

LIBERTAD EFECTIVA Y ENFOQUE DE CAPACIDADES PARA UNA CAPACITACIÓN PROFESIONAL ORIENTADA AL BIEN COMÚN

EFFECTIVE FREEDOM AND CAPABILITY APPROACH TO PROFESSIONAL
TRAINING ORIENTED TOWARDS THE COMMON GOOD

Juan Martín López Calva^a

Fechas de recepción y aceptación: 18 de abril de 2016, 22 de octubre de 2016

Resumen: Este trabajo propone la relación entre la noción de libertad efectiva propuesta por Lonergan (1999) y el enfoque de capacidades de Nussbaum (2011) y Amartya Sen (1999, 2004) como ejes fundantes de una formación ética profesional que capacite de manera efectiva a los futuros profesionistas para orientarse hacia la construcción del bien común. La situación actual de la educación superior puede caracterizarse desde el análisis de los planes de estudio y las prácticas educativas como una formación profesional en la que predomina lo que Nussbaum (2010) llama Educación para la renta, es decir, una educación que tiene como prioridad la capacitación de especialistas orientados hacia la competitividad en la economía del mercado global. En este escenario la formación ética profesional se resuelve en el mejor de los casos incluyendo asignaturas de Ética profesional ubicadas hacia el final de los programas de pregrado, en las que se enseñan códigos deontológicos que resultan demasiado abstractos y difíciles de aplicar en la práctica socioprofesional. Para atender esta necesidad de cambio, la propuesta del enfoque de capacidades ligada al desarrollo de la libertad efectiva de los estudiantes resulta muy pertinente para replantear la capacitación profesional desde una perspectiva ética que se oriente hacia el bien común.

^a Facultad de Humanidades. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

Correspondencia: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Facultad de Humanidades. 21 Sur 1103 Barrio Santiago. 72410 Puebla. Mexico.

E-mail: juanmartin.lopez@upaep.mx



Palabras clave: libertad efectiva, enfoque de capacidades, autodeterminación, capacitación profesional.

Abstract: This paper proposes the relationship between the notion of effective freedom proposed by Lonergan (1999) and the capability approach Nussbaum (2011) and Amartya Sen (1999, 2004) as founding axes of professional ethics training that enables effectively to the future professionals to move towards the construction of the common good. The current situation of higher education can be characterized from the analysis of curricula and educational practices as professional training which is dominated what Nussbaum (2010) called Education for rent, which means, an education whose priority training of specialists oriented competitiveness in the global market economy. In this scenario professional ethics training is resolved in the best subjects including professional ethics located towards the end of undergraduate programs in which codes of conduct that are too abstract and difficult to apply in practice taught socio-professional. To address this need for change, the proposal of the capability approach linked to the development of effective freedom of students is very relevant to rethink professional training from an ethical perspective that is oriented toward the common good.

Keywords: Effective freedom, capability approach, self determination, professional training.

INTRODUCCIÓN

La situación actual de la educación superior puede caracterizarse desde el análisis de los planes de estudio y las prácticas educativas como una formación profesional en la que predomina lo que Nussbaum (2010) llama Educación para la renta, es decir, una educación que tiene como prioridad la capacitación de especialistas orientados hacia la competitividad en la economía del mercado global, en la que los currículos se caracterizan por la exclusión de asignaturas de artes y humanidades y la priorización de asignaturas de corte económico y técnico.

En este escenario la formación ética de los universitarios se resuelve en el mejor de los casos incluyendo asignaturas de ética profesional ubicadas al final de los programas de pregrado. Estas asignaturas plantean normalmente códigos deontológicos de las profesiones y/o principios éticos para el ejercicio profesional (Hortal, 2000) que se concretan en una serie de prescripciones para un ejercicio de la profesión sustentado en determinados valores o principios aplicables a todas las disciplinas.

Esta formación ética resulta poco eficaz dado que por un lado se realiza en condiciones de desventaja con el resto del currículo enfocado hacia la renta y, por otro, se sustenta



en principios abstractos basados en lo que Lonergan (1999) llama libertad esencial, es decir, el concepto abstracto normativo que postula que todo ser humano nace libre, pero ignora la libertad efectiva entendida como la capacidad real de autodeterminación del sujeto humano en cada circunstancia concreta.

