



EL DESARROLLO DE CAPACIDADES EN LA EDUCACIÓN. UNA CUESTIÓN DE JUSTICIA SOCIAL

J. Roberto Sanz Ponce, *Ángela Serrano Sarmiento
roberto.sanz@ucv.es, *angela.serrano@ucv.es

Currículo: doctor en Ciencias de la Educación (Pedagogía). Docente de Fundamentos e historia de la educación y de Teoría de la educación en la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, España. Sus líneas de investigación abordan la evaluación e innovación educativa y las competencias del profesorado.

***Currículo:** doctora en Ciencias de la Educación (Pedagogía). Docente de Educación inclusiva y desarrollo sociocomunitario de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, España. Sus líneas de investigación giran en torno a la evaluación e innovación educativa, las competencias del profesorado y la resolución de conflictos escolares.

Recibido: 23 de marzo de 2015. Aceptado para su publicación: 26 de octubre de 2015.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/articulo/view/597>

Resumen

El objeto de nuestro artículo es realizar una reflexión en torno al tema de la justicia social y su influencia sobre los recursos y las políticas destinados a la educación. El desarrollo social valida los derechos humanos y, por tanto, entre muchos, el derecho a la educación. Sin embargo, no sólo reconocemos el derecho al acceso a la educación –universalización de ésta–, sino que, en especial, hacemos referencia al derecho a aprender mediante el desarrollo de una educación de calidad que dé respuesta a las capacidades de cada uno de los niños y niñas, a su contexto y su realidad particular. Para ello, hemos definido el concepto de justicia social y de educación y maridado a la luz de la teoría del desarrollo de las capacidades de Martha Nussbaum. Por último, elaboramos un decálogo de principios educativos para lograr una educación que promueva la justicia social.

Palabras clave: justicia social, educación, desarrollo de capacidades, derechos humanos, dignidad humana.

Abstract

The current study aims to reflect on social justice and its influence over education's resources and policies. The social development validates human rights and, among them, the right to education. However, the right to education access is not only recognized as universal but also it refers specially to the learning right. By means of the development of a quality education the children with different abilities and from different contexts could be attended. So that, social justice and education concepts have been defined and they have been drawn together according to the Martha Nussbaum's theory about abilities development. Finally, a set of educative principles have been worked out in order to achieve an education system that promotes social justice.

Keywords: Social justice, education, abilities development, human rights, human dignity.

Dondequiera que se cometa, hay una amenaza para la justicia en todo el mundo. Estamos atrapados en una red ineludible de reciprocidad, ligados en el tejido único del destino. Cuando algo afecta a una persona de forma directa, afecta indirectamente a todas.

Martin Luther King (1963), "Carta desde la cárcel de Birmingham".

Dada la panorámica actual sobre la economía y su impacto en la sociedad, no existe un término más utilizado en la actualidad que el de justicia social. De hecho, desde hace tiempo se viene debatiendo sobre la necesidad de crear una sociedad más justa, más igualitaria y equitativa para todos. Este propósito es el objetivo de muchas agendas políticas y promesas de futuro. Este mismo objetivo suscita, no en pocas ocasiones, una mirada de escepticismo frente a la posibilidad de conseguirlo.

Para el tema que nos ocupa en este artículo, hemos de partir de una premisa. No existe justicia social en tanto en cuanto todas las personas puedan gozar de los mismos derechos. Y no es posible reclamar un derecho que se desconoce. La educación es una herramienta que permite a las personas conocer y reconocer sus derechos. La educación es un instrumento clave mediante el cual la sociedad debate y critica las leyes, reclama sus derechos y permite la creación de una identidad social e individual. La educación permite la existencia de una sociedad del conocimiento que puede evaluar y proponer modelos que ofrezcan mejores condiciones de vida y, por ende, una sociedad sostenible, un estado de bienestar en el que se sostienen los derechos de todos y no de unos pocos. Por tanto, la educación es, desde esta perspectiva, el pilar fundamental de una sociedad más justa.

¿Pero a qué llamamos justicia social?, y lo que es más importante aún ¿qué relación existe entre la justicia social y la educación?

HACIA UNA DEFINICIÓN DE JUSTICIA SOCIAL

El concepto de justicia social tiene algo más de un siglo. Ha pasado desde la base socrática y kantiana hasta nuestro tiempo, tal como expone Murillo y Hernández (2011), quienes ponen de manifiesto la siguiente definición:

Tres grandes concepciones de Justicia Social conviven en la actualidad: Justicia Social como Distribución (Rawls, 1971; Nussbaum, 2012a; Sen 2010), Reconocimiento (Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008) y Participación (Young, 1990; Miller, 1999; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008). El primero está centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales, capacidades; el segundo en el reconocimiento y el respeto cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; y el tercero está referido a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad (p. 12).

Junto a ésta podemos encontrar las definiciones de otros académicos que son utilizadas con más fuerza en la actualidad. Por ejemplo, para Rawls (1971, citado por Beauchamp, 2001), la justicia social distributiva está basada en el modo en que los bienes primarios se encuentran distribuidos en la sociedad, según el derecho o la igualdad, el mérito y la necesidad; añade, finalmente, una cuarta premisa: la dis-

tribución, atendiendo a la diferencia, entendida ésta en relación con la capacidad y discapacidad de las personas sujetas de derechos. Rawls es considerado hoy como el padre de la definición de justicia social.

