Nussbaum, las capacidades son la respuesta a la pregunta “¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona?” (2012: 40). Se trata de una pregunta de amplio espectro, pues implica tanto el obrar como el ser de la persona.

a) Las *capacidades básicas* son el *equipamiento innato* que cada persona posee. Pueden ser nutridas y fomentadas posteriormente, pero también cercenadas. “Ahora sabemos –dice Nussbaum– que el desarrollo de las capacidades básicas no es algo que esté integrado en nuestro ADN: la nutrición materna y la experiencia prenatal desempeñan un papel importante en el despliegue de su conformación” (2012: 43).

b) Las *capacidades internas* (2012: 41): “Se trata más bien de rasgos y de aptitudes entrenadas y desarrolladas, en muchos casos, en interacción con el entorno social, económico, familiar y político”. Por tanto, son susceptibles de aprendizaje. Para Nussbaum cobran especial relevancia en el ámbito educativo. Efectivamente, nos dice:

Una de las tareas que corresponde a una sociedad que quiera promover las capacidades humanas más importantes es la de apoyar el desarrollo de las capacidades internas, ya sea mediante la educación, los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional, el apoyo a la atención y el cariño familiares, la implantación de un sistema educativo, u otras muchas medidas.

c) Las *capacidades externas*, que serían el conjunto de condiciones sociales, políticas, económicas, de justicia, etc., que hacen posible el desarrollo humano. Nussbaum no las



concebe explícitamente bajo esta concreta denominación pero, no obstante, las presupone en su discurso.

d) Así pues, lo que Nussbaum denomina *capacidades combinadas* consiste en la adición de las capacidades internas más las capacidades externas. De tal modo que “las capacidades combinadas se definen como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas en las que se puede elegir realmente el funcionamiento de aquellas” (2012: 42).

Por lo tanto, las “capacidades combinadas” (Nussbaum) o las “libertades sustanciales” (Sen) consisten en la necesaria unidad y combinación de *equipamiento innato*, *capacidades internas* y *capacidades externas*. Pero esta unidad hemos de cuidarla debidamente, porque puede verse malversada de varios modos:

- En dicha mixtura, según Nussbaum, las *capacidades internas* son un requisito imprescindible para que una sociedad produzca *capacidades combinadas* (2012: 42). Efectivamente, “podríamos concebir una sociedad que cree correctamente contextos para elección en muchos ámbitos, pero que no eduque a sus ciudadanos y ciudadanas, ni nutra el desarrollo de sus capacidades de pensamiento” (2012: 42). Esto supondría un impedimento para la producción y ejercicio de *capacidades combinadas*, lo que nos llevaría a la paradoja de que esos contextos para la elección son inoperantes y, por lo tanto, frustrantes.
- Por otra parte, “una sociedad podría estar produciendo adecuadamente las capacidades internas de sus ciudadanos y ciudadanas, al tiempo que, por otros canales, podría estar cortando las vías de acceso de esos individuos a la oportunidad de funcionar de acuerdo con esas capacidades” (Nussbaum, 2012: 41).

Por eso Nussbaum concede una gran importancia a la educación en su *Enfoque de Capacidades*:

- En cuanto al desarrollo de las *capacidades* básicas con las que nacemos, pues este siempre está posibilitado por el entorno y contexto social que ha de proporcionar la educación y el desarrollo potencial contenido en estas.
- “Una de las tareas que corresponde a una sociedad que quiera promover las capacidades humanas más importantes es apoyar el desarrollo de las capacidades internas, ya que a través de la educación, de los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional, del apoyo a la atención del cariño familiares, de la implantación de un sistema educativo, o de otras muchas medidas” (2012: 41).



- En lo concerniente a las capacidades combinadas, el sistema educativo debería estar diseñado de tal modo que hiciera factible todo el abanico de posibilidades. Entre otras cosas, porque “la distinción entre las capacidades internas y combinadas no es diáfana, ya que una persona adquiere normalmente una capacidad interna gracias a cierta forma de funcionamiento y puede perderla si carece de la oportunidad de funcionar” (2012: 42-43). Por otra parte, un currículo adecuado tendría que fomentar la estima, producción y desarrollo de las capacidades combinadas.

