

La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum

por Isabel VILAFRANCA MANGUÁN y M^a Rosa BUXARRAIS ESTRADA

Universidad de Barcelona

Numerosos autores han comparado la época helenística con la actualidad. Varias son las características que comparten sendas épocas, a saber, la globalización, la internacionalización de la cultura y la consecuente desorientación de los individuos ante la pérdida de los referentes inmediatos. Como en el Helenismo, han surgido discursos a favor del cosmopolitismo. Sobre todo en un momento en el que el tema de la educación para la ciudadanía vuelve a ubicarse en el centro del debate educativo.

El presente trabajo pretende recapitular la propuesta de Martha Nussbaum en relación a la *educación para la ciudadanía*, como propuesta de educación para el cosmopolitismo o la ciudadanía mundial. Esta planteamiento tiene el propósito de abordar las dificultades que surgen del mestizaje cultural de Occidente como producto de la creciente globalización. Al

igual que algunos filósofos estoicos, Nussbaum sostiene que la buena educación cívica es la que educa para la ciudadanía mundial. Más allá de los discursos centrados en la educación para la democracia o la educación nacional, la educación cosmopolita pretende facilitar la convivencia en una sociedad cada vez más plural como lo es la actual.

El enfoque de las capacidades para la evaluación de la calidad de vida

Resulta imprescindible, para entender el propósito de Martha Nussbaum, presentar el enfoque de las capacidades de Amartya Sen, autor con el que la estadounidense ha colaborado estrechamente [1]. Amartya Sen, descontento con los indicadores estadísticos con los que generalmente se mide la calidad de vida —por ejemplo, renta *per cápita* en relación al PIB—, ha propuesto el concepto de capacidad como canon de medida de ésta. Esta

teoría surge para derrocar el utilitarismo con que comúnmente se evalúan y comparan las políticas nacionales [2].

La comprensión del concepto de capacidad requiere previamente de la consideración del concepto “funcionamiento”. Se entiende que el funcionamiento representa partes del estado de una persona; las cosas que logra hacer o ser al vivir [3]. Por su parte, la capacidad refleja las combinaciones alternativas de los funcionamientos que éste puede lograr, entre las cuales puede elegir una colección. De esta propuesta subyace la concepción de que la vida es una combinación de posibilidades, de seres y quehaceres. Así, la calidad de vida debe valorarse en función de las capacidades existentes para lograr funcionamientos valiosos.

El eje central del trabajo de Amartya Sen descansa sobre el enfoque aristotélico de la vida como búsqueda de la felicidad. Para la evaluación del bienestar de una persona no sólo se han de tener en cuenta los logros reales, sino las posibilidades y potencialidades que ella y su entorno le ofrecen. Esto es, en última instancia, lo que pretende valorar el concepto de capacidad. Existe, en consecuencia, una estrecha relación entre la capacidad y la libertad, puesto que la libertad de llevar diferentes tipos de vida se refleja en el conjunto de las capacidades. La capacidad de una persona depende, como se deduce de la propia definición, de varios factores: desde características personales a arreglos sociales. Si bien la libertad es más amplia que el conjunto de capacidades, en

el sentido de que deben incluir las metas sociales que no están directamente relacionadas con su propia vida, es cierto que las capacidades constituyen una parte importante de la libertad individual. A mayor espectro de capacidades, mayor libertad. La relación entre capacidad y libertad es, en consecuencia, directamente proporcional.

En última instancia, se pretenden universalizar los parámetros comparativos de la calidad de vida ante la creciente internacionalización de la economía, no reduciendo éstos a factores exclusivamente económicos. De ahí que no se evalúen exactamente los logros obtenidos por las personas sino sus capacidades, porque la evaluación de los primeros excluye las posibilidades reales de un individuo. Los logros no implican libertad, mientras que la capacidad sí, ya que incluyen —en su definición— las *n-tuples* posibilidades que se presentan a alguien. No es lo mismo hacer *x* que elegir *x* y hacerlo. El logro simplemente comprende las acciones, pero no la elección de las mismas. Es la capacidad la que comprende las posibilidades de elección. Este enfoque no reduce el bienestar a la realización de los deseos, sino a la libertad de elegir entre múltiples posibilidades.

No obstante, dentro de las capacidades hay gradaciones, jerarquías que responden a un orden de importancia. De entre todas las capacidades, las básicas son aquellas que responden a las necesidades básicas, que supone satisfacer ciertos funcionamientos crucialmente impor-

tantes hasta ciertos niveles adecuadamente mínimos —léase, alimentación, salud, etc.—. En consecuencia, la pobreza se concibe como una falla de las capacidades básicas. El umbral de pobreza no se calcula, como se ha venido haciendo tradicionalmente, tomando como base los ingresos en términos absolutos, sino por la relación entre ingresos y capacidades —que varía intersocial e interpersonalmente—.

Este enfoque de las capacidades hunde sus raíces en la explicación aristotélica tanto de la ética como de la política. Efectivamente, Aristóteles inicia la *Ética a Nicómaco* esclareciendo cuál es la función del hombre, para después indagar la vida en relación a una determinada actividad. Éste es el aspecto principal que Nussbaum recoge de la teoría de Sen para traducirlo al campo de la ética, de la educación moral y la educación para la ciudadanía mundial.

