

Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación

por Rafael CEJUDO CÓRDOBA
Universidad de Córdoba

Introducción

Este artículo ofrece un examen crítico de la concepción de la educación implícita en la teoría de las capacidades de Amartya Kumar Sen, así como de su relevancia pedagógica más allá del ámbito socio-económico para el que fue inicialmente concebida, el de los países empobrecidos. Sen, ganador del Premio Nobel de economía en 1998, ha realizado contribuciones sobresalientes en campos diversos que van desde la economía del desarrollo y la pobreza a la elección social o la teoría ética. En el corazón de su perspectiva interdisciplinar se halla una noción de capacidad, el *enfoque de las capacidades (capabilities approach)*, que vincula la calidad de vida y el bienestar con la libertad. Con ayuda de esta concepción se ha ido formulando un concepto de *desarrollo humano* consistente en el proceso de aumentar las oportunidades de las personas. Según S. Fukuda-Parr, ex-directora de los Informes sobre

el Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (P.N.U.D.), el enfoque de las capacidades ha proporcionado el «fundamento conceptual más sólido» de este nuevo paradigma (Fukuda-Parr, 2003, 302). Dicha expresión, «desarrollo humano», se utiliza pues en un sentido distinto del habitual en pedagogía, aunque como se verá a lo largo del artículo, ambas acepciones comparten una analogía de fondo.

A diferencia de lo que ocurre en otras concepciones del desarrollo socio-económico, en el desarrollo humano la educación tiene importancia por sí misma. Puesto que los *Índices* elaborados bajo esta óptica son un instrumento importante para gestionar la ayuda al desarrollo, con gran trascendencia en los medios económicos e informativos internacionales, Sen ha contribuido a poner de manifiesto la importancia de la educación en un mundo globalizado, y a estimular las

inversiones en este campo de los Estados y los organismos internacionales. Sin duda ésta es la mayor aportación de Sen a la educación.

Pero aunque Sen no sea pedagogo sino economista y filósofo, de modo que sus escritos siempre vinculan la educación al desarrollo socio-económico, el enfoque de las capacidades también merece ser explorado desde su aplicación a los problemas educativos de las sociedades avanzadas. A este asunto se dedica la última parte del artículo en la que propongo, por un lado, pensar mediante las capacidades la dimensión emancipatoria de la educación y, por otro, juzgar con ellas la calidad o éxito educativo teniendo en cuenta la diversidad cultural y socio-económica del alumnado. Para ello, en la primera parte del artículo explico el enfoque de las capacidades a través de sus principales elementos: capacidades, funcionamientos y circunstancias de la conversión de recursos en funcionamientos. En su segunda parte se aborda la concepción de la educación implícita en el desarrollo humano, y comparo la misma con otra teoría del desarrollo, la del capital humano, que también ha concedido a la educación un papel relevante. La crítica de la función instrumental asignada a la educación por esta última permite contextualizar la vinculación entre capacidad, libertad y educación que constituye el núcleo de la parte final.

Capacidades y desarrollo humano

El P.N.U.D. define el desarrollo humano como «el proceso de expandir las opciones de las personas» (P.N.U.D.,

1990, 2), y con este criterio general elabora desde 1990 los bien conocidos *Índices de Desarrollo Humano* (en adelante *IDH*). Aunque la idea de elaborar esta clase de medidas se debe al economista paquistaní Mahbub ul Haq, Sen colaboró con él en la creación de los índices a principios de los años noventa como asesor de la Organización de las Naciones Unidas, y desde entonces su influencia en los *Informes* ha sido permanente (Pressman y Summerfield, 2000). A Sen se debe la idea general de que el bienestar de las personas, y por tanto el desarrollo de las sociedades, consisten en la capacidad de llevar una vida rica y fructífera. Según dice el *Informe* de 2004,

«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 y creativa» (P.N.U.D., 2004, 127).