En una línea similar, Nussbaum (2012a) adopta la definición de justicia social de Rawls, al que le aporta la subjetivación del derecho y el aspecto de la dignidad humana como imprescindible. Respecto a la diferencia de capacidades, esta autora sostiene que la capacidad no es inequívocamente imprescindible para poder ser sujeto de este derecho, refiriéndose a la justicia social, tal como será desarrollada más adelante en este artículo. Así, de acuerdo con Nussbaum, entendemos por justicia social las condiciones que en una sociedad son propuestas para que una persona pueda llegar a hacer y a ser; es decir, la justicia social trata de crear las condiciones y los objetivos políticos que deberían considerarse fundamentales para el desarrollo de la vida humana digna. Entendemos por dignidad la definición aportada por Platón y Kant, que se resume en el valor inherente al ser humano en cuanto ser racional, dotado de libertad y voluntad y con la capacidad de decidir, cambiar y mejorar su vida mediante la toma de decisiones y el ejercicio racional demostrado en su racionalidad, además de poseer la capacidad trascendente de co-crear.

Con base en esta definición, es importante revisar el panorama actual de los derechos humanos y las condiciones que los rodean para determinar un punto de partida en este análisis.

Llegar a la idea de justicia social supone no sólo el conocimiento, sino el reconocimiento de unos derechos fundamentales. Los derechos fundamentales están ligados al concepto de dignidad humana, junto con la capacidad de empatizar con la dignidad inherente a la persona para su cumplimiento. El informe de Naciones Unidas (Malik, 2014) pone de manifiesto que el principal obstáculo para el progreso de la justicia social es el comportamiento inadecuado de algunos Estados respecto de los derechos humanos. La reacción pasiva e incluso permisiva de algunos gobiernos frente a las violaciones de estos derechos, así como los altos niveles de negligencia en su protección son las principales amenazas al pleno alcance de una verdadera justicia social.

ALGUNAS ESTADÍSTICAS: LOS DERECHOS HUMANOS EN CIFRAS

Algunas estadísticas publicadas recientemente ponen de manifiesto cómo la vulneración de los derechos humanos es uno de los obstáculos más evidentes para la justicia social. De esta manera, en el *Informe sobre Desarrollo Humano* de las Naciones Unidas (Malik, 2014) se evidencia que los derechos humanos garantizan el desarrollo de la persona y generan sociedades mucho más justas. Por desarrollo humano entendemos las condiciones sociales que garantizan la plena evolución de la especie y, más aún, aseguran el desenvolvimiento de la persona en todas sus dimensiones y potencialidades.

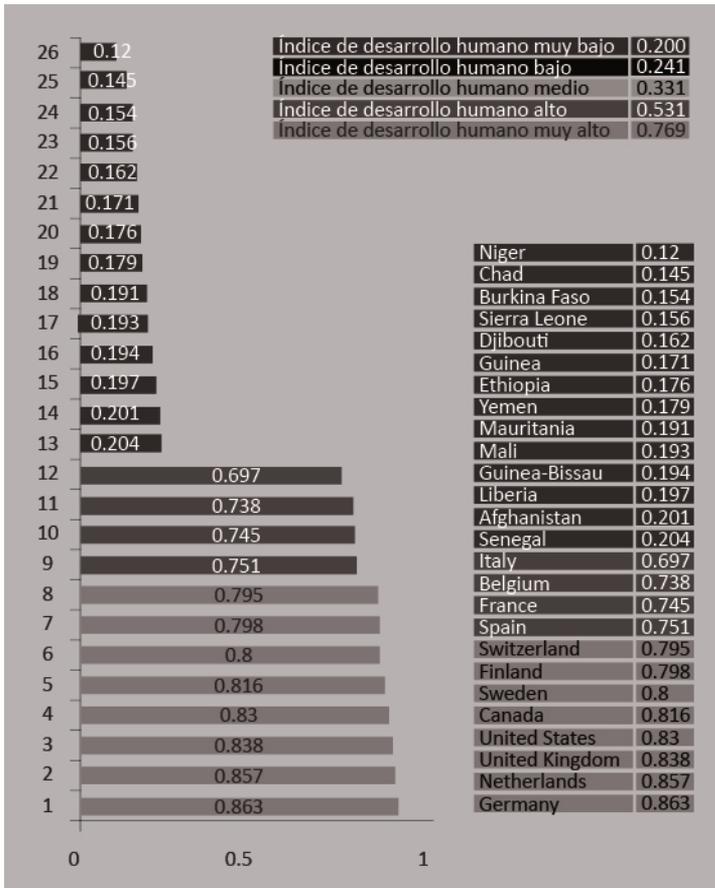
El desarrollo humano en condiciones dignas afianza el bienestar y asegura la dignidad de todas las personas, construyendo el respeto por sí mismos y el respeto por los demás. Robeyns (2009, citando a Miller, 1999) define la relación entre injusticia social y desarrollo humano como las condiciones que demuestran la no distribución equitativa de los bienes de una sociedad y que afecta aspectos como la alimentación, vivienda, sanidad o saneamiento y, en especial, la vulneración de derechos fundamentales, como la seguridad personal y la educación básica, entre otros, lo que genera una violencia estructural (De la Parra y Tortosa, 2003, p. 59). El término violencia estruc-

tural remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase, nacionalidad, edad u otros) en el cual el reparto, el acceso o la posibilidad de uso de los recursos es resuelto de modo sistemático a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás.

En esta línea, algunas estadísticas internacionales muestran cómo la ausencia de oportunidades, el no reconocimiento de los derechos, la distribución parcial de los recursos y, en general, el no acceso a unas condiciones de vida justas afectan el aprendizaje y desarrollo de los niños, y los condena desde su nacimiento en países menos desarrollados a un futuro afectado por la no distribución equitativa de los recursos, realidad que se extenderá a lo largo de su vida con un determinismo aplastante, que condena la vida de quien nace..., dependiendo en qué zona del mundo.

En la tabla presentamos los índices de acceso a la educación según las condiciones de desarrollo humano.

Tabla. Índice de desarrollo humano y acceso a la educación



Fuente: elaboración propia con datos tomados del *Informe sobre Desarrollo Humano* de Naciones Unidas (2013).