El concepto de *ciudadanía mundial*

Ante la creciente globalización y el choque cultural que ésta conlleva, urge un nuevo enfoque educativo que responda a la necesidad de conciliar las diferentes culturas que conviven. A fin de paliar el nacionalismo y el particularismo etnocéntrico que provocan los conflictos interculturales, propone la educación cosmopolita recuperando el ideal helenístico de ciudadano del mundo. Afirma Escámez, en esta dirección, que “la formación de una ciudadanía vigorosa se plantea desde posiciones que superan el enfrentamiento, de los últimos decenios, entre quienes defienden

el arraigo en las comunidades concretas y quienes defienden unos derechos y planteamientos universalistas” [4]. Nussbaum se inscribe en la segunda vertiente de pensadores retomando, para ello, la premisa más radical de los estoicos que afirma que nuestra máxima lealtad no debe ser otorgada a ninguna mera forma de gobierno, ni a ningún poder temporal, sino a la comunidad moral constituida por la comunidad de todos los seres humanos.

Efectivamente, los estoicos desarrollaron el concepto de *kosmopolitês* —ciudadano del mundo— afirmando que cada ser humano habita en dos comunidades: la comunidad local en la que nacemos y la comunidad de deliberación y aspiraciones humanas, que es verdaderamente grande y común. Así, el *ciudadano del mundo* es el que reconoce en las personas aquello que les es especialmente fundamental, lo que merece el mayor de los respetos y reconocimientos: sus aspiraciones a la justicia y al bien y sus capacidades de razonamiento acerca de esta conexión.

La concepción de una serie de círculos concéntricos en el que el núcleo es cada ser humano, es una imagen visual que ilustra esta idea. Alrededor de todos estos círculos está el que corresponde a la humanidad entera. La educación para la ciudadanía mundial debería propiciar que cada ciudadano atraiga estos círculos hacia el centro, a fin de que todos los seres humanos le sean tan familiares como sus conciudadanos. Otra metáfora con la que la autora presenta esta pers-

pectiva es la concepción del conjunto de los seres humanos como un cuerpo único y a sus diferentes miembros como distintas partes de ese cuerpo. Esta forma de ilustrarlo destaca la interdependencia de los órganos. Así éstos, de forma aislada, no cumplen su función puesto que la pertenencia a un todo es lo que les dota de sentido y funcionalidad. Sin la totalidad de los órganos, que resultan imprescindibles, el cuerpo no se desarrolla de forma cabal. Cada órgano está comprometido con el todo. Por analogía, para el ciudadano cosmopolita el compromiso abarca toda la comunidad de seres humanos. El enfoque de las capacidades pretende la universalidad. Las capacidades en cuestión son importantes para todos y cada uno de los ciudadanos del mundo, sea cual sea su procedencia o nación, y tratan a cada persona como un fin en sí misma. Esta aproximación es similar al enfoque internacional de los derechos humanos [5].

La justificación que ofrece Nussbaum para abogar por la ciudadanía mundial en la educación cívica, en detrimento de la educación democrática o la educación nacional se basa en cuatro argumentos principales [6]. El primero de ellos es que la educación cosmopolita nos permite aprender más de nosotros mismos. La educación cuyos límites no sobrepasa las fronteras estatales y cuyo currículum se centra en la cultura local, nacional o propia, resulta empobrecedora. Aquella educación cuyas miras superan las fronteras estatales, permite contrastar nuestra cultura, nuestra historia y nuestras particularidades educativas con el resto de cultu-

ras. Lo que Nussbaum subraya es la posibilidad de reconocer nuestra identidad a través de la alteridad [7]. El conocimiento del “otro” permite el reconocimiento de uno mismo. Sin embargo, conocer a “otro” también supone el respeto del otro, no el enaltecimiento de la propia identidad que es en definitiva lo que según ella provoca una educación cívica nacional [8]. Que la educación se centre en el estudio exclusivo de la propia cultura, como se ha venido haciendo tradicionalmente, induce a que los educandos den por supuesto que la suya es la única opción existente y que, como tal, es la “normal” y la “natural”.

Según los estoicos era valioso, para el conocimiento de uno mismo, reflexionar sobre la humanidad tal como existía en el mundo entero: “nos vemos a nosotros mismos y nuestras costumbres con mayor claridad cuando comparamos nuestros comportamientos con los de otras personas más razonables” [9]. Además, y como afirma Nussbaum a continuación, seremos más capaces de solucionar nuestros problemas si los ponderamos en un contexto más amplio. De aquí se desprende la siguiente justificación en favor de la ciudadanía mundial.

El segundo de los motivos propuestos por Nussbaum para la defensa de una educación para la ciudadanía mundial es que, ante la creciente globalización, avanzamos resolviendo problemas que requieren la cooperación internacional. Puesto que habitamos un mundo en que las naciones progresivamente están más interrelacionadas, tanto económica como

culturalmente, cada vez resulta más necesaria la cooperación internacional. La educación debe ser sensible a este fenómeno, no dar la espalda a la cada vez más acuciante necesidad de diálogo global. Para lograr este fin se requiere un conocimiento de las culturas de otras naciones, esto es, aprender a respetar sus tradiciones sin menospreciar sus compromisos. Sólo una educación de cariz cosmopolita podría lograr estos objetivos.

La tercera de las argumentaciones es que sólo así reconoceríamos nuestras obligaciones morales en relación al resto del mundo, obligaciones reales y que de otro modo pasarían desapercibidas. De lo que se trata es de reconocer que somos ciudadanos de un mundo que es diverso de extremo a extremo. En esta dirección cuestiona Nussbaum: “¿Por qué debería amar o ayudar a un ciudadano hispano, en este sentido, si uno mismo es básicamente un irlandés-norteamericano? ¿por qué preocuparse por la India si uno se define sobre todo como estadounidense? Tan sólo una identidad humana que trasciende estas dimensiones nos mostrará por qué, más allá de ellas, deberíamos mirarnos con mutuo respeto” [10].