El IDH mide los niveles relativos de desarrollo humano de todos los países del mundo fijándose en los *finés* del desarrollo, en lugar de en los *medios* para conseguirlo (la producción nacional por ejemplo). Tales fines están ligados «al fortalecimiento de determinadas capacidades relacionadas con toda la gama de cosas que una persona puede ser y hacer en su vida» (P.N.U.D., 2000, 19). Si bien los *Índices* se han ido perfeccionando a lo largo de los años, siguen basándose en tres capacidades básicas: la capacidad de vivir una vida larga y saludable, la de

estar bien informado y la de disfrutar de un nivel de vida digno. Para ello se utiliza información sobre la esperanza de vida al nacer, el producto nacional bruto per cápita, y los niveles de analfabetismo y escolarización, entre otros indicadores (Todaro, 1999). De esta manera el IDH ofrece información sobre dónde las personas tienen más capacidad para elegir la clase de vida que ellos mismos juzgarían valiosa, y en general sobre dónde tienen más libertad puesto que, como Sen dice, «el desarrollo puede verse como un proceso de expansión de las libertades reales de las personas» (Sen, 1999, 3).

Vivir muchos años, estar bien informado, o disfrutar de un bienestar suficiente son algunas de las cosas de las que se puede o no ser capaz. Este conjunto de actividades y estados valiosos que son el objeto de las capacidades se denominan *funcionamientos* (*functionings*). En las capacidades del IDH se utilizan sólo los más elementales, los relacionados con necesidades básicas, pero el propósito de Sen no se limita a la confección del IDH, ni a la evaluación del desarrollo, por lo que el catálogo de funcionamientos es bastante más amplio. En realidad, su teoría pretende ser un marco conceptual desde el que juzgar no sólo el nivel de vida en un sentido material, sino en general el bienestar entendido como libertad para llevar una vida valiosa.

El ámbito de los funcionamientos constituye un nivel de análisis relacionado pero diferente al de la capacidad. Sen define los funcionamientos como las cosas que el sujeto hace o la situación en que

se encuentra gracias a sus recursos y al uso que puede hacer de ellos. Como es obvio, los recursos disponibles (dinero, alimentos, vivienda, servicios públicos, etc.) son necesarios para evaluar la calidad de vida, pero también hay que considerar las *circunstancias* personales y sociales (como la edad, el estado de salud, o el nivel educativo) que influyen en lo que Sen llama *tasa de conversión* de los recursos en funcionamientos, o en cómo un individuo concreto puede usar esos recursos de que dispone.

Al ser actividades y estados personales, los funcionamientos ofrecen un panorama de cómo es la vida del sujeto, lo cual es necesario, si no para la valoración de su libertad, con seguridad para juzgar su bienestar material. Son una noción primaria en el enfoque de las capacidades, ya que éstas se formulan mediante los funcionamientos, son ellos el tipo de información más elemental que se maneja en la teoría, y son los funcionamientos, no las capacidades, lo que puede constatarse directamente (el sujeto está o no está *nutrido*, es o no *socialmente respetado*, está o no está *alfabetizado*, tiene o no *vida cultural*, etc.).

Para explicar los funcionamientos podemos tomar, al igual que hace Sen, el ejemplo cotidiano de montar en bicicleta (Sen, 1985b, 10). Lo importante para el bienestar personal no es la bicicleta como tal (un *recurso*), sino la actividad que la bicicleta permite, esto es, montar en ella (*funcionamiento*). Es preciso determinar qué consigue *hacer* el sujeto con los recursos que están bajo su control. Y esto, que es el funcionamiento, variará según

nos fijemos en un niño, en un deportista olímpico o en una mujer embarazada. El funcionamiento *montar en bicicleta* designa una determinada actividad, más o menos útil, que requiere ciertos recursos, y que depende de circunstancias personales y sociales. El bienestar aportado por ella depende del éxito en dicha actividad al igual que, en general, el bienestar aportado por un recurso (ya sea dinero, alimentos o una escuela), depende de lo que el sujeto pueda ser o de cómo pueda estar gracias al mismo.