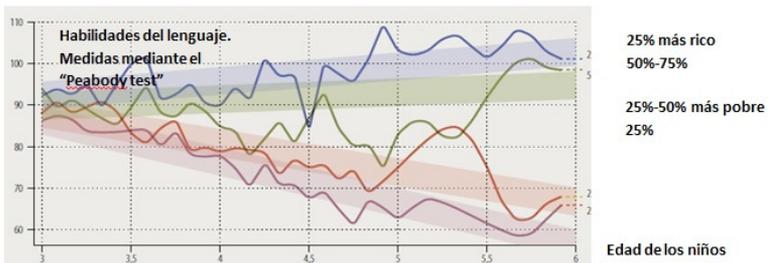
Los datos obtenidos de 151 países demuestran que sólo 14.56% de éstos se encuentran entre los niveles de desarrollo humano muy altos; 32.45% entre el nivel de desarrollo humano alto y 52,99% en un índice de desarrollo humano medio, bajo o muy bajo, situación en la cual el acceso a la educación es muy difícil, y en los índices bajo o muy bajo el acceso es escaso o nulo.

La falta de condiciones básicas –alimentación, sanidad y cuidados–, especialmente durante los primeros años de vida, genera factores de riesgo que van a condicionar las expectativas futuras de los niños nacidos en estas circunstancias, tal como pone de manifiesto el *Informe sobre Desarrollo Humano* de las Naciones Unidas (Malik, 2014):

Debido a la falta de una nutrición, asistencia médica y estimulación básica encaminada al fomento de un crecimiento sano, muchos niños pobres llegan a la etapa escolar sin estar preparados para el aprendizaje, con lo que no rinden en las clases, repiten cursos y tienen una mayor probabilidad de abandonar los estudios. Incluso a los seis años o en el momento de ingresar en la escuela, un niño pobre ya puede estar en desventaja. Pronto se acentúan las diferencias en cuanto a los conocimientos. Por ejemplo, la acumulación de palabras tiene lugar en una etapa muy temprana de la vida. En los Estados Unidos, las competencias verbales de los niños de 36 meses de edad procedentes de distintos entornos socioeconómicos difiere considerablemente, y las diferencias, o trayectorias, relativas a las competencias verbales siguen presentes a los nueve años. En consecuencia, las intervenciones oportunas, tales como las inversiones en la educación en la primera infancia, son fundamentales (p. 4).

Tal hipótesis se confirmó con la prueba aplicada a niños de Sudamérica y de países nórdicos. Paxson y Schady (2007), citados en el *Informe sobre Desarrollo Humano* de 2014, indicaron que a los seis años los niños en países entre 25 y 50% más pobres tienen menos habilidades en el lenguaje, debido, según los propios autores, a las pocas oportunidades de estimulación y desarrollo a las que han tenido acceso en los primeros años de vida.

Gráfica. Impacto de la pobreza en relación con el aprendizaje



Fuente: tomado del *Informe sobre Desarrollo Humano*, 2014, p. 6.

Tal como hemos expuesto hasta este momento, el desarrollo humano hunde sus raíces no meramente en realidades económicas, sino en aspectos de carácter social y, en concreto, en la realidad de las personas. De esta manera, las condicio-

nes de pobreza desequilibran la balanza de la justicia social. Los niños nacidos en países con menos oportunidades se ven inmersos en un círculo vicioso que condiciona su existencia; por ejemplo, la pobreza de una familia no sólo hace que se tengan menos estímulos y recursos para fomentar más habilidades desde edades tempranas, sino que en muchas ocasiones obliga a los niños a asumir roles de adulto para ayudar a su familia.

No es de extrañar en estas condiciones que un menor, nacido en países con menor desarrollo económico, llegue a considerar que trabajar a edades tempranas sea una “virtud”, ya que ayuda al sustento familiar. De hecho, en estos países es de conocimiento “público” que muchos niños se ven obligados a trabajar desde muy pequeños para ayudar en lo económico a sus padres y no pueden acceder por cuestiones puramente económicas al derecho a la educación, y abandonan sus sueños, su vocación y la posibilidad de ir a la escuela y, por qué no decirlo, su futuro, para optar por otro que le ha sido impuesto por su realidad.

Llegados a este punto, el artículo suscita cierta reflexión: no es la pobreza en sí misma la que condiciona la vida de estos menores, sino las escasas oportunidades de desarrollar su potencialidad, dadas las pocas posibilidades que pueden tener para hacerlo y los significados propios de la cultura que los dirige hacia ello.

Por tanto, no es sólo y puramente una cuestión de recursos económicos, ya que si echamos un vistazo sobre los científicos más importantes del mundo, podríamos decir que, aunque la mayoría de ellos no pertenecían a nobles cunas, sí nacieron en países considerados “desarrollados,” donde sus derechos, además de ser reconocidos, se vieron rodeados de oportunidades y experiencias que potenciaron sus habilidades. Sólo por citar algunos de ellos: Stephen William Hawking (Inglaterra), Linus Pauling (Estados Unidos de América), Carl Sagan (Estados Unidos de América), Wernher Von Braun (Alemania), Peter Higgs (Inglaterra), Shinya Yamanaka (Japón), entre otros.

De igual manera, en países en “vías de desarrollo” también destacan algunos investigadores, como Manuel Elkin Patarroyo (Colombia), Pedro Paulet (Perú) y Guillermo González Camarena (México), quienes, para poder desenvolverse en su labor investigadora, emigraron en busca de recursos a los países desarrollados. Todos ellos y muchos otros, aunque no nacieron en familias con un reconocido poder económico, sí que expresan en sus biografías que desde muy pequeños recibieron el estímulo para incentivar su curiosidad e, incluso, tuvieron oportunidades desde la escuela para llegar a fomentar todas sus potencialidades; aún más, muchos de ellos destacan el haber podido encontrar personas dentro de instituciones educativas que vieron en ellos ciertas destrezas y las impulsaron siendo sus mentores inicialmente.