Así, el ciudadano del mundo es el que aprende a desarrollar comprensión y empatía hacia las culturas lejanas y hacia las minorías étnicas, raciales y religiosas que habitan en el seno de su propia cultura. De esta forma es necesaria una educación que responda a esta solicitud, que no es otra que una educación multicultural, una educación capaz de sensibilizar sobre

nuestra pertenencia a una misma humanidad, compartida por todos [11], de tal forma que nos sepamos moralmente comprometidos con esa misma humanidad, por plural que sea. La forma que debe adoptar esta educación es la educación liberal —que ella llama socrática—. “La educación liberal en nuestras escuelas superiores y universidades es y debe ser socrática, dedicada a la tarea de activar en cada estudiante una mente independiente y producir una comunidad que pueda verdaderamente razonar en conjunto sobre un problema y no simplemente intercambiar alegatos” [12].

Por tanto, sólo a través de una educación para la ciudadanía que tenga como objeto el cosmopolitismo puede sensibilizar a todos de nuestra pertenencia a una misma humanidad y, por ende, de nuestro compromiso moral para con ella. Precisamente así reconoceremos nuestras obligaciones morales con el resto del mundo. La idea kantiana de la universalización de la máxima moral subyace en el pensamiento de Nussbaum. Asimismo, también la voluntad de universalización de los derechos humanos. Únicamente en la medida en que se considera a los seres humanos como iguales y poseedores de determinados derechos inalienables, se concibe la obligación moral de respetar universalmente la dignidad humana y la posibilidad de que cada persona persiga su propia felicidad. De este modo, la tesis de Nussbaum entronca con la idea de capacidad de Sen.

El cuarto alegato a favor del ideal de ciudadanía mundial se centra en que ela-

boramos argumentos sólidos y coherentes basados en distinciones que estamos dispuestos a defender. El problema de la convivencia plural y multicultural en las sociedades occidentales debe resolverse en clave educativa. No obstante, el respeto multicultural en el seno de un estado se ve debilitado al no lograr que la educación contemple, como uno de sus ejes centrales, un respeto mundial más amplio. Ser o devenir ciudadano del mundo implica anteponer el derecho universal a la nación, la razón a los símbolos de pertenencia nacional. El entendimiento intercultural descansa sobre el reconocimiento de ciertas necesidades y objetivos comunes, contrastados con las muchas particularidades locales que nos diferencian y nos separan. Convertirse en ciudadano del mundo supone el exilio de la comodidad de las verdades aseguradas, el abandono del cálido cobijo de quien se encuentra rodeado de personas que comparten sus convicciones y pasiones.

Nussbaum apunta, en este sentido, dos tipos de vicios en los que ha caído la educación multicultural. Por una parte, el romanticismo descriptivo —en el sentido de resumir la esencia de una cultura con afirmaciones excesivamente románticas y simplistas— y, por otra, el chovinismo cultural —en el cual se juzga la propia cultura como superior y la otra, en la medida en que es diferente, se considera inferior. Sólo una educación cívica que tenga por objetivo el cosmopolitismo podrá superar los vicios de los que la educación multicultural tradicionalmente ha adolecido.

Propuestas educativas

La educación liberal, según Martha Nussbaum, es la que responde a las necesidades de la ciudadanía mundial. La propuesta de la educación liberal supone el cultivo de la humanidad. Rescata, a este fin, el enfoque socrático de la educación. La educación socrática es la que engendra “ciudadanos verdaderamente libres, personas capaces de razonar por sí mismas y argumentar correctamente, capaces de entender la diferencia entre un razonamiento con validez lógica y otro lógicamente débil, de distinguir entre la estructura lógica de un discurso y la verdad de sus premisas” [13].

Cinco son las virtudes esenciales que, según Nussbaum, caracterizan a la educación socrática: el ser para todos los seres humanos, la capacidad de adaptarse a las circunstancias y al contexto del alumno, la capacidad de ser pluralista y atender a una diversidad de normas y tradiciones, y, por último, garantizar que los libros no se transformen en autoridades. La autora es consciente de las oposiciones que suscita la educación socrática en las facultades universitarias. Estos antagonismos surgen, por un lado, de una oposición conservadora compuesta por quienes sospechan que la importancia que Sócrates concede a la discusión trastocaría los valores tradicionales. Por otra parte, otro grupo que imputa a las formas centrales de la argumentación lógica no adecuarse a las mentes de las mujeres, de las minorías o de los no occidentales. Estos últimos pretenden tachar la razón socrática de machista o etnocéntrica. Pero

de lo que se trata es de formular preguntas críticas, a fin de distinguir entre las cosas y encontrar una forma de presentarlas que resista el examen crítico.

Tres son las habilidades que requiere el cultivo de la humanidad: la primera es la habilidad para un *examen crítico*, tanto de uno mismo como de las propias tradiciones. Esto es a lo que Sócrates denominó una *vida examinada*, a saber, una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el sólo hecho de que se haya consolidado a través del tiempo por la costumbre, ni de que haya sido transmitida por la tradición. Esto implica una vida que cuestiona todas las creencias y sólo acepta aquellas que logran resistir el examen crítico que la razón exige en cuanto coherencia y justificación. El logro de la ciudadanía universal requiere el desarrollo de la habilidad de razonar lógicamente, de someter a examen lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del razonamiento, de la exactitud de los hechos y de la precisión del juicio.