La evaluación del desarrollo y del bienestar consiste en determinar hasta qué punto la persona es *capaz* de funcionar adecuadamente. Determinar sólo el nivel de funcionamiento no es suficiente, porque de esa forma desconoceríamos todavía la libertad de que la persona goza para funcionar así o de otra manera. Por ejemplo, una persona en huelga de hambre puede padecer la misma desnutrición que quien no tiene comida, pero obviamente sería erróneo juzgar por igual su situación (Sen, 1985a, 201). Por eso para captar adecuadamente su calidad de vida hay que atender a la libertad de ambos mediante sus funcionamientos alternativos respectivos, considerando así de qué otras cosas son capaces. Según dice Sen:

«el funcionamiento es algo que se logra, mientras que la capacidad es la facultad de lograr. Los funcionamientos están, de alguna manera, más directamente relacionados con las condiciones de vida, puesto que son diferentes aspectos de las mismas. Las capacidades, por el contrario, son una

noción referente a la libertad en un sentido positivo: qué oportunidades reales se tienen en relación con la vida que uno podría llevar» (Sen, 1987, 36).

A pesar de la importancia de la noción de capacidad, la exposición de Sen no es especialmente clara, y por eso propongo distinguir tres niveles en su análisis: en primer lugar, la capacidad es *poder lograr* algo realmente, y no sólo tener permiso para ello; concretando algo más, es la *capacidad de funcionar*, y por ello hay tantas capacidades como funcionamientos, esto es, tantas como sean necesarias para evaluar el bienestar y el desarrollo humanos; finalmente, para explicar la libertad del sujeto para poder vivir de una u otra forma, hay que considerar todo el repertorio de funcionamientos a su alcance. Ésa es la misión del *conjunto capacidad*, formado por todos los conjuntos alternativos de funcionamientos de los que la persona es capaz.

Como puede observarse en la siguiente lista de las principales capacidades señaladas por Sen (Sen 1984a; 1984b; 1985a; 1985b; 1987; 1999), éstas no tienen por qué limitarse a las tres capacidades básicas usadas en el IDH. El catálogo de capacidades no puede cerrarse de antemano porque los funcionamientos relevantes y su importancia relativa dependen del ámbito del bienestar humano que deseemos evaluar, y que puede ir desde la desnutrición o el subdesarrollo, hasta la desigualdad de género o la educación.

PRINCIPALES CAPACIDADES

(en *cursiva*: capacidades educativas)

- estar sana
- vivir largo tiempo
- ver
- satisfacer sus necesidades nutritivas
- tener una vivienda
- tener ropa
- ser respetada por los demás
- participar en la vida social de la comunidad
- tener vacaciones
- estar junto a sus seres queridos
- elegir con conocimiento de causa
- estar equilibrada
- sentirse feliz
- estar satisfecha
- *tener una educación*
- *leer y escribir*
- *realizar operaciones aritméticas básicas*
- *estar escolarizada*
- *usar los conocimientos y destrezas escolares*
- *comunicarse*
- *argumentar*
- *tomar parte en los adelantos científicos y humanísticos*
- *crear cosas*
- *estar bien informada*
- *encontrar un buen empleo*

Educación y desarrollo humano

En el enfoque de las capacidades, y por extensión en el modelo del desarrollo humano, la misión asignada a la educación es distinta y más importante que en otras teorías del desarrollo. En muchas de ellas el desarrollo se evalúa en términos del crecimiento del producto nacio-

nal, de la industrialización, del avance tecnológico, o de la modernización social. En estos casos el interés por la educación está subordinado a su contribución a esos otros objetivos del desarrollo. No obstante, a partir de la década de los sesenta, la educación ha ido ganando importancia al reconocerse la contribución del *capital humano* al desarrollo económico (Solow, 1956; Schultz, 1963; Becker, 1973).

La función del capital humano en el desarrollo de los pueblos subraya la importancia universal de la educación, pero sin reconocerle un valor sustantivo, sino solamente el derivado de su contribución al crecimiento económico. Bajo esta perspectiva, los individuos se tratan como un *activo* más, como lo son las edificaciones o la maquinaria, y como tal son el resultado de una inversión monetaria, a la vez que generadores de más renta con la que poder hacer nuevas inversiones. Dicho de otra manera, los seres humanos son considerados como factores productivos (como un elemento más del mecanismo de la producción), y por consiguiente con un valor meramente instrumental.