Tal como expresa Cuenca (2012, citando a Nussbaum, 2010), en un plano directamente educativo, apostar por una educación para la justicia social es una tarea compleja que requiere compromiso, un compromiso que parte de revisar los fines mismos de la educación para ajustar los sistemas educativos que implementen esas nuevas decisiones. Establecer pedagogías que rompan con la subordinación de los currículos a una noción de educación para la sociedad, en la que se demanda que los actores de la educación –docentes, estudiantes, directivos, funcionarios y familias– reconozcan su responsabilidad en estos cambios. El reto es, por tanto, pasar de una educación para la obtención de una renta a una educación para una ciudadanía más integradora que fortalezca la democracia.

Por esta razón, el siguiente aspecto a reflexionar es ¿cómo afecta la ausencia de justicia social a la educación?

EL COMPLICADO MARIDAJE ENTRE LA JUSTICIA SOCIAL Y LA EDUCACIÓN

Tal como hemos expuesto, la educación es una herramienta esencial para la erradicación de las desigualdades sociales, para el fomento de la democracia y para el desarrollo de las personas y de los pueblos, pero, al mismo tiempo, puede convertirse en un foco de desigualdades y en un potenciador de la brecha social. Bauman (2011), en su sugerente obra *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*, plantea la existencia de algunas “vidas despreciadas”, lo que la profesora Yurén redefinió como “vidas residuales” (2014, p. 109) y que quedan reflejadas en esas personas que, aunque dotadas de derechos *de jure*, carecen de ellos *de facto*. En ese sentido, el profesor Tourine (2009) critica los sistemas educativos que “rehúsa[n] tomar en consideración las particularidades psicológicas, sociales y culturales de cada individuo, omisión que perjudica a los más débiles y más dominados” (p. 22).

Autores como Kant o Mill afirman que “hay palabras como justicia, igualdad, derecho, que mueven a la acción, que tienen el valor de imperativos, de leyes, es decir, de mandatos que empujan a abrazar ciertas conductas, a vivir de una determinada manera que ellos califican de humana, de digna” (Pfeiffer, 2010, p. 20).

Por ello, el acceso o no a la enseñanza y a una educación de calidad puede desequilibrar la balanza hacia un extremo u otro. Las diferencias encontradas entre la población con posibilidades reales de acceso a la educación —como queda recogido en los gráficos precedentes— frente a los colectivos con un acceso reducido —aunque sus legislaciones nacionales educativas lo garanticen— son abrumadoras. Erradicar estas diferencias es un reto fundamental para la educación del siglo XXI, sustentado en el principio de la dignidad humana y la justicia social.

En esa misma línea, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en su informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* (2014), nos presenta una fotografía del estado de la educación en aquellos países y nos sugiere una serie de metas educativas a conseguir. Aunque manifiesta grandes avances en los últimos años, no escapa a la necesidad de afrontar nuevos retos y desafíos. De esta manera, nos propone como meta general segunda: “Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación”. Esta meta queda definida por una serie de indicadores, entre los que destacan:

(Ind. 2): Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela.

(Ind. 3): Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes para lograr la igualdad en educación (OEI, 2014, p. 73).

El concepto de equidad queda claramente reflejado entre los objetivos propuestos para la educación en Iberoamérica. Esta equidad aquí reclamada tiene como sustento fundamental el derecho a asistir a escuela, es decir, el intento de generalizar y universalizar la escolarización. Sin embargo, desde un punto de vista más enfocado a la justicia social, el derecho a educarse no viene sólo reconocido por el derecho a asistir a la escuela durante un número determinado de horas, sino que este derecho debe ir mucho más allá: tiene que ver con el derecho a aprender, a desarrollarse como persona y, por ende, como ser social. Así entendida, la educación es la única vía posible para erradicar las diferencias sociales, culturales

y económicas. El psicólogo ginebrino Jean Piaget, en su escrito *El derecho a la educación en el mundo actual*, fruto de la solicitud de comentario al artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, por parte de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, mantiene:

Afirmar el derecho de la persona humana a la educación es, pues, contraer una responsabilidad mucho más grave que la de asegurar a todo individuo la posesión de la lectura, la escritura y el cálculo: equivale propiamente a garantizar a todo niño el pleno desarrollo de sus funciones mentales y la adquisición de los conocimientos y de los valores morales correspondientes al ejercicio de estas funciones, hasta la adaptación a la vida social actual (Piaget, 1974, p. 18).

En esa misma línea, una de las conclusiones del primer Informe del Instituto de Estadística de la UNESCO y del Centro de Educación Universal de Brookings (2013), “Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender,” hace referencia a que “el derecho humano a la educación no puede materializarse simplemente al garantizar que los niños asistan a la escuela; ellos deben, además, aprender mientras se encuentren allí” (UNESCO, 2013, p. 10); es decir, la justicia social se cimienta —o debería cimentarse— en una educación de calidad para todos y cada uno de los ciudadanos de un país. Una educación, como veremos más adelante, que fomente el desarrollo de las capacidades, sus formas de aprender y las diferencias de cada una de las personas, los prepare para vivir en *común-idad* de acuerdo con las normas y libertades democráticas, los haga conocedores de sus derechos y de sus deberes recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y favorezca y garantice la dignidad personal. Una educación que vaya más allá de las cuatro reglas básicas del conocimiento (García, 2009) y se centre en la preparación para la vida, en la línea de lo que establecía, en 1996, el informe *La educación encierra un tesoro* de la UNESCO, en el cual se proponen los cuatro pilares fundamentales para la educación en el siglo XXI: saber; saber hacer; saber ser; y saber convivir.

EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES COMO INSTRUMENTO DE CAMBIO SOCIAL

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su informe de 2004, afirmaba que “la verdadera riqueza de una nación está en su gente. Sin lugar a dudas el objetivo básico del desarrollo es aumentar las libertades humanas en un proceso que puede expandir las capacidades personales toda vez que amplía las alternativas disponibles para que la gente viva una vida plena” (Fukuda-Parr, 2004, p. 127).