De esta manera, se considera que el profesional es libre por naturaleza y podrá ejercer su libertad en abstracto desde principios éticos abstractos en un contexto social en el que todos los seres humanos poseen esta misma libertad esencial, en lugar de concebir al sujeto profesional en formación como una persona con determinados condicionamientos y cierta capacidad real de autodeterminación más o menos limitada, que hay que desarrollar a través de la educación ética –del desarrollo de sus capacidades profesionales– para formar una visión realista del ejercicio profesional orientado hacia la ampliación de la libertad efectiva de los actores sociales, especialmente los pobres y excluidos, a partir del desarrollo de sus capacidades.

1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO EDUCACIÓN PARA LA RENTA

La minimización o total exclusión en la formación universitaria de las artes y las humanidades, la falta de atención a las dimensiones afectiva, estética, ética, lúdica, social y espiritual de las personas que estudian una carrera universitaria conducen hacia una educación que se queda en mera capacitación y hace a un lado toda búsqueda de la formación integral que implica el auténtico desafío educativo, el reto de enseñar humanidad a las nuevas generaciones.

El investigador chileno José Joaquín Bruner (2006) habla de este proceso y lo llama mercadización. Bruner sitúa la mercadización fundamentalmente en el ámbito de la educación superior, que se ha ido transformando en sus objetivos y estrategias hasta convertir como finalidad esencial y casi exclusiva la productividad y la capacitación de profesionales funcionales para el mercado laboral, con las competencias necesarias para sobrevivir en un escenario tremendamente competitivo y excluyente pero olvidando por completo la formación requerida para constituirse en un ciudadano capaz de colaborar en la construcción de sociedades pacíficas, justas y democráticas.

Por su parte, Alanís (2014: 111) señala que “el término *mercadización* es incorporado al idioma español por Brunner”, como una traducción imprecisa del término anglosajón *marketization*, que significa “... un cambio que se observa a nivel mundial, en el que el eje de coordinación de los sistemas de educación superior se va desplazando desde la esfera pública hacia el mercado...”.



A su vez Martha Nussbaum (2010) llama a este enfoque “Educación para la renta” y menciona que se está presentando en prácticamente todos los niveles educativos que han sido influidos, según ella, por esta visión economicista.

Para la filósofa estadounidense, la educación para la renta es una actividad cuyo objetivo central es la aportación al crecimiento económico de los países y se identifica por ser una educación con pretensiones exclusivamente científicas o técnicas que excluye totalmente a las humanidades y a las actividades artísticas. Se trata de una capacitación técnica que desarrolla fundamentalmente las aptitudes esenciales de alfabetización y competencias matemáticas, priorizando los conocimientos avanzados en informática y considerando como secundaria la búsqueda de políticas que garanticen la igualdad de acceso a la educación para todos los niños y jóvenes de un país.

La educación para la renta deja de lado intencionalmente el desarrollo del pensamiento crítico y el trabajo que forma la libertad de pensamiento y expresión de los estudiantes porque se ocupa de trabajar sobre tres pilares funcionales: obediencia, capacitación y operación. Se trata por tanto de una educación enfocada desde una visión nacionalista de carácter pragmático totalmente despreocupada por la justicia social. Estas características conllevan una actitud de menosprecio y temor por las artes y las humanidades por tratarse de disciplinas que promueven precisamente lo opuesto, es decir, la libertad, la criticidad, la conciencia social y la solidaridad.

La educación para la renta está pensada para reforzar lo que Morin (1999) llama la hélice de la dominación, que es la primera hélice de la mundialización centrada exclusivamente en la ciencia, la técnica y el mercado. Esta primera hélice corresponde a una concepción del desarrollo de corte meramente técnico-económico que se orienta a la reproducción y agravamiento de las dos pobrezas: “la pobreza material para tantos excluidos y también la pobreza del alma y de la psiquis...” (Morin, 1999: 2).

Totalmente opuesta a esta perspectiva de desarrollo técnico-económico está la visión del desarrollo humano que construye y promueve el fortalecimiento de la segunda hélice de la mundialización: la hélice de la responsabilidad y la solidaridad, como la llama el propio pensador francés.