La segunda de las habilidades es la *capacidad de verse a sí mismos* no como ciudadanos pertenecientes a una región o grupo sino, también, y sobre todo, *como seres vinculados a los demás seres humanos* por lazos de reconocimiento y de mutua preocupación. Vivimos en un mundo ineludiblemente internacional, desde la agricultura, hasta el comercio. Esta creciente interdependencia de los estados invita a nuestra imaginación a traspasar las estrechas lealtades de grupo y a considerar la realidad de esas vidas distantes.

Algunas disciplinas educativas ya exhortan a hacerlo como, por ejemplo, la educación ambiental que muestra a los educandos que las acciones locales tienen una repercusión global. Concienciar de que somos habitantes de un mismo planeta, de que compartimos un mismo espacio, es un requisito para una *ciudadanía mundial*. La idea de pertenencia a una misma humanidad es uno de los objetivos de cualquier proyecto de educación moral. Según Graham Haydon, dos son las formas en que la educación para la ciudadanía debe, y puede, orientar la moralidad; por una parte, dibujando y articulando desde el sentimiento y el razonamiento las diferencias privadas y personales de acción que nos llevan hacia la tolerancia y comprensión de las mismas; por otra parte, desde la esfera pública y política se sientan las bases del discurso racional que conciben la justicia social como un todo unificado, sin menoscabo de ningún sector social. Haydon afirma que estas dos formas de entender la relación entre moral y educación para la ciudadanía no son necesariamente excluyentes [14]. Comulgando con esta idea, Nussbaum admite que los destinos de la educación para la ciudadanía están indisolublemente unidos a los de la ética. No es posible el desarrollo de una propuesta cosmopolita que no pase por el desarrollo de pertenencia a una misma humanidad, así como del compromiso moral con ésta.

La tercera de las capacidades es la *imaginación narrativa*. Esta competencia pretende desarrollar la empatía o la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteli-

gente de su historia y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar. Éste es el primer paso para entender el mundo desde el punto de vista del otro, paso ineludible para cualquier juicio responsable.

La literatura potencia y puede potenciar la imaginación cívica. La narrativa tiene el poder de acercarnos a vidas muy diferentes a las nuestras, logrando un compromiso y entendimiento receptivos. Podemos observar, a través de la literatura, cómo las circunstancias condicionan las vidas, tanto en las posibilidades de acción como en las aspiraciones y deseos [15]. Es decir, tanto en las capacidades como en los logros, retomando la terminología de Sen. Afirma Nussbaum que “la imaginación narrativa constituye una preparación esencial para la interacción moral. Si se han hecho hábito, la empatía y el hacer conjeturas, conducen a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro y entiende el modo en que las circunstancias las condicionan, a la vez que respeta el carácter individual y la intimidad del otro” [16]. Es, en este sentido, que la imaginación narrativa en la educación debe ponerse al servicio de la educación para la ciudadanía mundial.

La imaginación narrativa como educación multicultural

Muchos autores han destacado las posibilidades de educación moral a través del arte y, concretamente, de la literatura [17]. El arte tiene, y ha tenido siempre,

una función educativa muy importante. Si bien este hecho queda patente en la Historia del Arte y del pensamiento educativo [18], cabe afirmar que una de las autoras contemporáneas que más se ha interesado por poner de manifiesto el vínculo entre estética y ética es Iris Murdoch (1919-1999). Desde una firme convicción de la capacidad redentora del arte, Iris presenta su vasta obra literaria como una propuesta educativa y de perfeccionamiento moral a través de la apertura subjetiva del Bien [19]. Martha Nussbaum también se inscribe entre la filas de estos autores. Pero esta última profundiza más en la argumentación destacando la imaginación narrativa como puente hacia la educación para la ciudadanía mundial.

En la perspectiva de Nussbaum, los principios de educación para la ciudadanía necesarios en un curso de pluralismo son cuatro [20]:

- 1) Diseñar cursos multiculturales con amplio contenido.
- 2) Basar los cursos multiculturales en las disciplinas en que son expertos los docentes.
- 3) Diseñar programas para el desarrollo docente.
- 4) Asignar tiempo a la reflexión sobre aspectos metodológicos y pedagógicos.

El entendimiento intercultural des- cansa sobre el reconocimiento de ciertas

necesidades y objetivos comunes, contrastados con las muchas diferencias locales que nos dividen. Al igual que en gran parte de la tradición griega clásica, los estoicos sugieren que el choque de culturas es parte esencial de una vida en continuo examen. De ahí el interés por rescatar las filosofías del período helenístico. Estos autores creen que la educación promueve la capacidad de dudar de nuestro modo de ver las cosas, en la medida en que busca lo que es bueno en la vida humana. Sólo una educación realmente multicultural desarrollará el cosmopolitismo. En esta educación juega un papel fundamental la imaginación narrativa como puente hacia la compasión.

A medida que los niños crecen, los aspectos morales y sociales de las tramas literarias se hacen cada vez más complejos y diferenciados, de modo que gradualmente van aprendiendo cómo atribuir a los demás, y a reconocer en sí mismos, no sólo la esperanza y el miedo, la felicidad y la aflicción —actitudes que están presentes y son comprensibles sin apenas experiencia—, sino también rasgos más complejos como el valor, la moderación, la dignidad, la perseverancia y la rectitud. Se le podrían dar al niño definiciones abstractas de estos conceptos, pero comprender todo su significado en el desarrollo personal en las interacciones sociales con los otros, requiere aprender sus dinámicas en escenarios narrativos. De esta forma, la literatura constituye un puente privilegiado para la reflexión moral.

