**Las capacidades para el desarrollo humano. Una propuesta para repensar la educación que queremos**

**Alejandra Boni Aristizábal**, Grupo de Estudios en Desarrollo, Coperación y Etica, Universidad Politécnica de Valencia.

Prefinal version of a paper which was published in 2012 in Cuadernos de Pedagogía, 422, 92-95.

Marta y Lucía son dos niñas de 13 años en Perú; las dos han participado en un estudio internacional sobre resultados de aprendizaje y han suspendido la prueba de matemáticas. Marta estudia en una buena escuela de Lima, con buenos maestros/as y un buen colegio. Lo que ha ocurrido es que en los últimos meses ha estudiado menos y ha participado más en sus actividades de teatro. Lucía estudia en la Amazonía, en una zona muy pobre. Siempre ha tenido gran interés en las matemáticas y va bien en la escuela. A pesar de esto, ha suspendido la prueba porque no tenía un buen maestro, ni dinero para pagarse clases particulares; en su familia decidieron que las clases las recibiera su hermano mayor, mientras que ella se encargaba de las tareas del hogar y de cuidar a su hermano pequeño. Por ello, tuvo poco tiempo para preparar el examen[[1]](#footnote-1).

Este ejemplo ilustra la importancia de diferenciar entre resultados y oportunidades reales, o capacidades. Éstas son, utilizando la terminología de Amartya Sen (2000), las oportunidades reales que las personas tienen para hacer las cosas que valoran o ser las personas que quieren ser. Los funcionamientos son la puesta en práctica de las capacidades. Siguiendo el ejemplo anterior, Marta ha tenido la oportunidad real de prepararse el examen de matemáticas, pero ha preferido no hacerlo, haciendo uso de su libertad. Sin embargo, Lucía no ha tenido las oportunidades reales para poderlo hacer, ya que su escuela tiene menos medios, su familia no tiene grandes recursos y, con los pocos que tiene, ha priorizado la educación de su hermano menor. Si sólo miramos a la prueba de matemáticas, tenemos el mismo resultado. Si, en cambio, atendemos a los recursos de los que disponen las dos niñas o a las normas convenciones sociales en las que ambas están inmersas, obtenemos una foto completamente diferente y unos elementos sumamente inspiradores para pensar en políticas educativas que pongan en el centro al ser humano.

En las páginas siguientes vamos a presentar algunos de los elementos clave del enfoque de capacidades para el desarrollo humano (EC) para, posteriormente, sugerir algunas pistas que nos permitan repensar la educación.

*Elementos centrales del enfoque de capacidades para el desarrollo humano*

El EC proviene del ámbito de los estudios en desarrollo; el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), a través de sus Informes sobre el Desarrollo Humano que iniciaron su andadura en el 1990, ha difundido y aplicado el enfoque del desarrollo humano a diversos ámbitos: las migraciones, el cambio climático, las tecnologías, la democracia, la globalización, son sólo algunos de los ejemplos de las temáticas de los Informes del PNUD[[2]](#footnote-2).

El desarrollo humano, tal y como lo define el PNUD en su Informe de 1992 (pag. 18) se entiende como “*un proceso de ampliar la gama de opciones de las personas, brindándoles mayores oportunidades de educación, atención médica, ingreso y empleo, y abarcando el espectro total de opciones humanas, desde un entorno físico en buenas condiciones hasta libertades económicas y políticas”.* Como podemos apreciar, el desarrollo humano va más allá de la provisión de necesidades básicas, y se centra en el espacio de las opciones, de las oportunidades que tienen las personas. Estas oportunidades dependen no sólo del ingreso sino también de otros factores como son las libertades civiles y políticas y el medio ambiente.

Amartya Sen, premio Nobel de economía en 1998, ha sido uno de los autores que más ha inspirado el desarrollo humano, realizando interesantes contribuciones al mismo como son la diferenciación entre capacidades y funcionamientos, o los factores de conversión social y personal como limitantes de las capacidades de las personas. Veamos estas ideas con más detalle.