2. EL ENFOQUE DE CAPACIDADES, LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA Y EL BIEN COMÚN

El enfoque de capacidades ha tomado una gran relevancia en los últimos años en todo el mundo y ha sido trabajado desde diferentes disciplinas. Dadas las dos dimensiones distintas desde las que surgió esta perspectiva, una teórica y humanística –la de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum que ha construido una teoría de la justicia a partir de este enfoque– y otra económica y social –la del Premio Nobel de Economía



Amartya Sen, que ha aportado elementos prácticos para evaluar las condiciones de pobreza de la población en el mundo y desarrollar políticas públicas que traten de combatir estas condiciones–, resulta interesante y hasta lógico el desenvolvimiento que ha tenido el estudio y aplicación de esta perspectiva.

Como afirma Henríquez (2013: 267): “El enfoque supone una cierta concepción del ser humano y una determinada relación entre este, los medios disponibles y sus fines...”. En las concepciones clásicas como la contractualista de Rawls, a la que critican tanto Sen como Nussbaum, se tiene la idea de un ser humano básicamente igual –un ser humano abstracto– en sus necesidades y condiciones de partida en la sociedad, por lo que subyace en esta concepción la idea de lo que Lonergan llama “libertad esencial”, que sustenta que todos los seres humanos son libres desde que nacen.

Pero “Como indica Sen, las personas son física y mentalmente heterogéneas, viven en medios diversos y tienen un acceso dispar a bienes y servicios, lo cual provoca que sus necesidades sean también variadas” (Henríquez, 2013: 267).

De manera que todas las personas, partiendo de esta desigualdad, tienen que buscar de formas también desiguales y variadas el acceso a lo que ellas consideran necesario para una vida digna y feliz.

Lo anterior permite separar la vinculación contractualista entre crecimiento (aumento de la riqueza) y desarrollo (mejora de la calidad de vida). Son dos aspectos distintos, pues el desarrollo no se centra meramente en la adquisición de bienes, sino en la capacidad que las personas tienen para funcionar adecuadamente como seres humanos. Como es el eje capacidad-funcionamiento lo que en definitiva singulariza la propuesta de Sen y Nussbaum, nos detendremos en un estudio más detallado de los mismos. Antes de ello, indicaremos brevemente que, para efectos de este trabajo, la capacidad puede ser entendida como el conjunto de habilidades de las que está investida una persona, mientras que el funcionamiento engloba los logros que una persona efectivamente alcanza (Henríquez, 2013: 268).

Amartya Sen propuso la distinción entre el concepto “capacidad como agencia” y el de “Desarrollo como libertad”. Esta distinción ha sido fundamental para introducir una nueva idea de desarrollo que trasciende los parámetros meramente económicos y sustentados en la posesión de ciertos bienes materiales para acceder a la visión que incorpora las necesidades de una vida plena para los seres humanos en condición de pobreza.

Para Sen, de hecho, las capacidades son un tipo de libertad, “la libertad sustancial para lograr combinaciones alternativas de funcionamiento...”¹ o adquirir estilos de vida

¹ Traducción libre de la cita de Sen (1999, p. 75), tomada de P. Flores-Crespo. *Situating Education in the Human Capabilities Approach*, p. 46.



variados, es decir, estilos de vida que se eligen entre varias alternativas posibles en las condiciones reales.

“La libertad, de este modo, quedaría en función de las ‘capacidades’ que podemos poner en funcionamiento, es decir, de aquello que somos capaces de hacer y ser” (Colmenarejo, 2014: 125), lo cual coincide plenamente con la noción de libertad efectiva desarrollada por Bernard Lonergan en la parte de la *Ética del logro* o de la realización humana, que es parte fundamental de su obra (1988, 1999).

Esta idea de libertad sustentada en la noción de capacidad resulta muy adecuada para pensar en el bien común desde una perspectiva no abstracta sino basada en los seres humanos concretos con sus características, contextos y necesidades, con sus posibilidades concretas. El bien común sería un bien de orden (Lonergan, 1998: 69), es decir, una organización de ciclos de esquemas de recurrencia sustentados en instituciones y políticas que se orientan a garantizar el flujo sistemático de bienes particulares para todos los miembros de la sociedad a partir del desarrollo de las capacidades de las personas y los grupos sociales.

Tanto Sen como Nussbaum “... parten de la premisa que establece que la noción de capacidad es útil para realizar comparaciones sobre la calidad de vida de las personas, estableciendo como prioritarias cuestiones que afectan a aquello que la gente es capaz de ser o hacer (funcionamientos) y las oportunidades reales para poner en marcha dichos funcionamientos (capacidades)” (Colmenarejo, 2014: 126).