A medida que los niños dominan en su imaginación aspectos tan complejos, se

tornan capaces de sentir compasión. La compasión implica el reconocimiento de que otra persona es de algún modo similar a uno mismo, ha sufrido una pena o desgracia importante por la que no se le debe culpar [21]. Como muchas tradiciones morales indican —el análisis de la compasión presenta extraordinarias semejanzas en la filosofía occidental y en la no occidental—, ella requiere estimar la importancia de la desgracia de la manera más precisa posible, generalmente de acuerdo con el que sufre, pero algunas veces distanciándose del juicio que esa persona realiza. La compasión, tal y como Shopenhauer la concibió, implica la toma de conciencia de nuestra común vulnerabilidad. La imaginación literaria desarrolla la compasión y ésta es esencial para la responsabilidad cívica.

Es necesario, por tanto, incluir en primaria y secundaria la lectura de obras que den voz a las experiencias de grupos de nuestra sociedad a los que necesitamos entender con urgencia, como los miembros de otras culturas, minorías étnicas y raciales, etc. Pero no sólo es indispensable para el desarrollo de la compasión la lectura empática, sino también una lectura crítica. Según Nussbaum, “la novela construye un paradigma de razonamiento ético que es específico al contexto sin ser relativista, en el que obtenemos recetas concretas y potencialmente universales al presenciar una idea general de la realización humana en una situación concreta, a la que se nos invita a entrar mediante la imaginación. Es una forma valiosa de razonamiento público, tanto desde una

perspectiva intracultural como desde una intercultural” [22].

De ahí que no baste una lectura empática ni individual, sino que tenga que someterse a discusión pública. Es necesario, tanto para la educación moral como para la cívica, que la lectura de la novela sea sometida a pública discusión. La evaluación ética conjunta de las novelas con otros lectores y con otros argumentos de teoría moral y política es indispensable para que sea política, moral y personalmente fructífera. Se trata, en definitiva, de ser un espectador juicioso. Una forma de aprender acerca de la realidad humana y de adquirir motivación para cambiarla, es la capacidad que despiertan las novelas de imaginar vívidamente el dolor de otra persona, de participar de él, de preguntarnos por su significación. Pero sólo en la medida en que somos capaces de racionalizar la emoción es posible el aprendizaje moral.

La literatura presenta cada caso como un caso individual. La comprensión literaria promueve hábitos que conducen a la igualdad social en la medida en que contribuye a la destrucción de los estereotipos en los que se basa el odio colectivo. De hecho, a menudo el odio y la opresión colectiva nacen de la incapacidad para individualizar. Los prejuicios perniciosos surgen, así como el racismo o el sexismo, de la atribución de características negativas a todo un grupo. Esta capacidad de individualizar, de presentar el caso como único, es propio de la literatura y precisamente de ahí surge su potencialidad edu-

cativa. Resulta muy valioso extender la comprensión literaria buscando experiencias donde los educandos se identifiquen compasivamente con miembros individuales de grupos marginados de la sociedad, aprendiendo a ver el mundo a través de sus ojos y reflexionando sobre esta experiencia. En este sentido, una de las contribuciones más significativas de la literatura es su descripción de la interacción entre aspiraciones humanas comunes y circunstancias sociales concretas. Ésta es, precisamente, su gran aportación a la racionalidad pública.

Para que la literatura llegue a ser una educación moral para la ciudadanía mundial, se han de buscar novelas que describan las circunstancias específicas de grupos con los cuales vivimos, a los que urge comprender, cultivando el hábito de ver el logro o la frustración de sus aspiraciones y deseos, dentro de un mundo social que se caracteriza por las desigualdades institucionales. Conocer desde dentro sus vidas, sus problemas, sus dificultades nos ayuda a comprender su situación, sus estados de ánimo, sus costumbres, su cultura. De esta forma, es posible tanto la compasión por los desfavorecidos, como el juicio crítico sobre el mundo social que es, en definitiva, el gran reto de la educación para la ciudadanía.

Apreciaciones a la propuesta cosmopolita de Nussbaum

No sería de justicia exponer las tesis de M. Nussbaum en relación con la ciudadanía mundial sin recoger algunas de las apreciaciones y sugerencias que se le han

formulado. Una de las críticas más contundentes subraya que la propuesta de Nussbaum supone una superación o rechazo, más o menos implícito, de la identidad o la tradición particular. Esta autora, para defender la ciudadanía mundial, propone la apelación a la razón universal, independiente de cualquier tradición. Hilary Putnam, en esta dirección, afirma: “Y es precisamente, el que esta noción de razón universal —entendida como algo independiente de cualquier tradición— sea tan absolutamente indefendible lo que hace que, al final resulte tan poco atractivo. Como la mayoría de mis contemporáneos, yo también he heredado o adquirido más de una «identidad»: soy estadounidense, judío practicante, filósofo de finales del siglo XX. Pero nunca se me ocurriría decir que soy un «ciudadano del mundo». Si por ejemplo, se me preguntase por qué la discriminación es mala, no diría «porque todos somos ciudadanos del mundo» [23].

Efectivamente, y MacIntyre ya lo apuntó, nacemos y asumimos la moralidad de una tradición y como tal, nuestros juicios tienden a contemplar la identidad que nos configura como pertenecientes a esa tradición. No necesariamente la universalización de nuestros juicios morales se contradice con la pertenencia a una o varias tradiciones. El verdadero razonamiento siempre surge del seno de una u otra tradición histórica.