Como veíamos con el ejemplo de Marta y Lucía, el set de capacidades que tienen es diferente. Marta tiene la oportunidad real, la capacidad, de prepararse el examen de matemáticas, pero prefiere utilizar otra capacidad, la de cultivar su faceta artística. Marta podría ponerse a estudiar matemáticas pero va al teatro del colegio. Marta tiene dos capacidades y decide poner en funcionamiento una de ellas, la de ir al teatro. Con este ejemplo podemos ver la distinción entre capacidad (u oportunidad real de hacer o ser lo que las personas valoran) y funcionamiento (la puesta en práctica de esa oportunidad real).

Lucía no tiene la capacidad de estudiar convenientemente el examen de matemáticas porque en su escuela no se ha podido preparar bien y su familia ha preferido apoyar la educación de su hermano. Podríamos decir que la precariedad de los recursos ha condicionado la preparación de Lucía, pero eso podría haberse salvado si la familia hubiera apoyado la preparación de Lucía. Sin embargo, la preferencia por el varón (algo bastante común en los ambientes rurales peruanos) ha hecho que Lucía no dispusiera de la capacidad de cultivar su interés por las matemáticas. Aquí tenemos un ejemplo de cómo los factores de conversión sociales (lo que en otras tradiciones disciplinarias se denomina *estructura*) limitan el espectro de opciones (o set de capacidades) de Lucía. Del ejemplo también de deduce que Lucía es una muy buena estudiante y que tiene, supongamos, un gran interés por las matemáticas. Sus características personales o factores de conversión personalesen la terminología del EC no son un obstáculo para superar la prueba de matemáticas, pero sí lo son para María.

Capacidades, funcionamientos, factores de conversión sociales y personales son todos elementos que hacen del EC un marco muy rico para entender el desarrollo de las personas, entendido de una manera multidimensional ya que las capacidades pueden referirse a las múltiples dimensiones del bienestar. A estas múltiples dimensiones se refiere otra de las autoras más relevantes del EC, la filosofa política Martha Nussbaum. En su libro, *Mujeres y desarrollo humano* (1999), Nussbaum propone una lista de las diez capacidades centrales que toda persona debería tener aseguradas: la razón práctica, la integridad corporal, las emociones, el ocio, la afiliación, el control del propio entorno, etc. son ejemplos de algunas de ellas. La lista de Nussbaum, controvertida en su pretendida universalidad, ha sido inspiradora de numerosas propuestas en el ámbito de la educación, tal y como tendremos ocasión de ver en el apartado siguiente.

Volviendo a los elementos centrales del EC, la capacidad de poder realizar cambios en el entorno, o la capacidad de ser *agente*  es otra de las ideas claves. Según Alkire y Deneulin (2009: 37) la agencia se caracteriza por: 1) tener que ver con los objetivosque las personas valoran; 2) implica poder real y control, no es sólo agencia individual sino también la que una persona puede realizar como miembro de un grupo, colectividad o comunidad política; 3) puede perseguir el bienestaru otros objetivos que han de ser, de alguna manera, razonables (humillar a otras personas no puede ser entendido como agencia) y 4) ha de existir un elemento de responsabilidaddel agente en querer conseguir esos objetivos.

Supongamos que Lucía se junta con otras niñas igualmente discriminadas en su comunidad para pedir mejoras en la escuela, más apoyo del gobierno, más compromiso de sus familias en el apoyo a su proceso educativo. Esto sería un ejemplo de agencia. Podría ocurrir que Lucía no fuera escuchada e incluso fuera castigada por ello. Agencia y bienestar no siempre van juntas. Podemos ejercer nuestra capacidad de agencia pero a la par mermar nuestro bienestar.