En el terreno de la educación, el desarrollo de estas capacidades está relacionado con la inclusión de las artes y las humanidades en el currículo, puesto que como afirma Nussbaum (2011: 19): “Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como ‘ciudadanos del mundo’; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo”.

Estas son las capacidades básicas que requiere desarrollar un ciudadano en un régimen democrático, por lo cual la filósofa estadounidense plantea que las artes y las humanidades son indispensables para una educación que aspire a la democracia.

3. LA NOCIÓN DE LIBERTAD EFECTIVA

Lonergan (1999) propone la distinción entre libertad esencial y libertad efectiva en términos de la diferencia entre una estructura dinámica y su alcance operativo, de manera que afirma que el ser humano es esencialmente libre porque es capaz de analizar distintos cursos posibles de acción y aprehender lo que vale la pena hacer mediante un acto de intelección práctica que se ejecuta por una decisión, pero “el ser humano es efec-



tivamente libre en mayor o menor grado en tanto esta estructura dinámica está abierta a aprehender, motivar y ejecutar una gama más amplia o más estrecha de cursos de acción que de otra suerte son tan solo posibles...” (Lonergan, 1999: 714).

Esta apertura y posibilidad de aprehender, motivar y ejecutar una gama más o menos amplia de cursos de acción está condicionada tanto por factores externos como internos. Los factores internos tienen que ver precisamente con el ejercicio progresivamente diferenciado de las operaciones que componen el esquema de la estructura dinámica de la consciencia —empíricas, intelectuales, reflexivas y deliberativas— en el marco de un proceso educativo integral como el que propone Nussbaum, tratando de disminuir al máximo los sesgos de carácter psicológico, egoísta, de clase o de visión utilitarista del mundo. Los factores externos tienen que ver con un sistema económico, político, social y cultural que favorezca el desarrollo y el ejercicio de las capacidades, la agencia de los sujetos individuales y grupales.

La libertad esencial se deriva de que todos los seres humanos compartimos la estructura dinámica de la consciencia que tiene una dimensión de valoración y decisión. De este modo, todos los seres humanos poseen la capacidad de experimentar, comprender y reflexionar una realidad concreta, y a partir de esta reflexión llegar a un acto de intelección deliberativa o práctica que nos lleve a tomar una decisión y ejecutarla. En esa medida todos somos esencialmente libres.

Sin embargo, no todos somos efectivamente libres en el mismo grado, puesto que la libertad efectiva depende de la apertura intelectual y moral que llegue a desarrollar esa estructura dinámica, lo que dará mayores o menores opciones de contemplar cursos posibles de acción y de decidir y actuar conforme a ellos.

De manera que la formación ética de un profesional puede entenderse como un camino desde la libertad esencial —la libertad dada, por nuestra estructura moral humana— hacia la libertad efectiva —la libertad construida por las propias decisiones y acciones dentro de las condiciones concretas— mediante el desarrollo de las capacidades de los estudiantes que se encuentran en proceso de profesionalización.

La formación ética profesional se ha sustentado tradicionalmente en la libertad esencial, asumiendo que enseñar códigos deontológicos o principios éticos abstractos es suficiente para que los profesionistas ejerzan su trabajo de manera ética, dado que todos son esencialmente libres de decidir su forma de comportarse. Sin embargo esta libertad igual para todos no es cierta en los hechos, y al enfrentarse a la realidad concreta los profesionistas viven dilemas éticos que no son solucionables desde la visión de la libertad esencial.

Resulta necesario por tanto repensar la ética profesional desde la noción de libertad efectiva para que la formación en esta dimensión fundamental para la transformación social se realice a partir del desarrollo de la capacidad real de autodeterminación de los



profesionistas para capacitarlos para afrontar esos dilemas con la responsabilidad necesaria para orientar sus prácticas hacia el bien común.