En ese sentido, las Naciones Unidas ponía el acento en la importancia de la persona y de su formación como única vía de alcanzar una vida plena, una vida digna. El enfoque del desarrollo humano o de desarrollo de capacidades, que aquí defendemos, tiene sus raíces en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, concretamente, en el principio de dignidad humana. El Preámbulo de la Declaración justifica su enunciación con base en: “Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”.

Para Kant, el concepto de dignidad humana se fundamenta en la siguiente premisa: el reconocimiento de la persona como otro igual a mí (1972): “En el reino de los fines

todo tiene o bien un precio o bien una dignidad. Lo que tiene precio puede ser reemplazado por alguna otra cosa equivalente; por el contrario, lo que se eleva sobre todo precio y no admite ningún equivalente tiene una dignidad (p. 234).

Y completa esta definición más adelante con:

Cuanto se refiere a las inclinaciones y necesidades humanas tiene un precio de mercado; lo que, sin suponer una necesidad, se adecuó a cierto gusto, es decir, a un bienestar basado en el juego sin propósito de nuestras facultades anímicas [un objeto estético, por ejemplo, o un objeto particularmente vinculado a nuestros sentimientos], tiene un precio de afecto; pero lo que constituye la condición única bajo la cual algo puede ser fin en sí mismo no tiene meramente un valor relativo, o sea un precio, sino que tiene un valor intrínseco, invariable, es decir, dignidad (Kant, 1972, p. 235).

En esa línea, Nussbaum establece un “mínimo social básico” (2012a, p. 83) de capacidades que deben ser adquiridas, respetadas y aplicadas a todo ser humano—teoría de mínimos de la justicia social—y que sitúan a las personas como fines en sí mismos y no como medios para los fines de otras personas e intereses. Por ello, este enfoque “se limita a especificar algunas condiciones necesarias para que una sociedad sea mínimamente justa, en la forma de un conjunto de derechos fundamentales para todos los ciudadanos. No garantizar estos derechos a los ciudadanos constituye una violación especialmente grave de la justicia básica (Nussbaum, 2012a, p. 163).

Entre estos derechos fundamentales para todos los ciudadanos, de los que habla Nussbaum, destaca el derecho a la educación que, como veremos más adelante, es un derecho que genera, a su vez, el reconocimiento de otros derechos. La educación se convierte así en una herramienta fundamental para el desarrollo de las capacidades humanas. Parece una realidad constatada que los países y sus gobiernos, en general, pueden y deben dedicar más recursos—personales y económicos—al fomento de una educación de calidad. Es habitual ver cómo los Estados, en momentos de grave crisis económica, recortan curiosamente la partida destinada a la educación antes que de cualquier otra, y olvidan que:

Nada es más importante para la democracia, para el disfrute de la vida, para la igualdad y la movilidad dentro de la propia nación, para una acción política eficaz más allá de las fronteras nacionales. La educación debería concebirse no sólo como una mera aportación de útiles habilidades técnicas, sino también, y en un sentido más central, como un “enriquecimiento” general de la persona a través de la información, la reflexión crítica y la imaginación (Nussbaum, 2012a, p. 318).

Un país sin educación es un país condenado al no desarrollo de las condiciones de vida, ya que la educación favorece la autonomía de las personas y brinda la posibilidad de autogestionar sus vidas. Por ello, partimos de la idea de que la educación es un generador de capacidades nuevas, de enriquecimiento y crecimiento tanto personal como social, que genera, a su vez, nuevas oportunidades para la construcción de las propias identidades. Por ello, tal como expresa el profesor Antonio Bernal (2014), debemos entender la educación “como una capacidad fértil” (p. 131).

LA EDUCACIÓN, UNA “CAPACIDAD FÉRTIL”

Cuando intentamos expresar qué sentido y qué finalidad se le otorga a la educación en el enfoque de desarrollo de capacidades, debemos partir de una serie de preguntas que la propia Nussbaum se hace a sí misma: “¿Qué nos realmente capaces de hacer y de ser las personas? ¿Y qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser lo que pueden?” (2012b, p. 14).

A lo largo del artículo, hemos planteado la necesidad de universalizar la educación a toda la población en edad escolar. Ese primer paso, el del acceso a una plaza educativa, se antoja a todas luces urgente, ya que “las personas que han recibido una educación (aunque sea solo básica) disfrutan de opciones mucho mejores de empleo, de participación política y de interacción productiva con otras personas en la sociedad” (Nussbaum, 2012b, p. 181) que aquellas que no la han recibido, aunque esta primera medida por sí sola sea insuficiente.

Ya decíamos, de la mano de Piaget, que no basta con el acceso a una plaza educativa; se debe asegurar el derecho a aprender todo aquello que nos es necesario para el desarrollo de una vida digna, en una sociedad justa y democrática. En ese sentido, la educación para el desarrollo de capacidades se opone a una educación cuyo fin único sea el crecimiento del producto interior bruto, donde la persona es un medio para conseguir un fin. Philippe Meirieu, en ese sentido, afirma que debemos apostar por “un acto pedagógico que aporta una increíble esperanza social y política: la esperanza de una sociedad en la cual las relaciones entre los seres no se basarían en la violencia del mercado y en la eliminación del ‘rival más débil’, sino en la búsqueda colectiva, a partir del respeto mutuo, de la verdad” (2011, p. 102).

La justicia social bien entendida reclama la educación como un medio de lucha contra las desigualdades y las injusticias:

El enfoque de las capacidades niega que los principios de la justicia deban garantizar el beneficio mutuo. [...] La justicia solo se funde en la justicia [...]. Es muy probable que los cambios que debamos introducir para llevar la justicia a los países en vías de desarrollo, y a las personas con graves deficiencias que viven en nuestro propio país, sean caros y no se puedan justificar desde la perspectiva del beneficio mutuo (Nussbaum, 2012a, p. 100).