Si bien, como apunta Nussbaum, el ideal es la ciudadanía universal o el cosmopolitismo la ciudadanía local no es con-

traria a la primera sino la condición de posibilidad de ésta. El primer paso para la ciudadanía universal supone entrar en la discusión y el debate entre los miembros de las distintas tradiciones, para renegociar los acuerdos fundamentales y la propia razón. Y para ello hay que asumir nuestra herencia cultural, nuestra identidad como primer paso a la razón universal. De ahí que la ciudadanía local sea la condición de posibilidad de la ciudadanía mundial. Así, el cosmopolitismo podría constituir el *telos* al que tiende la educación para la ciudadanía.

Otra de las críticas contundentes al proyecto liberal de Nussbaum procede de los autores comunitaristas. Dentro de ellos cabe destacar, como hemos apuntado antes, a A. MacIntyre. Para él, el hombre es esencialmente un ser social y, por tanto, la forma en que busca el bien no es la misma para todos los individuos en todas partes. De esta forma, niega la posibilidad de una razón aislada que pueda actuar moralmente por pertenencia a una comunidad mundial. Él arguye que el juzgar en función de una razón universal supone obviar que la persona tiene una historia, afirmar que no existe un hilo narrativo que afecte a su autoentendimiento y que este *yo emotivista* surge del fracaso del proyecto ilustrado de intentar proporcionar una justificación racional. Para MacIntyre, la tradición, como conjunto de acuerdos fundamentales, juega un papel muy importante en la construcción de nuestra identidad moral. Así, rechazando el emotivismo actual del yo en la mayoría de éticas contemporáneas,

la persona está necesariamente definida y circunscrita a unas condiciones históricas, culturales y sociales que el cosmopolitismo no puede menoscabar.

Conclusiones: de la ciudadanía local a la ciudadanía universal

Uno de los temas que este artículo ha venido abordando, en cierto modo, es la cuestión urgente del hecho diferencial. Sin lugar a dudas, entre los seres humanos existen diferencias, desde la pertenencia a una comunidad política y cultural hasta las múltiples creencias religiosas que conviven en el seno de las sociedades occidentales, pasando por el sexo, el género, el bagaje cultural y un largo etcétera. Adela Cortina afirma que “se ha caído en la cuenta de que los sentimientos de pertenencia se adquieren con el arraigo en las comunidades nacionales o étnicas, en las que se nace o vive y hacia esas comunidades es necesario generar lealtades o asumir responsabilidades” [24]. Por tanto, es necesario provocar en los educandos un sentimiento de doble pertenencia, a una determinada tradición o cultura y, simultáneamente, a la comunidad universal. Somos ciudadanos del mundo y esto es, en definitiva, la propuesta principal que subyace tanto en la obra de Nussbaum como en la de Sen.

La educación para la ciudadanía universal —o en clave cosmopolita— debe hallar fórmulas que permitan la convivencia armónica entre las distintas identidades de la ciudadanía política, con participación responsable y lealtad a las mismas, pero prestando la fundamental leal-

tad a la comunidad humana. La educación para la ciudadanía ha de conseguir que se superen los individualismos egoístas, así como paliar las tensiones generadas por los movimientos migratorios, el auge de los nacionalismos tribales y la crisis del modelo de estado de bienestar. Su principal reto es el de fomentar el deseo de participación en los procesos políticos, así como el compromiso de promover el bien público. De acuerdo a esta premisa, la educación para la ciudadanía se configura como una suerte de educación moral. Adela Cortina concluye su obra *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* afirmando que “el reconocimiento de la ciudadanía social es *conditio sine qua non* en la construcción de una ciudadanía cosmopolita que, por ser justa, haga sentirse y saberse a todos los hombres ciudadanos del mundo” [25]. Es en este aspecto como entronca la teoría de las capacidades de Sen con la ciudadanía mundial o en clave cosmopolita de Nussbaum. En tanto que se equiparen los derechos sociales se podrán equiparar los civiles y los políticos. Mientras los derechos sociales no se respeten, no podrán cumplirse ni los civiles ni los democráticos. Cada persona debe a la sociedad tanto sus capacidades como el producto de ellas. Existe justicia cuando los ciudadanos que son los legítimos propietarios de los bienes sociales tengan acceso a ellos.

La ciudadanía es una relación bidireccional, de la comunidad al ciudadano y viceversa. Como ciudadanos cosmopolitas todos debemos tener acceso a un mínimo

de bienes sociales —a saber, garantizadas unas capacidades básicas— así como la responsabilidad de la construcción del bien común. Sólo a través del respeto de todos los grupos sociales que conviven en la comunidad, podemos reconocer la propia identidad. La ciudadanía cosmopolita es la que aboga por el reconocimiento de los diferentes grupos sociales, lo que en definitiva se traduce en el reconocimiento de los derechos sociales de todos los ciudadanos del mundo.

Dirección de las autoras: Isabel Vilafranca. M^a Rosa Buxarrais, Departamento de Teoría e Historia de la educación, Universidad de Barcelona, Edificio de Llevant, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.II.2008.