4. ENFOQUE DE CAPACIDADES Y LIBERTAD EFECTIVA

La visión de libertad efectiva es totalmente compatible con el enfoque de capacidades desarrollado por Nussbaum (2011) y Sen (1999, 2004) puesto que este enfoque busca desarrollar la libertad de las personas a través del fortalecimiento de sus capacidades dado que como expresa el Programa de la ONU para el Desarrollo humano: “La libertad de las personas para llevar una vida que consideren valiosa es indicativa del desarrollo de una sociedad. Un individuo es libre según lo significativas que le sean sus opciones de vida y el número de opciones para escoger...” (PNUD, 2004: 1), es decir, según el grado de libertad efectiva que ha logrado construir o que la sociedad le ha permitido desarrollar.

En este proceso de construcción de libertad: “Las personas deben ser vistas [...] como agentes activamente involucrados [...] en la construcción de su propio destino y no solamente como receptores pasivos del fruto de ingeniosos programas de desarrollo...” (Sen, 1999: 53), afirma Sen al defender que el progreso social debe partir de la visión de las personas como agentes de su propio desarrollo. Solo así podrán ser efectivos los programas sociales orientados hacia la justicia social, solo así podrá irse construyendo un auténtico bien común.

La noción de agencia es fundamentalmente una noción afín a la noción de autodeterminación, que es propiamente lo que define la libertad efectiva. De nada sirve afirmar en abstracto la igualdad de todos los seres humanos en cuanto a que “son esencialmente libres” desde que nacen, si nacen en un contexto en el que su capacidad de autodeterminación para construir su propia existencia en condiciones de salud, vivienda, educación, cultura, etc., adecuados y conforme a las metas que personal y colectivamente se fijen, está severamente disminuida, es decir, si no son efectivamente libres, si no tienen las oportunidades dentro del sistema educativo universitario de desarrollar sus capacidades.

El problema estriba en que la visión de la formación ética profesional en los programas universitarios de pregrado –y aún en los de posgrado– se basa en la noción de libertad esencial, por lo que partiendo de la visión del ser humano como igualmente libre para decidir su destino y el sentido de sus acciones, consideran que enseñando a los estudiantes determinados códigos deontológicos y ciertos valores profesionales que orienten su actuación, obtendrán profesionales éticos que van a aportar su trabajo en clave de búsqueda del bien común.



Lo anterior es totalmente erróneo puesto que cada uno de los estudiantes es diferente y tiene mayores o menores oportunidades de acceso al desarrollo de sus capacidades, mayor o menor capacidad de autodeterminación, mayor o menor libertad efectiva.

De manera que una formación ética profesional eficiente y actual debe sustentarse en la visión de construcción de libertad efectiva mediante el desarrollo de las capacidades de los profesionistas para formar a expertos en las distintas profesiones que ejerzan su tarea con esta misma visión de su práctica como constructora de libertad en los grupos sociales a los que se dirige, para la construcción del bien común.

5. HACIA UNA CAPACITACIÓN PROFESIONAL ORIENTADA HACIA EL BIEN COMÚN

Una capacitación profesional orientada hacia el bien común debe ser, más que una capacitación, una verdadera formación integral cuyo pilar fundamental sea la formación ética profesional de los estudiantes. En un mundo caracterizado por el individualismo y orientado al lucro como finalidad de la existencia individual y colectiva, resulta cada vez más urgente la formación ética de los futuros profesionales para generar en ellos el compromiso con la orientación de sus prácticas hacia la construcción de lo que Loneragan (1998: 69) llama el bien de orden, es decir, de la organización social sustentada en instituciones y esquemas de recurrencia de actividades que garanticen el flujo sistemático de los bienes particulares de todo tipo para todos los miembros de la sociedad.

Este imperativo de formación integral de los profesionistas sustentado en el pilar de la formación ética profesional tiene que hacerse desde una visión que considere la desigualdad básica de condiciones y oportunidades de desarrollo de todos los seres humanos.

El enfoque de capacidades resulta muy pertinente para sustentar esta formación integral de los profesionales del presente y del futuro, dado que parte de la visión concreta del ser humano que asume estas desigualdades y busca potenciar las capacidades de cada persona, ofreciéndole espacios de oportunidad para construir agencia, para volverse agentes de su propio desarrollo a partir de la construcción de condiciones de libertad efectiva, de progresiva ampliación de los límites y eliminación de los bloqueos que impiden la autodeterminación.

Desde la perspectiva de la libertad efectiva, la formación ética profesional para el bien común será una educación de la libertad, es decir, una formación para el ejercicio de la capacidad de autodeterminación en medio de los condicionamientos y limitaciones que impone a cada individuo o grupo su propio contexto psicológico, familiar, comunitario, económico, social, político y cultural.