En ese sentido, Nussbaum propone dejar a un lado una educación de corte utilitarista para volver a una educación de carácter humanista. Una enseñanza no sólo centrada en la obtención de mano de obra cualificada, sino en el desarrollo de ciudadanos comprometidos, libres, responsables y solidarios:

La importancia que tiene la filosofía para la economía sugiere algo más, lo que constituye otro tema de mi trabajo: necesitamos una educación bien fundada en las humanidades para realizar el potencial de las sociedades que luchan por la justicia. Las humanidades nos proporcionan no solo conocimientos sobre nosotros mismos y sobre los demás, sino que nos hacen reflexionar sobre la vulnerabilidad humana y la aspiración de todo individuo a la justicia, y nos evitarían utilizar pasivamente un concepto técnico, no relacionado con la persona, para definir cuáles son los objetivos de una determinada sociedad. No me parece demasiado atrevido afirmar que el florecimiento humano requiere el florecimiento de las disciplinas de humanidades (Nussbaum, 2012c, s.p.).

De esta manera, al hacer referencia a una educación humanista, hablamos de una educación entendida como fin en sí mismo, es decir, aquella que, tal como plantea Savater (2008), es el acuíñamiento efectivo de lo humano allí donde sólo existe como posibilidad. Una educación humanista que pretende formar de manera integral a las personas, haciendo un currículo “funcional,” generando en los educandos la reflexión de lo útil del conocimiento, produciendo un cambio para sí mismos y para los demás miembros de la sociedad. Por eso, además de hacer hincapié en los temas curriculares, también lo hace en la enseñanza de normas, valores y creencias que fomentan el respeto sobre el otro. En otras palabras, una educación que rompe con la teoría de la competencia y la globalización y genera la idea de solidaridad y respeto a la diferencia.

El profesor Domingo Moratalla, en su obra *Calidad educativa y justicia social* (2002), nos plantea la necesidad de una educación en valores sociales con el objeto de fomentar la responsabilidad, la justicia, la libertad, el respeto y la sostenibilidad en el desarrollo o la solidaridad, entre otros. Años atrás, el conocido informe *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) establecía la urgencia de educar en los cuatro pilares básicos para la educación en el siglo XXI: saber, saber hacer, saber ser, y saber convivir, en clara oposición a ese otro modo de educación que genera “autistas morales” (Domingo, 2002, p. 58), incapaces de ver la realidad del otro y centrada únicamente en el beneficio personal. En ese sentido, “si queremos que la Justicia Social pase a formar parte de las actitudes de los alumnos y de los sistemas de creencias con los que se orientan en la vida, es necesario reinventar una Educación de los sentimientos morales cuya virtud más básica sea la capacidad de indignación ante lo injusto” (Domingo, 2002, p. 105).

Por ello, los puntos críticos de la educación se sitúan “en los rasgos morales del ser que se forma en el interior de los muros escolares, así como de las actitudes y costumbres culturales que riñen con una convivencia civilizada y que la escuela está siendo incapaz para reencauzar este fenómeno. Frente este hecho, es donde se encuentra el auténtico desafío docente” (López, Solís y Durán, 2013, p. 11).

En definitiva, la educación “no puede limitarse a ofrecer un conjunto de conocimientos técnicos, sino que debe favorecer un proceso más complejo de crecimiento de la persona humana en su totalidad” (Francisco, 2014, p. 22), es decir, debe encargarse de desarrollar las capacidades intelectuales, emocionales/afectivas, físicas, actitudinales/axiológicas y conductuales/comportamentales de sus alumnos. Todo ello, con la finalidad de formar buenos ciudadanos que den respuesta a un mundo global y complejo con base en los parámetros del respeto de los derechos humanos y en busca de la justicia social.

Para ello, las capacidades intelectuales no deben ser adquiridas de manera mecánica y repetitiva; deben ser el fruto de una educación que fomente el pensamiento autónomo y reflexivo de los estudiantes. No se trata de llenar el vaso de los conocimientos, sino de encender la llama de la curiosidad (Ibáñez-Martín, 2010) y del deseo de aprender. Toda educación es un hacerse continuo, un replanteamiento constante de saberes y de ignorancias, es un proceso libre de búsqueda de la verdad. El desarrollo de la autonomía personal se opone de modo frontal a cualquier tipo de adoctrinamiento. “El adoctrinamiento se opone radicalmente a la concepción de educación para la democracia, que tiende a favorecer que las personas piensen por sí mismas, de manera que puedan convertirse en seres autónomos” (García, 2009, p. 197).

En este orden de ideas, para completar el desarrollo de las competencias cognitivas, la educación está llamada a fomentar experiencias que permitan promover una actitud pro-social a través de la cual los conocimientos cobren sentido, atendiendo a la dimensión relacional. Esto es lo que llamamos capacidades emocionales. Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007) definen este concepto como “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades personales, habilidades, emociones y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 66).

Cada día más autores ponen de manifiesto que una de las funciones principales de la educación es lograr hacer a las personas competentes emocionalmente; por tanto, promover la competencia emocional en la educación debe traducirse en ayudar a los alumnos a desarrollar sentimientos y emociones a través del conocimiento. El fomentar las competencias emocionales en los alumnos no sólo contribuirá a que lleguen a conocerse mejor, sino que también establecerá mejores relaciones con los demás y favorecerá la resolución de conflictos en las situaciones diarias, tanto en el aula como a lo largo de su vida.

Asimismo, la educación debe desarrollar las capacidades físicas del alumnado al generar una formación en hábitos saludables de vida –nutrición, descanso, ocio...– y de higiene, fomentar el juego como herramienta pedagógica y alejar a la infancia de prácticas de trabajo infantil o de cualquier otro tipo de abuso o explotación. La escuela debe propiciar un crecimiento armónico de los estudiantes a fin de que se convierta en un espacio privilegiado de desarrollo.