La teoría del desarrollo de Sen aborda la educación desde una óptica distinta al no concebir el desarrollo como un *medio* para el crecimiento económico, la industrialización, o algún otro objetivo, sino como un *fin en sí mismo* definido como expansión de la libertad humana mediante la capacidad para llevar la vida que cada uno tenga razones de elegir (Sen, 1999, 3). Según la perspectiva del capital humano, la educación aumenta las

capacidades productivas de la persona; según la *libertad como capacidad*, la educación sirve para aumentar las capacidades de vivir una vida valiosa. Tanto uno como otro enfoque coinciden en la importancia del ser humano como factor desencadenante del desarrollo socio-económico, pero se dirigen a logros distintos: el capital humano subraya la función de la educación en las posibilidades de contratación y en el aumento de la productividad; la teoría de Sen se interesa por cómo la educación contribuye a conseguir funcionamientos y capacidades. Esto no quita que algunos de los funcionamientos puedan valorarse, además de por su función en una vida satisfactoria, por su influencia en el crecimiento económico, o en la productividad de la mano de obra (así ocurre, por ejemplo, con los funcionamientos estar alfabetizado o estar bien informado). Por eso Sen considera que el enfoque de las capacidades no es opuesto al del capital humano sino más amplio que él, dando cuenta de las mismas funciones de la educación que éste último, pero también de otras no económicas (Sen, 2002, 293-4).

Frente a tales semejanzas, también hay diferencias importantes. El enfoque del capital social tiene una visión instrumental de la educación. En realidad, en ningún momento se cuestiona cuáles pueden ser los *finés* de la misma, ni tampoco los fines del desarrollo. En cambio, las preguntas de *para qué* este último, o de por qué debe buscarse la producción económica en primer lugar, son centrales en el planteamiento de Sen. En su propuesta el interés se desplaza de la producción

a la libertad de llevar una vida buena, lo que permite reconocer el valor intrínseco de la educación. Por otra parte, las capacidades tienen varios cometidos en el desarrollo humano: ser el objetivo mismo de tal desarrollo, promover el progreso social que conduce a él y, finalmente, influir indirectamente en el aumento de la producción económica. El capital humano se refiere sólo a ésta última función. Debido a ello, desde esa perspectiva no se repara en las consecuencias de las políticas educativas para la justicia social: se atiende a cuánto mejora la economía nacional, pero no a quién se beneficia de la educación, ni a cuánto lo hace, ni a cómo la educación contribuye a la igualdad social y al respeto de las libertades (Sen, 1999, 295 y ss.).

Como ya he dicho, en el enfoque de las capacidades la educación no sólo tiene valor instrumental, sino también importancia intrínseca por su relación causal con la libertad y la capacidad. La educación, al margen de su efecto positivo en la economía, redundará sobre la libertad porque también tiene estos otros beneficios:

a) Contribuye a vivir en un mundo más seguro. El analfabetismo es en sí mismo una fuente de inseguridad, puesto que expone a quienes lo padecen a multitud de riesgos cuya naturaleza no pueden prever de antemano, y les impide tener capacidad suficiente para influir en sus vidas. Eliminar esta terrible privación es la primera y más fundamental tarea de la educación escolar según la Declaración del Milenio (O.N.U., 2000).

b) La educación básica permite a la gente conocer y reclamar los derechos establecidos en las leyes. En un mundo tan complejo como el actual, el analfabetismo funcional y la educación insuficiente impiden reclamar lo que se habría elegido en muchos ámbitos en los que resulta imposible controlar todos los procesos que nos afectan (así sucede en los hospitales, las grandes empresas suministradoras de servicios, o en las instituciones políticas). Especialmente las personas con menos ingresos y las minorías marginadas, quienes seguramente tendrían más necesidad de invocar sus derechos, son las que menos pueden hacerlo por falta de conocimientos. En este sentido la educación contribuye a lograr funcionamientos como estar activamente integrado o ser respetado por los demás. Asimismo, un nivel educativo suficiente es condición necesaria de la participación democrática, sin la cual difícilmente pueden conseguirse muchas capacidades.