B) *Clasificación ética o moral*

Partamos aquí de la pregunta “¿El fomento de cualquier capacidad siempre es bueno?”. Para Nussbaum, evidentemente no. A este respecto cabe distinguir:

a) *Capacidad de desempeño*: Aquella que nos habilita para la consecución de algo. En este sentido el enfoque de capacidades “se pregunta qué cosas, de entre las muchas para las que los seres humanos pueden desarrollar una capacidad de desempeño, son las que una sociedad con un mínimo aceptable de justicia se esforzará en nutrir y apoyar” (2012: 48). Asimismo, hemos de tener en cuenta que los seres humanos tenemos un potencial de desempeño de acciones positivas o de acciones negativas que hemos de aprender a fomentar y a inhibir respectivamente. En consecuencia, esto nos coloca en la necesidad de tener que contemplar una distinción entre:

b) *Capacidades benéficas*: Aquellas que redundan en dignidad personal y que, por tanto, fomentan el mínimo de justicia que, al mismo tiempo, las hacen posibles.

c) *Capacidades dañinas*: Aquellas que van contra la dignidad y los mínimos de justicia.

C) *Clasificación de nivel o umbral*

a) *Capacidad de agencia*: El *Enfoque de Capacidades* sitúa la realización de la dignidad en el ejercicio de la libertad, es decir, en la capacidad que posibilita para el propio acto de elección. No hay que confundir la *capacidad de desempeño* con la *capacidad de agencia*, pues puede haber personas perfectamente habilitadas para el desempeño de algo pero que, sin embargo, no sean capaces de actuar libremente. Ahora bien, difícilmente la capacidad de agencia será del cien por cien, ¿diremos por esto que realizar la dignidad humana es un imposible? Nussbaum establece unos mínimos:



b) *Capacidades centrales*: Son aquellas que proporcionan “lo mínimo o esencial que se exige de una vida humana para que sea digna es que supere un nivel umbral más que suficiente de diez ‘capacidades centrales’” (2012: 53). Según Nussbaum, un orden político aceptable debe procurar este nivel umbral a toda la ciudadanía. Enumeramos esas diez capacidades centrales, aunque son sobradamente conocidas: Vida; Salud física; Integridad física; Sentidos, imaginación y pensamiento; Emociones; Razón práctica; Afiliación; Otras especies; Juego, y Control sobre el propio entorno.

Para concluir este apartado conviene subrayar que Nussbaum insiste en que la “justificación” que subyace en el *Enfoque de Capacidades* “es holística y no basada en fundamentos” (2012: 50). Esto supone, recalquémoslo, que, en primer lugar, Nussbaum pretende una justificación y no una fundamentación de su propuesta, que no es otra cosa sino un “enfoque”. Y, en segundo lugar, que si no es una propuesta fundamentada, sino simplemente justificada, desde ella cabe justificar pero no fundamentar. Por ello, me parece menester encuadrar el “Enfoque de capacidades” en un marco de referencia del que sea posible anclarlo en fundamentos.

3. CONSTITUCIÓN ÉTICA DEL ACTO EDUCATIVO Y *ENFOQUE DE CAPACIDADES*

En el escenario educativo aparecen distintos actores todos ellos vinculados formando lo que llamamos *comunidad educativa*. Hablar de la constitución ética del acto educativo es hablar necesariamente de relaciones interpersonales. Pero ¿qué es la persona? A lo largo de la historia se han producido muchas respuestas, pero en este caso nos vamos a guiar por el pensamiento de Zubiri y de Mounier.

La conceptualización dinámica que Zubiri (1986) hace de la persona permite entenderla desde su decurso vital. Propone comprender la persona desde las siguientes cuatro notas que la constituyen:

a) *Temperamento*: Incluye todas aquellas características heredadas genéticamente de nuestros padres y que configuran lo que constituyen nuestras determinaciones biológicas propias. Consecuentemente, se trata de estructuras que no podemos cambiar y que, en cierto sentido, nos condicionan. No obstante, aunque no podamos sustituir esas características biológicas por otras distintas, sin embargo sí podemos modular sus consecuencias temperamentales. Así pues, el temperamento, en última instancia, no se puede cambiar aunque es susceptible de ser modulado.

b) *Personeidad*: Se trata de un término acuñado por Zubiri que hace referencia a ese carácter estructural que a cada quien le hace ser quien es existiendo de un modo absolutamente diferenciado de cualquier otro. Se trata de lo que otros filósofos, como



por ejemplo Gabriel Marcel, han denominado “Misterio”. Podríamos decir que lo que constituye a una persona en sí misma es su misterio, aquel reducto propio al que ningún otro semejante a él puede tener acceso, pero que, no obstante, es lo que se manifiesta a los demás con significatividad de identidad. El misterio personal, como todo misterio, no se puede desvelar pero se manifiesta mediante su existencia. Pretender penetrar en el misterio del otro, intentar desvelarlo, es una imposibilidad por cuanto, en tal caso, el otro dejaría de ser otro para ser yo o yo dejaría de serlo para ser el otro.

c) *Personalidad o carácter*: Consiste en el bagaje personal que nos vamos construyendo a lo largo de la vida mediante las elecciones que vamos tomando. Como puso de relieve López Aranguren nuestras acciones y los hechos que estas entrañan tienen su importancia moral pero, en lo que respecta a la conformación de la personalidad o carácter, tiene más relevancia la impronta que las acciones que hemos realizado dejan en nosotros por el hecho de haberlas ejecutado.