El desarrollo de las capacidades actitudinales/axiológicas es la base de todo proceso educativo. Reboul (2009) mantiene que la educación siempre ha sido en valores y que sin educación en valores no hay educación. Éstos sirven como patrones para guiar la vida de las personas, ya que son la razón y el fundamento por los cuales una persona elige hacer o dejar de hacer una determinada acción o reacciona de una manera u otra ante un acontecimiento personal o social: “La intención última de la educación en valores es ayudar a los chicos y chicas a aprender a vivir. Es la primera tarea de los seres humanos porque, a pesar de estar preparados para vivir, necesitamos adoptar una forma de vida que sea posible sostener y que realmente queramos para nosotros y para todos los que nos rodean” (Martín y Puig, 2007, p. 61).

Por último, para lograr que la educación responda a su función teleológica debe formar en competencias cognitivas y emocionales; asimismo, estas últimas no quedarían integradas a la perfección si no se incluyese en el currículo el desarrollo de las capacidades conductuales/comportamentales. Éstas, según Boyatzis (citado en Woodruffe, 1993), son conjuntos de patrones de conducta que la persona debe llevar a cabo para rendir de manera eficiente en sus tareas y funciones de acuerdo con su edad y contexto. Siguiendo la línea del desarrollo de las habilidades sociales, las competencias comportamentales son la operativización ejecutiva, a través de conductas, de las competencias emocionales, que se expresan en habilidades de comportamiento mediante las cuales las personas se hacen *más hábiles* socialmente (Monjas, 2011).

DECÁLOGO DE UNA EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Desarrollar capacidades es una respuesta educativa para conseguir la justicia social, pero para llegar a ella es importante tener muy claro qué tipo de educación

queremos promover y sobre qué pilares erigimos las políticas educativas que se concretarán en medidas pedagógicas y en propuestas curriculares. Por esta razón, a continuación presentamos un decálogo sobre los principios educativos a tener en cuenta en una educación encaminada a la consecución de la justicia social:

1. Una educación que busque la dignidad y promueva el respeto a la naturaleza humana, fomentando los derechos de los niños y los adolescentes, y que se concrete en la promoción de todas las capacidades de la persona: físicas, espirituales, cognitivas y emocionales en busca de la trascendencia. Para los autores de este artículo, el concepto de dignidad se entiende como un valor inherente a cada ser humano —racional, libre y con voluntad propia—. En este sentido, la libertad está unida al pensamiento crítico y racional, ya que, como expresa Erich Fromm (2000), “el derecho de expresar nuestros pensamientos tiene algún significado tan sólo si somos capaces de tener pensamientos propios” (p. 232).

2. Una educación que fomente el conocimiento, reconocimiento y vivencia de los derechos humanos, que suponga un aprendizaje en la práctica, a través del modelado y la experiencia y que asiente las bases de una formación positiva, que atienda a las personas por lo que son y no por lo que tienen, por lo que piensan o por donde viven o nacen. De esta manera, y tal como se viene hilando en este artículo, es importante tener en cuenta que en la educación formamos personas, sujetos de derechos, cuya dignidad les permite disfrutar de éstos. La educación, por tanto, tiene el cometido, a lo largo de la vida de las personas, de ser un recurso mediador para despertar el conocimiento y el reconocimiento de los derechos humanos, hacer consciente a la persona que goza de ellos y que debe exigirlos como una condición inherente a su naturaleza.

3. Una educación que promueva la autonomía, brindando oportunidades y generando responsabilidades para que se favorezca la adquisición de capacidades, competencias, habilidades y actitudes. Como exponemos en este artículo, la justicia social, en su concreción más amplia, es un medio para favorecer el desarrollo de las personas y, por tanto, para potenciar todas sus habilidades, conocimientos, aptitudes..., para llegar a ser. Este objetivo propuesto por la UNESCO, “llegar a ser”, sólo es posible mediante el empoderamiento de las capacidades humanas al fomentar la autonomía para la búsqueda del proyecto de vida de una persona.

4. Una educación para la igualdad, en la que se respete la diversidad funcional y se promueva la inclusión de todos y todas en el sistema educativo, de tal modo que las necesidades educativas especiales sean una herramienta para generar metodologías adaptadas, recursos y materiales que incluyan la realidad de todos y todas. El verdadero derecho a la educación se cimienta en el derecho a aprender de todos y cada uno de los alumnos, atendiendo a las diferencias individuales y a las singularidades de cada uno, con el objetivo de promover comunidades justas desde la educación.

5. Una educación que ansíe una verdadera democracia vigorosa, que fomente el desarrollo de ciudadanos “de facto”, que participen y decidan en la cosa pública, que se responsabilicen por sus congéneres, que creen una verdadera comunidad justa, libre e igualitaria, donde se respete la diferencia y a los diferentes. Así, al hablar de democracia vigorosa, la educación debe pretender hacer al niño consciente de la importancia social de sus decisiones y transmitir en la práctica diaria escolar la obligación de revisar la manera en que nos relacionamos con la familia, la escuela y la comunidad. De este modo, no es sólo que la justicia social aporte a

la educación, sino que es una relación recíproca, en la que la educación devuelve a la sociedad sujetos conscientes de sus relaciones con el medio ambiente y con las personas. Por tanto, la democracia vigorosa busca crear “ciudadanos sociales activos” (Domingo, 2002) al crear ciudadanos con una sensibilidad democrática básica, que va más allá de la participación política y que dota al educando de una “cosmovisión” que hace a la persona responsable y cosmopolita (Santos, 2013).