Si el enfoque de capacidades visto socialmente desde la teoría de la justicia de Nussbaum rompe con la idea del contrato social, la visión de educación efectiva y su aplicación al campo de la ética profesional rompen con la perspectiva de la ética de la ley, es decir, de la falsa e inoperante idea de que la ética profesional es una enseñanza de ciertos *debes hacer esto y no debes hacer aquello*, propios de los códigos deontológicos.

De aquí la relevancia del enfoque de capacidades y de la libertad efectiva como enfoques complementarios para la construcción de una formación ética profesional a la altura de los tiempos que corren, que sea pilar fundamental de la capacitación de los profesionistas del siglo veintiuno, profesionales comprometidos con la búsqueda del bien común, entendido también como la construcción de condiciones estructurales y culturales que faciliten el desarrollo de las capacidades de todos los ciudadanos de manera que sea posible construir la equidad y la justicia.

We cannot assume that education promotes valued doings and beings automatically. But, equally, it would be foolish to overlook the other side of Unterhalter's argument, that the three aspects of education shown in the capability approach (social opportunities, schooling, and the development of reason) can complement each other in order to achieve valuable capabilities. If a person has an equal educational opportunity, the person's practical skills and human agency can be shaped in a fair way (Flores-Crespo, 2007: 50).

Como afirma Flores-Crespo en su análisis del enfoque de capacidades en la educación, no es posible asumir que la educación promueve obras y seres valiosos de forma automática, idea que parece estar en el fondo de muchas visiones que piensan que con garantizar el acceso a la educación, y en el caso de este trabajo, a la educación superior, se estará automáticamente generando agencia y desarrollando capacidades que harán más libres a los sujetos. Pero como también se afirma en esta cita, si garantizamos que las personas tengan igualdad de oportunidades de acceso a la educación, en este caso a la formación profesional, habrá mayores posibilidades de que las habilidades prácticas y la agencia humana puedan irse conformando en una forma más justa.

Lo anterior será mucho más viable si el enfoque de la educación superior incorpora la dimensión de la ética profesional como un elemento transversal imprescindible para la formación de profesionistas comprometidos con la construcción del bien común y lo hace no desde una visión tradicional de enseñanza de valores o códigos deontológicos, sino desde la visión del enfoque de capacidades y el desarrollo de dispositivos de formación orientados a la educación de la libertad efectiva de los futuros profesionales.



6. BIBLIOGRAFÍA

- COLMENAREJO, R. (2016). “Enfoque de capacidades y sostenibilidad. Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum” en *Ideas y Valores*, vol. LXV, núm. 160, abril: 121-149, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- FLORES-CRESPO, P. (2007) Situating Education in the Human Capabilities Approach, en WALKER, M y UNTERHALTER E. (coords.) *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Inglaterra, Palgrave Macmillan: 45-65
- HENRIQUEZ, A. (2013) “Del contrato social al enfoque de las capacidades” en *Revista de Derecho - Universidad Católica del Norte*, vol. 20, núm. 1: pp. 265-291, Universidad Católica del Norte Coquimbo, Chile
- LONERGAN, B. (1988) *Método en Teología*. Salamanca, Sígueme.
- LONERGAN, B. (1998) *Filosofía de la Educación*. México, U. Iberoamericana.
- LONERGAN, B. (1999) *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca, Sígueme-Universidad Iberoamericana.
- NUSSBAUM, M. C. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Madrid, Katz.
- NUSSBAUM, M. (2011) “Creating Capabilities. The Human Development Approach” en Harvard University Press, Cambridge, MA. (consultado el 10 de agosto de 2016 en <<http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>>).
- NUSSBAUM, M. (2011-2012). “La crisis silenciosa” en *Signo y Pensamiento*, vol. XXX, núm. 58, enero-junio, 2011: 16-22, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.
- PNUD, (2004) *Informe de desarrollo humano*. México, Autor.
- SEN, A. (2004), “Capabilities, Lists, and Public Reason: Continuing the Conversation” en *Feminist Economics* (consultado el 5 de agosto de 2016 en: <<http://dx.doi.org/10.1080/1354570042000315163>>).
- SEN, A. (1999) *Development as freedom*. New York, Random House.