Todos vivimos en un presente que está constituido por las elecciones tomadas en nuestro pasado y por las posibilidades de futuro que, en ese presente nuestro, se abren ante nosotros. Como diría Ortega y Gasset, el ser humano se caracteriza por estar “condenado a ser libre”, pues en cada instante de su vida no le queda más remedio que elegir y eligiendo va haciendo su propia vida. Evidentemente, esta del ser humano no se trata de una *libertad absoluta* sino de una *libertad relativa*. Es decir, consiste en ser una libertad situada en los límites, podríamos decir, de la propia existencia de cada cual. Ortega recuerda: “Yo soy yo y mi circunstancia”. Pero, cuidado, no hay que entender esta frase desde un determinismo fatalista, pues aunque no suele citarse entera, soslayando su segunda parte, continúa diciendo: “y si no la salvo a ella no me salvo yo”.

Por tanto, la personalidad se forja por medio de la ineludible tarea de elegir en un determinado contexto circunstancial, en buena parte propiciado por elecciones anteriores, con el propósito de proyectar hacia el futuro nuestra vida, que ya queda posibilitado por nuestro presente. Esa elección pasa a ser un componente esencial de la configuración del carácter o personalidad.

d) *Talante*: Así pues, dependiendo de la personalidad o carácter con la que nos hayamos dotado afrontaremos, de un modo u otro, las nuevas vicisitudes circunstanciales que nos puedan sobrevenir. Por ejemplo, difícilmente alguien podrá abordar una determinada vicisitud desde un posicionamiento pacífico si se ha construido un carácter violento. El talante no es otra cosa que la forma en que abordamos cada nueva circunstancia.

Consecuentemente, si el acto educativo está realizado por personas, de momento reduzcámoslo a dos actores básicos para simplificar (maestro-alumno); y hay que convenir que comparten estar constituidas por dichas cuatro notas. Asimismo, cada una en su fase de decurso vital concreta está en proceso de construcción y reconstrucción de su personalidad o carácter.



Podemos decir que gran parte de la eficacia y éxito profesional del maestro o profesor dependerá de la personalidad o carácter docente que se haya y se esté configurando. El talante con el que se dirija al alumno o afronte las diversas circunstancias escolares dependerá de dicha configuración. Por lo que podemos afirmar que tanto el maestro como el alumno son sujetos de aprendizaje. Y, en este sentido, atendiendo al *enfoque de capacidades*, se trataría de que el acto educativo resulte verdaderamente “capacitante” para ambos.

Ahora bien, ¿cómo es posible el afloramiento de las capacidades en el acto educativo? ¿Hemos de estudiar a fondo la propuesta de Nussbaum y Sen para, luego, aplicarla con rigor a los mecanismos didácticos? Es posible que esto último estuviera bien hacerlo, pero ¿sería suficiente? Hemos dicho anteriormente que el *enfoque de capacidades* necesita un marco de referencia en el que quede anclado e, incluso, fundamentado.

Aquí es donde creo importante recurrir al personalismo comunitario, al concepto de persona de Mounier. Según Mounier (1948):

La persona se funda en una serie de actos originales que no tienen su equivalente en ninguna otra parte del universo:

1. *Salir de sí*. La persona es una existencia capaz de separarse de sí misma, de desposeerse, de descentrarse para llegar a ser disponible para otros. Para la tradición personalista (particularmente la cristiana), la ascesis de la desposesión es la ascesis central de la vida personal; solo libera a los otros o al mundo aquel que primero se ha liberado de sí mismo. Los antiguos hablaban de luchar contra el amor propio; hoy día nosotros lo llamamos egocentrismo, narcisismo, individualismo.
2. *Comprender*. Dejar de colocarme en mi propio punto de vista para situarme en el punto de vista del otro. No buscarme en algún otro elegido semejante a mí, no conocer a los otros como un saber general (el gusto por la psicología no es interés por el otro), sino abrazar su singularidad con mi singularidad, en un acto de acogimiento y un esfuerzo de concentración. Ser todo para todos sin dejar de ser, y de ser yo, pues hay una manera de comprenderlo todo que equivale a no amar nada y a no ser ya nada: Disolución en los otros, no comprensión de los otros.
3. *Tomar sobre sí*, asumir el destino, la alegría, la tarea de los otros, “sentir dolor en el pecho”.
4. *Dar*. La fuerza viva del impulso personal no es ni la reivindicación (individualismo pequeño burgués), ni la lucha a muerte (existencialismo), sino la generosidad y la gratuidad, es decir, en última instancia, el don sin medida y sin esperanza de devolución. La economía de la persona es una economía del don y no de compensación o cálculo. La generosidad disuelve la opacidad y anula la soledad del sujeto, incluso cuando no reciba respuesta: contra el ámbito estrecho de los instintos, de los intereses, de los razonamientos es, estrictamente hablando, perturbadora. Desarma el rechazo ofreciendo al otro un valor eminente ante sus propios ojos, en el momento que podía esperar ser rechazado como