6. Una educación humanizante que promueva lo que nos hace auténticamente humanos, que lo que se aprenda en la escuela ayude a comprender lo que somos, que se cimiente sobre los valores que nos diferencian como raza humana, evitando la violencia y el abuso a los niños. Una educación que empatices con el dolor y la alegría y que permita consensuar y convivir de manera prosocial, que nos ayude no sólo a evolucionar, sino a crecer como personas. La educación debe repensar al ser humano como protagonista de su propia historia y como sujeto que marca la historia. La justicia social debe permitir a la educación sentar las bases de una antropología humanizadora, es decir, que en medio de la globalización la persona importa como sujeto en proceso y no como un producto “terminado”. Esta visión de los aportes humanizantes de la justicia social a la educación favorece la práctica educativa y permite educar desde la pregunta y no desde la respuesta; fomenta la visión de una pedagogía participativa, que transmite a quien la recibe la relevancia de la subjetividad, sostenida en una práctica concreta de la justicia (Instituto de Investigación y Formación Pedagógica, 2006).

7. Una educación dinámica, innovadora y cambiante que dé respuesta a las transformaciones constantes de la cultura, la vida y las costumbres, que responda a la realidad del contexto y promueva la creatividad desde esa misma realidad, despertando nuevos oficios, profesiones, estilos de vida, ideas, sueños y caminos. Una educación que sea motor para el desarrollo, atendiendo el entorno de los niños. La educación, tal como la entendemos, debe promover el cambio social, debe ser una educación en movimiento frente a una educación que reproduce el *statu quo* y que fue definida por Paulo Freire (1992) como el enfrentamiento entre la “Educación liberadora vs Educación bancaria”. Para Freire, la función del educador es tomar decisiones que transformen las realidades de los estudiantes para pasar de ideas preconcebidas a ideas llenas de posibilidades.

8. Una educación de calidad, que favorezca y certifique el derecho a aprender y a desarrollar las capacidades intelectuales, actitudinales, emocionales, físicas y de personalidad de todos y cada uno para el desarrollo de una vida plena, feliz y digna. La perspectiva de la justicia social propone, por tanto, una visión de la calidad educativa desde su ajuste con las demandas de la sociedad (que cambian con el tiempo y el contexto). Para ello, hace necesario definir cuáles son las condiciones estructurales que conforman el modelo educativo. Así pues, desde el desarrollo de este artículo, los lineamientos del sistema educativo deben estar precedidos por los valores que se quieren promover, y por los conocimientos socialmente válidos y útiles para un contexto y una realidad concreta.

9. Una educación obligatoria y gratuita que garantice, de manera real, el derecho de todos los niños y las niñas a asistir a la escuela, al menos, hasta los quince años, en condiciones adecuadas para desarrollar sus capacidades y potencialidades, en compañía de iguales y de educadores competentes y comprometidos.

10. Una educación, en definitiva, que abogue por una justicia social, que respete a las personas en su dignidad y que reconozca y defienda sus derechos como

seres humanos, autónomos, libres, iguales, pero diferentes, mediante la potenciación de todas sus capacidades. Una educación que eduque a la persona para convertirse en ciudadano, que lo humanice y no lo haga ajeno a los problemas del prójimo, que atienda a los diferentes cambios de un mundo en constante renovación. Una educación de calidad, de todos para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beauchamp, T. (2001). *Philosophical Ethics: An Introduction to Moral Philosophy*. Londres: McGraw-Hill Book Company.
- Bernal, A. (2014). La función de la educación para la creación de las capacidades centrales. *Revista Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 46, 123-140.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 79-93.
- De la Parra y Tortosa. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 131, 57-72.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Domingo, A. (2002). *Calidad educativa y justicia social*. Madrid: PPC.
- Instituto de Investigación y Formación Pedagógica (2006). El ser humano como eje del hecho educativo. *Memorias del Congreso de la Universidad de Don Bosco*, 6-17.
- Francisco I (2014). *Mensaje de esperanza y de unidad. Visita al Parlamento Europeo y al Consejo de Europa*. Madrid: Romana Editorial.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fromm, E. (2000). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Fukuda-Parr, S. (2004). *Informe sobre Desarrollo Humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Madrid: PNUD.
- García, M. (2009). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Ibáñez-Martín, J. (2010). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa*. Lección inaugural del curso académico 2010-2011 en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado.
- Kant, E. (1972). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (trad. Manuel García Morente). Madrid: Tecnos.
- López, R., Solís, M. y Durán, E. (2013). *La docencia como proyecto ético*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Malik, K. (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014*. Nueva York: Naciones Unidas (PNUD).
- Martín, X. y Puig, J. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Meirieu, P. (2011). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Monjas, Ma. I. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Murillo, F. y Hernández, C. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 7-23.

- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- _____. (2012a). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2012b). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2012c). Rueda de prensa Martha Nussbaum entrega de premios Príncipe de Asturias. Recuperado de <http://www.fpa.es/es/premios-principe-de-asturias/premiados2012-martha-c-nussbaum.html?texto=discurso&especifica=0>
- Organización de Estados Iberoamericanos (2014). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- Pfeiffer, M. (2010). Dignidad. En AAVV. *La dignidad humana. Filosofía, bioética y derechos humanos* (pp. 19-24). Buenos Aires: Secretaría de Derechos Humanos. Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos.
- Reboul, O. (2009). *Filosofía de la educación*. Barcelona: Davinci.
- Robeyns, I. (2009). Capabilities and Theories of Justice. En Martyinetti, E. (ed.). *Debating Global Society: Reach and Limits of the Capability Approach* (pp. 61-89). Milan: Feltrinelli.
- Santos, M. (ed.) (2013). *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*. Valencia: Brief.
- Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Tourine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2013). *Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender*. Resumen ejecutivo, Informe nº 1.
- Woodruffe, Ch. (1993). What is meant by a Competency? *Leadership and Organization Development Journal*, 14 (1), 29-36.
- Yurén, T. (2014). El desarrollo de las capacidades para una vida democrática vigorosa. *Revista Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 46, 105-121.