c) Las mujeres son un grupo especialmente golpeado por el analfabetismo y la escolarización insuficiente, lo que unido a la discriminación sexual de casi todas las sociedades, dificulta aún más la consecución de los funcionamientos indicados en el apartado anterior. La educación mejora la autoestima de las mujeres, los niveles de bienestar que alcanzan dentro de sus propias familias, y la capacidad de influir en las decisiones familiares. Por lo tanto, no sólo contribuye a que las mujeres logren más bienestar, sino que también favorece su capacidad para influir en el mundo que les rodea (lo que Sen denomina *agencia*). Por ejemplo, existen evidencias empíri-

cas de que en países en vías de desarrollo con altas tasas de natalidad, la mejora del nivel educativo de las mujeres es más útil que las políticas de planificación familiar impuestas por el Estado. El control de la natalidad mejora conforme las madres adquieren conocimientos para planificar más sus vidas y las de sus familias liberándose, al menos en cierta medida, de la «tutela» que el marido ejerce en estas cuestiones (Murthi, Guio y Drèze, 1995; Sen, 1996; Bledsoe, Casterline, Johnson-Kuhn y Haaga, 1999; Patel, 2003). Asimismo, se han constatado reducciones en las tasas de mortalidad infantil cuando las mujeres son más conscientes de su propio bienestar y del de sus hijos, y cuando pueden reclamar sus derechos ante sus cónyuges y las autoridades. En lugares como China o India, donde la mortalidad infantil de niñas es mucho mayor que la de niños, la educación de las madres es determinante (Sen, 1992; 1999, 189-204).

d) La educación sanitaria desempeña una función muy importante en la mejora de la libertad y el bienestar. No se trata sólo de la formación superior (el aumento de los médicos y demás profesionales sanitarios), sino que la educación básica en cuestiones de salud e higiene permite a la gente modificar su percepción de hábitos poco saludables, y apreciar más los riesgos de ciertas conductas, mejorando la eficacia de las políticas epidemiológicas.

e) Por último, la educación contribuye a la igualdad entre los distintos grupos étnicos de una sociedad porque, análogamente al caso de las mujeres,

mejora no sólo la libertad de estos grupos para vivir mejor sino también su agencia, pues hace más probable que las minorías desfavorecidas participen en los procesos de toma de decisiones o que, al menos, cuenten con más medios para la reivindicación y la denuncia. Asimismo, Sen también ha advertido la importancia de evitar que las escuelas caigan en manos del fundamentalismo y, en general, el valor que tiene la educación para la paz para defender la *libertad cultural* que, según Sen, «constituye una parte fundamental del desarrollo humano puesto que, para vivir una vida plena, es importante poder elegir la identidad propia —lo que uno es— sin perder el respeto por los demás o verse excluido de otras alternativas» (IDH, 2004, 1; Sen, 2003).

La libertad como capacidad en la práctica educativa

Hasta ahora he planteado la relación entre capacidades y educación en el ámbito del desarrollo socio-económico, que es donde el enfoque de las capacidades tiene su origen. Sin embargo la concepción de la libertad como capacidad propuesta mediante él tiene aplicaciones pedagógicas más amplias no exploradas por Sen [1]. En este artículo me limitaré al interés pedagógico de la libertad como capacidad en dos asuntos: en primer lugar, resulta útil entender mediante ella la vinculación *conceptual* entre educación y emancipación; en segundo lugar, y como consecuencia, las capacidades senianas permiten evaluar la calidad de la educación por su contribución a lo que el sujeto realmente logra.