un objeto indócil, y lo arrastra en su contagio, de ahí el valor liberador del perdón, de la confianza. Solo fracasa ante ciertos odios más misteriosos que el interés, y que parecen dirigidos contra el desinterés mismo.

5. *Ser fiel*. La aventura de la persona es una aventura continua desde el nacimiento hasta la muerte. Así pues, la consagración a la persona, el amor y la amistad solo son perfectos en la comunidad. Este no es un despliegue, sino un continuo resurgir. La felicidad personal es una felicidad creadora.

En este texto, Mounier presenta lo que denomina una serie de actos en los que se funda la persona. Ese “se funda” ha de entenderse en una doble acepción: como fundamento y como fundantes. Se trata de actos originales del ser humano, solo él los puede realizar, en el universo no existe otra criatura para la que estén a su alcance. Son *fundamento* de la persona porque llevándolos a cabo esta se realiza a sí misma como tal. Pero son *fundantes* de la persona en tanto esta se erige en la realidad que es. Constitutivamente estamos destinados a ser un don para el otro y, en reciprocidad, constituir un “nosotros” en el que queda respetada, no obstante, nuestra individualidad y en el que quedamos plenamente realizados. En consecuencia, estamos llamados a ser fieles en dicha reciprocidad.

Bien entendido que, para llegar a ese culmen del “nosotros”, la relación “yo-tú” ha de quedar depurada de todo egocentrismo narcisista. Solo desde una apertura del “yo” al “tú” en la que la persona es entendida como “una existencia capaz de separarse de sí misma, de desposeerse, de descentrarse para llegar a ser disponibles para otros”; solo desde la intención de “situarme en el punto de vista del otro”; con voluntad de “asumir el destino, la alegría, la tarea de los otros”; siendo “don sin medida y sin esperanza de devolución” y con el propósito de mantener una “fidelidad creadora”... solo desde todos estos actos podemos sustentar el “nosotros”. Y solo en él nos realizamos como personas. Somos constitutivamente interpersonales.

Solamente una comunidad educativa que se constituya en la solidez y apertura de un *nosotros* será capaz de dar respuesta a los retos educativos que la sociedad de hoy nos presenta. Acogerá al diferente, al pobre y al inmigrante; integrará sabiamente la diversidad y la pluralidad; sustentará valores creíbles por su coherencia, y ayudará a descubrirlos; será solidaria y trabajará por la promoción de la justicia; se asentará en la no-violencia activa; estará abierta a la trascendencia... Y solo en ella encontrará el educando una educación liberadora que dote de sentido su vida.

El *nosotros* es el lugar en el que afloran y arraigan las capacidades, no solo las *capacidades centrales* sino todas ellas, porque es el lugar donde se fundamenta la dignidad, la libertad, la justicia y la verdadera igualdad.



BIBLIOGRAFÍA

- CONILL, J. (2002) *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia, Bancaja.
- CONILL, J. (2004) *Horizontes de economía ética*. Madrid, Tecnos.
- MOUNIER, E. (1948) *El personalismo*. Obras completas, tomo III, Madrid, Ediciones Síguemé.
- NUSSBAUM, M. (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- NUSSBAUM, M. (2015) *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, Paidós. (La primera edición es de 2007).
- SEN, A. (1997) *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona, Ediciones Paidós. (La edición original es de 1985).
- SEN, A. (2011) *Sobre ética y economía*. Madrid, Alianza Editorial. (La edición original es de 1997).
- SEN, A. (2014) *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid, Alianza Editorial. (La edición original es de 1982).
- TAYLOR, C. (2003a) *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona, Paidós. (La primera edición es de 1989).
- TAYLOR, C. (2003b) *Las variedades de la religión hoy*. Barcelona, Paidós. (La primera edición es de 1991).
- ZUBIRI, X. (1986) *Sobre el hombre*. Madrid, Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y publicaciones.