*El enfoque de capacidades y la educación*

A diferencia del enfoque del capital humano que entiende la educación como un instrumento que prepara a las personas para satisfacer las necesidades del mercado de trabajo, para el EC la educación puede tener valor por sí misma y, cuando es considerada un instrumento, puede servir para lograr diversos funcionamientos que vayan más allá del ingreso. Por ejemplo, la educación puede proporcionar mayor autoestima, mayor entendimiento, mayores posibilidades de participación, etc. Puede ampliar enormemente el set de capacidades de las personas más allá de poder proporcionar mayores oportunidades de acceso al mercado de trabajo. La educación es, por tanto, claramente multidimensional y no puede ser reducida únicamente al desarrollo de competencias útiles para el mercado de trabajo.

Martha Nussbaum habla de las tres capacidades que son claves para la educación democrática: el pensamiento crítico, la ciudadanía global y comprensión imaginativa. Y esta idea la concreta en la afirmación: “las personas que no han aprendido nunca a usar la razón y la imaginación para entrar en un mundo más amplio de culturas, grupos e ideas, son pobres desde el punto de vista personal y político, aunque su preparación profesional haya sido exitosa (2002, p297)”.

Otra autora que ha trabajado una propuesta de capacidades para la educación ha sido Melanie Walker (2006). Entre ellas se encuentran: la razón práctica, la resiliencia, el conocimiento y la imaginación, la disposición al aprendizaje y la capacidad para tener relaciones sociales. Como la misma autora argumenta, se trata sólo de una propuesta para la discusión pero creemos que puede ser interesante para repensar el currículo educativo y pensar la educación no como mera transmisión de conocimientos sino también como una oportunidad para potenciar un tipo de ciudadanía activa y crítica que pueda convertirse en “agente” de cambio. No olvidemos que el EC está imbricado en el enfoque del desarrollo humano y que este descansa sobre valores como la equidad, la igualdad, la justicia social, la participación. No hablamos, por tanto, de cualquier cambio, sino de un cambio orientado a una sociedad basada en esos valores.

Coherentemente con esta propuesta normativa, otro elemento que aporta el EC al debate sobre la educación es la consideración de las diferencias y los obstáculos que, derivados de la diversidad de los seres humanos, pueden existir para la expansión de las capacidades de los educandos. Factores de conversión personal como la etnia, la discapacidad, el género, la orientación sexual, pueden convertirse en profundos obstáculos para la expansión de las capacidades en según qué contextos. Por ello, el EC no limita el espacio de la evaluación de la educación a los recursos y los resultados, sino que reconoce las diferencias en las capacidades individuales y sus limitaciones. Toma en consideración la diversidad humana cuando analiza las estructuras injustas y destaca elementos que pasan desapercibidos en otras propuestas evaluativas.

Además, el EC complementado y robustecido por las pedagogías críticas, puede ser también útil para repensar la práctica pedagógica. Ambas perspectivas son sensibles a las voces de aquellas personas que tienen dificultades para ser oídas. Las dos comparten una visión de la educación más equitativa. Las pedagogías críticas son más agudas para descubrir cómo el poder puede estar presente en las prácticas pedagógicas y cómo en los contextos educativos se producen dinámicas opresivas. Las pedagogías críticas tienen una clara conceptualización de la agencia individual y colectiva. Sin embargo, el EC aunque orientado de manera amplia a la justicia social, no prescribe un único ideal de vida plena, sino múltiples y diversas posibilidades, y pone el acento en las elecciones de las personas.

En resumen, tal y como propone Sen (2010), el avance de la justicia depende de una democracia inclusiva y la profundización de la democracia depende de la discusión colectiva en cuyo proceso se argumente sobre una pluralidad de información y conocimientos, desde perspectivas y voces plurales. Las prácticas educativas, por consiguiente, han de estar basadas en la discusión crítica que ha de orientarse a la consecución de la justicia, al menos, a la reducción de la misma, potenciando, por ejemplo, en los y las estudiantes el pensamiento crítico, la reflexión crítica y la capacidad de actuar en el mundo. Este rico y dialógico proceso participativo permite la formación de la “capacidad para tener voz” en la toma de decisiones, no sólo porque la participación es real sino porque se valora la habilidad de las personas para expresar, argumentar y defender sus puntos de vista. Todo ello en un entorno “amigable” para la expansión de las capacidades que promueva no sólo un desarrollo individual, sino también colectivo mediante la colaboración y el apoyo mutuo que permita la consecución de una agenda colectiva.