Notas:

- [1] Son muchos los trabajos realizados conjuntamente por ambos autores. De hecho, incluso son cofundadores de una asociación internacional —ONG— dedicada a la investigación y propagación del enfoque de las capacidades denominada: *Human development and capability association*. Esta asociación organiza periódicamente congresos sobre temas de desarrollo económico así como publica revistas dedicadas a la investigación sobre desarrollo humano y alternativas económicas. Véase www.capabilityapproach.com/home.php (Consulta realizada el 1/10/07).
- [2] Vid: NUSSBAUM, M. (2006) Social contract and the three unsolved problems of Justice, *Frontiers of Justice. Disability. Nationality and Species membership* (London, The Belknap press of Harvard University Press) pp. 9-96.
- [3] SEN, A.(1996) Capacidad y Bienestar, p. 54, en NUSSBAUM, M. y SEN, A. (eds.) *La calidad de vida* (México, FCE) pp. 54-94.
- [4] ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (2003) Los valores y la educación en España (1975-2001), p. 228, en ORTEGA, P. *Teoría de la educación, ayer y hoy* (Murcia, SITE) pp. 205-239.

- [5] NUSSBAUM, M.(2006) o.c., p. 78.
- [6] Esto se halla desarrollado con más amplitud en NUSSBAUM, M. (1999) Patriotismo y cosmopolitismo, pp. 13-33, en NUSSBAUM, M. (coord.) (1999) *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"* (Barcelona, Paidós), pp. 22-26.
- [7] ORTEGA RUIZ, P. (2004) La educación moral como Pedagogía de la Alteridad, **revista española de pedagogía**, 227, enero-abril, pp. 5-30.
- [8] Entre los contenidos que se contemplan para la asignatura "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos" de Primaria se dedica el primer bloque a "Individuos y relaciones interpersonales y sociales". Entre los objetivos del mismo se señala el proponer "un modelo de relaciones basado en el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, del respeto al otro aunque mantenga opiniones y creencias distintas a las propias, de la diversidad y de los derechos de las personas". Así el reconocimiento del otro y de sus diferencias lleva implícito el afán de respetar estas diferencias. Sólo a través del sentimiento de pertenencia a una única comunidad de todos los seres humanos, que es la que propone Nussbaum, puede lograrse este objetivo. La propuesta de ciudadanía mundial contempla este principio como uno de sus fundamentos. Vid: Real Decreto 1513/2006, del 7 de diciembre en www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files.ciudadania.pdf. (Consulta realizada el 27/09/07).
- [9] NUSSBAUM, M. (2005) *El cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, p. 87 (Barcelona, Paidós).
- [10] NUSSBAUM, M. (2005) *ibidem*, p. 96.
- [11] Nussbaum insiste, en este aspecto, que la educación en derecho y la formación de los administradores de la ley debería hacerse bajo la protección de las capacidades de los ciudadanos en la mente. Así, donde la discriminación por raza, religión o sexo en un problema social acuciante, la educación debería incorporar el enfoque de la raza y el género, a fin de paliar esta segregación. Así lo enuncia la autora: "We can also insist that legal education and the training of law enforcement officers should be done with the protection of citizen capabilities in pressing social discrimination on the basics of race, religion or sex is a pressing social problem, education should incorporate a focus on race and gender issues". Copabilities across National Boundaries. NUSSBAUM, M. (2006) *Frontiers of Justice*, o.c., p. 312.

- [12] NUSSBAUM, M. (2005) o.c., p. 40.
- [13] NUSSBAUM, M. (2005), o.c., p. 59.
- [14] HAYDON, G. (2003) citado por HAMMOND, K. (2003) Book Reviews LAWTON, D.; CAIRNS, J.; GADNER, R. (coord) (2003) Education for Citizenship, p. 101, *Journal of Moral Education*, 32:1, March, pp. 99-103.
- [15] NUSSBAUM, M. (2005), o.c., p. 121.
- [16] NUSSBAUM, M. (2005), o.c., p. 123.
- [17] Para ampliar sobre la relación entre arte y literatura en la educación moral vid: CARR, D. (2005) On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion, *Journal of moral education*, 34: 2, June, pp. 137-153. También vid: CAIN, A. (2005) Books and becoming good: demonstrating Aristotle's theory of moral development in the act of reading, *Journal of moral education*, 42:2, June, pp. 171-184.
- [18] Vid: BACA, J. (2005) The human history at the intersection of ethics, aesthetics and social justice, *Journal of Moral Education* 34:2, June, pp. 153-171.
- [19] Véase, en este sentido, varias obras de Iris Murdoch, MURDOCH, I. (2003) *Metaphysics as guide to morals*, (London, Vintage). MURDOCH, I. (2001) *La soberanía del bien* (Madrid, Caparrós), o MURDOCH, I. (1982) *El fuego y el sol* (México, FCE). En un estudio sobre la ética a través de la literatura, M. Mauri afirma que I. Murdoch ve en la obra de arte, y la literatura, el camino más genuino para la apertura subjetiva al Bien. Vid: MAURI, M. (2007) Ética a través de la literatura. La reflexión moral a través del texto literario, p 267, *Temps d'Eduació*, 32, pp. 267-271.
- [20] NUSSBAUM, M.(2005), o.c., pp. 102-106.
- [21] Vid: BUXARRAIS, M. R. (2006) Por una ética de la compasión en educación, *Teoría de la Educación*, 18, pp. 201-207.
- [22] NUSSBAUM, M. (1997) *Justicia poética*, p. 33 (Barcelona, Andrés Bello) .
- [23] PUTNAM, H. (1999) ¿Debemos escoger entre el patriotismo y la razón universal?, en NUSSBAUM, M. (1999): *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*, o.c., p. 117.
- [24] Citada por ESCÁMEZ, J. (2003) o.c., p. 229.
- [25] CORTINA, A. (1997) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, p. 265 (Madrid, Akal).