Como acabamos de ver, el enfoque de las capacidades aporta una visión de la educación, en el campo del desarrollo, alternativa a las teorías del capital humano. De manera un tanto parecida a lo que ocurre en la economía del desarrollo, en la reflexión habitual sobre la educación en las sociedades avanzadas se repite la idea de que la institución escolar corre el riesgo de perder su función educadora ante las exigencias del mercado. Parece que también aquí la formación de capital humano es el objetivo más importante de los currículos, si no sobre el papel, sí en la práctica y en las demandas de buena parte de la sociedad. Acosada por la lógica del mercado, la institución escolar se ve forzada a que los currículos respondan a las demandas de profesionalidad y eficiencia tecnológica de un sistema económico competitivo y globalizado. Con ello la función educativa de la escuela se resiente perdiendo peso a favor de su función instructiva o profesionalizadora.

Como denuncia A. Pérez Gómez, actualmente «el criterio para medir la calidad de la educación es la eficacia de la institución escolar como subsistema social para producir y reproducir el conocimiento experto que el sistema económico y social necesita para su mantenimiento y expansión». Ante esto no parece haber ninguna dinámica compensadora, si no es que «el concepto de educación se disuelve en el omnipotente proceso de socialización» (Pérez Gómez, 1988, 137). Para J. F. Lyotard una característica de nuestra época es la pérdida de todas las demás fuentes de legitimación salvo la optimización de los resultados. La lógica

propia del subsistema económico se ha adueñado de los demás órdenes sociales, incluido el de la cultura. Según este autor,

«la pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante profesionalista, por el Estado o, por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿eso es verdad? sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esta última pregunta, las más de las veces, significa: ¿se puede vender? Y en el contexto de argumentación del poder: ¿es eficaz?» (Lyotard, 1987, 94-95).

Desde los comienzos de la reflexión sobre el currículo, nos dice Da Silva, se planteó la alternativa de si se debía educar para formar trabajadores especializados o para formar ciudadanos (Da Silva, 2001). Quien esté a favor de una educación humanista no debería renunciar a que el enriquecimiento personal sea el objetivo último de la escuela, y precisamente esta idea de enriquecimiento personal es lo que aporta la libertad como capacidad, pero sin el inconveniente de caer en un modelo único de excelencia personal inaceptable en una sociedad plural como la nuestra. El enfoque de las capacidades expresa la convicción de que una vida libre es aquella en la que podemos ser y hacer de muchas maneras valiosas; análogamente, la educación no se limita a aumentar los conocimientos, sino que también apunta a lo que podemos ser capaces.

En este sentido la finalidad de la educación puede interpretarse como el au-

mento del conjunto capacidad de las personas a través de la adquisición de capacidades para funcionar. Si la propuesta fuera expandir determinados funcionamientos en lugar de capacidades, se podría pensar que los educadores han de tratar de que el alumno actúe y sea de las maneras que ellos establecen. Sin embargo, la vinculación entre emancipación y educación no paga aquí el peaje del adoctrinamiento porque «la exacta utilización de los aprendizajes [...] es un asunto que queda al arbitrio de la propia persona» (Sen, 1999, 288). Aunque el alumno quizá no valore actualmente todas las oportunidades proporcionadas por la educación, el hecho de que formen parte de su conjunto capacidad refuerza su autonomía para afrontar situaciones futuras (Saito, 2003, 27). El objetivo de la educación, como piensa otra teórica del enfoque de las capacidades, Martha Nussbaum, es *cultivar la humanidad*, y eso implica dotar al ciudadano de los instrumentos que le permitan una elección autónoma de su modo de vida (Nussbaum, 1997).

Si volvemos a la lista de las capacidades mencionadas por Sen, advertiremos que las señaladas en cursiva están directamente relacionadas con la educación. Entre estas capacidades, que he denominado *educativas*, se cuentan las de estar alfabetizado, comunicarse, participar de los avances humanísticos y científicos, tener vida cultural e intelectual, o en general, tener una educación (*education*, o también *the ability to benefit from sustained schooling*). En general, muchas de las demás capacidades también involucran conocimientos y destrezas que,

en mayor o menor medida, se deben a ese proceso complejo denominado «educación». Por ejemplo, en todas partes satisfacer las convenciones sociales, participar en la vida social de la comunidad o la capacidad general de llevar una vida normal, requieren educación. Además en muchas culturas, y desde luego en la nuestra, esa educación se habrá realizado, en alguna medida, en instituciones educativas como la escuela. Por este motivo, considero que la libertad como capacidad coincide parcialmente con la educación. La idea de fondo es que ciertas capacidades no son posibles sin ella, y que la educación «libera» ciertas aptitudes convirtiéndolas en capacidades para funcionar.