*Algunos apuntes para una agenda colectiva*

No vivimos momentos muy fáciles para un modelo de educación basado en los postulados del EC; los recortes en los presupuestos de las administraciones amenazan la educación pública. Asimismo, parece fuera de duda que la empleabilidad deba ser el valor más relevante a la hora de medir el éxito de la educación, particularmente por lo que afecta a la educación profesional y a la educación superior.

Sin embargo, a pesar del contexto adverso, hemos de reconocer que el espacio educativo sigue siendo un espacio privilegiado para la ampliación de las oportunidades no sólo de los y las educandas, sino también de todo el conjunto de personas que conforman la comunidad educativa. Yendo de la dimensión más micro (el espacio educativo del aula) a la más macro (las políticas públicas educativas), el EC puede aportar una serie de elementos que pueden ser útiles para la conformación de una agenda educativa orientada hacia la justicia social. Obviamente, muchos de estos elementos no son exclusivos del EC sino que, tal y como hemos expuesto a la largo del texto, son elementos compartidos con otros enfoques educativos críticos y transformadores.

Empezando por el espacio del aula, el uso de pedagogías que fomenten el pensamiento crítico, la reflexión, la discusión colectiva, la cooperación, junto con la atención a aquellas personas que, por sus características personales tienen más dificultades para poder ser oídas, son elementos esenciales de nuestra propuesta. Asimismo, la visión global, su conexión con lo local, las interdependencias, la atención a la diversidad, la interculturalidad, son todos elementos que han de estar presentes en el currículo.

El entorno educativo también ha de permearse de estos elementos; remover las barreras que impiden la expansión de las capacidades de los y las educandos, del profesorado y de todo el personal de apoyo, ha de ser un objetivo compartido del centro escolar. Asimismo, el favorecer procesos de debate y toma de decisiones de manera colectiva, argumentada, donde se oigan todas las voces, ha de estar en la agenda educativa. Esto va de la mano con la transparencia, la rendición de cuentas, la responsabilidad en la gestión del centro educativo.

En relación con las políticas educativas, la equidad en el acceso a la educación, la acción afirmativa para aquellas personas que, por sus características, tengan menores oportunidad para acceder al sistema educativo, la atención a la diversidad, la evaluación de la calidad educativa no sólo como la obtención de mejores resultados académicos, sino como expansión de las capacidades de los y las educandos, son todas propuestas que podrían contribuir a que el sistema educativo sirviera realmente para ampliar las opciones de las personas, tal y como el enfoque del desarrollo humano propone.

**Referencias**

Alkire, S., Deneulin, S., 2010. The human development and capability approach. In: S. Deneulin and L. Shahani, eds. 2010. *An introduction to the human development and capability approach*.London: Earthscan, pp. 22-49.

Nussbaum, M., 2002, Las Mujeres y el Desarrollo Humano. El Enfoque de las Capacidades, Herder, Barcelona.

Nussbaum, M., 2002, “Education for citizenship in an era global connection” Studies in Philosophy and Education, 21, pp. 289 – 303.

Sen, A., 2000, *Desarrollo y Libertad,* Planeta, Barcelona.

Sen, A. 2010, *La Idea de Justicia,* Taunus, Madrid.

Unterhalter, E., 2007. *Gender, Schooling and Global Social Justice*. London and New York: Routledge.

Walker, M., 2006. *Higher education pedagogies*. Berkshire and New York:Society for Research into Higher Education and Open University Press.

1. Este ejemplo está adaptado de Unterhalter, 2009. Gracias a la autora y a todas las personas con las que he discutido el caso de Lucía y Marta y que me han ayudado a entender mejor muchas situaciones de privación de las capacidades. [↑](#footnote-ref-1)
2. Todos los informes están disponibles en castellano en la siguiente dirección web: <http://hdr.undp.org/es/> [fecha de acceso 15 de diciembre de 2011]. [↑](#footnote-ref-2)