Bibliografía

ARISTÓTELES (1979) *Política* (Madrid, Instituto de Estudios Políticos) Edición bilingüe y traducción por Julián Marías y María Araujo.

BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA, A. (1998) *Educación del carácter-educación moral: propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau* (Pamplona, EUNSA).

BUXARRAIS, M. R. (2006) Por una ética de la compasión en educación, *Teoría de la Educación*, 18, pp. 201-207.

CARRACEDO, J.; ROSALES, J. M. y TOSCANO, M. (2003) *Educación para la ciudadanía. Perspectivas ético-políticas* (Málaga, Suplemento N°8 Contrastes).

CEJUDO, R. (2006) Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación, **revista española de pedagogía**, 234, Mayo-agosto, pp. 365-380.

CONILL, J. y CROCKER, D. A.(2003) *Republicanismo y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?* (Málaga, Comares).

CORTINA, A. (1997) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (Madrid, Alianza).

CORTINA, A. y CONILL, J. (2003) *Educación en la ciudadanía* (Valencia, Institución Alfons el Magnànim).

EPICURO (2005) *Obras* (Madrid, Técnos). Estudio preliminar, traducción y notas por Montserrat Jufresa. 5ª edición.

ESCÁMEZ, J. y GARCÍA, R. (coord.) (2005) *Educación para la ciudadanía. La prevención escolar contra la violencia de género* (Valencia, Ed. Brief).

HUNTINGTON, S. P. (1997) *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* (Barcelona, Paidós).

JAEGER, W. (1985) *Paideia. Los ideales de la cultura griega* (México, FCE).

KAUFFMAN, A.(2006) Capabilities and Freedoms, *Journal of Political Philosophy* , 3:14, pp. 289-300.

MACINTYRE, A. (1992) *Tres versiones rivales de la ética* (Madrid, Rialp). Presentación de Alejandro Llano. Traducción de Rogelio Rovira.

- MACINTYRE, A. (2001) *Tras la virtud* (Barcelona, Crítica). Traducción de Amelia Valcárcel.
- MACINTYRE, A. (1982) *Historia de la ética* (Barcelona, Paidós).
- MACINTYRE, A. (1994) *Justicia y racionalidad* (Barcelona, EUNSA). Traducción y presentación de Alejo José G. Sison.
- MARTÍNEZ, M. y ESTEBAN, F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, **revista española de pedagogía**, 230, enero-abril, pp. 63-83.
- MÈLICH, J. C. (2003) La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario, *Educación*, 31, pp. 33-45.
- NAVAL, C. (1995) *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación* (Pamplona, EUNSA).
- NUSSBAUM, M. (1995) *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega* (Madrid, Visor). Traducción de Antonio Ballesteros.
- NUSSBAUM, M. (2000) *Sex and social justice* (Oxford, University Press).
- NUSSBAUM, M. (2003) *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística* (Barcelona, Paidós).
- NUSSBAUM, M. (2003) Capabilities as fundamental entitlements: Sen and Social justice, *Feminist Economics*, 2/3:9, pp. 33-59.
- NUSSBAUM, M. (2003) *Upheavals of thought. The intelligence of emotions* (Cambridge, University Press).
- PUIG, J. M. (coord.) (2006) *Aprentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. (Barcelona, Octaedro).
- RUIZ CORBELLA, M. (2004) El centro educativo, escuela de ciudadanía, **revista española de pedagogía**, 229, septiembre-diciembre, pp. 395-418.
- SCHOPENHAUER, A. (1993) Sobre la libertad de la voluntad, en *Los dos problemas fundamentales de la ética* (Madrid, Siglo XXI).
- SCHOPENHAUER, A. (2000) *El mundo como voluntad y representación* (México, Porrúa). Traducción de E. Ovejero y Maury.
- SEN, A. (2002) *Rationality and Freedom* (Cambridge, Harvard University Press).
- SEN, A. (2004) Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation, *Feminist Economics*, 10, pp. 77-80.
- VAN MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (Barcelona, Paidós).

Resumen:

La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum

El presente trabajo pretende recapitular la propuesta de Martha Nussbaum en relación a la *educación para la ciudadanía*, como propuesta de educación para el cosmopolitismo o la ciudadanía mundial. Este planteamiento tiene el propósito de abordar las dificultades que surgen del mestizaje cultural de Occidente como producto de la creciente globalización. Al igual que algunos filósofos estoicos, Nussbaum participa de la creencia de que la buena educación cívica es la que educa para la ciudadanía mundial. Más allá de los discursos centrados en la educación para la democracia o la educación nacional, la educación cosmopolita pretende facilitar la convivencia en una sociedad cada vez más plural como lo es la actual.

Descriptores: Educación para la ciudadanía, ciudadanía mundial, literatura y educación multicultural.

Summary:

Citizenship education in cosmopolitan key. The approach of Martha Nussbaum

This study presents Nussbaum's theory of citizenship education as a cosmopolitan education or world's citizenship. This approach wants to abolish or overcome the difficulties of the cultural mixture of Occident as a consequence of current globalization. As the stoicism philosophy, Nussbaum defend the idea that the correct citizenship education is that which wants to rise the world's citizenship. Many authors defend the democracy education or national education as the right citizenship education, but Nussbaum decline this kind of education and supports cosmopolitan education because it facilitates the social life in the current plural society.

Key Words: Citizenship education, world's citizenship, literacy and multicultural education.