Las capacidades educativas promueven otras capacidades, siendo así la educación una de las causas de la expansión de la libertad como capacidad. No es sólo que una persona más educada pueda aprovechar más sus recursos, *sea cual sea el nivel de los mismos*, sino que dependiendo de la educación recibida, una persona puede tener más capacidades que otra *con el mismo o incluso menor nivel de recursos*. Por ejemplo, la capacidad de comunicarse mejora la de trasladarse sin peligro o la de estar activamente integrado en la comunidad. Las capacidades educativas más básicas son la lecto-escritura y la operatoria básica, y las destrezas que permiten son el objetivo de las evaluaciones internacionales del desarrollo. Incluso estas destrezas tan simples tienen un gran poder emancipador, porque mediante su relación con otras capacidades influyen en el cambio social. Por ejemplo, poder leer y escribir facilita

adquirir la capacidad de estar bien informado, y a su vez esta capacidad mejora la de participar activamente en la vida de la comunidad. O también, la lecto-escritura simplifica la comunicación con los servicios sanitarios, lo que promueve la capacidad de estar sano y de evitar enfermedades.

Puesto que *querer* elegir no siempre equivale a *poder* hacerlo, la libertad a la que se refiere esta noción de capacidad no es la *libertad de* la injerencia o la prohibición (*libertad negativa*), sino la *libertad para* conseguir resultados (*libertad positiva*) [2]. Entiendo que esta distinción puede ser útil para evaluar el éxito educativo ya que la atención a la diversidad en un contexto complejo no es la igualdad de tratamientos, sino más bien cierta igualdad de resultados. Las sociedades democráticas coinciden en que la escuela universal, obligatoria, gratuita, y con un currículo comprensivo es un medio imprescindible, y quizás el fundamental, para garantizar la igualdad de oportunidades. Siendo esto cierto, concepciones muy distintas se siguen de cómo interpretemos esa igualdad. En el liberalismo estándar, las oportunidades son posibilidades de actuación garantizadas por las libertades negativas. Por el contrario, en la libertad como capacidad las oportunidades son capacidades para conseguir funcionamientos. Por lo tanto, la igualdad de oportunidades que proporciona la educación es *igualdad de tratamiento* en el primer modelo, e *igualdad de resultados educativos* en el segundo. Con este criterio no se persigue sólo una educación igual para todos, sino que las instituciones educativas a todos aprove-

chen por igual, con independencia de la adscripción sexual, socio-económica, y étnica [3].

Según R. Román, «cuando el desorden avanza en el seno de las democracias, se intenta obviar el problema haciéndolo invisible, en este caso metiéndolo en la escuela» (Román Alcalá, 2002, 104). La evaluación de la calidad de las instituciones y prácticas educativas debe desenmascarar esta impostura que hoy aceptamos con tranquilidad. La libertad como capacidad proporciona criterios para contestar la siguiente pregunta: ¿cómo pueden los educadores valorar la libertad humana, el bienestar, y la calidad de vida de las personas educadas, en relación con la formación académica que han recibido? La respuesta es a través de las capacidades obtenidas mediante la educación. Es necesario determinar los resultados de la intervención educativa más allá de la escuela, dado que los objetivos establecidos en las leyes y en los proyectos curriculares se refieren a destrezas escolares, a capacidades académicas, cuya contribución a la libertad real no podemos presuponer.

Desde luego, en la tarea hay dificultades muy importantes que Sen no ha resuelto. En primer lugar, no disponemos de un catálogo de las capacidades educativas, ya que Sen sólo ha establecido algunas en el nivel de la educación básica a pesar de que su aplicación pueda extenderse a la educación universitaria y profesional (Flores Crespo, 2002; Walker, 2005). En segundo lugar, las capacidades de las que habla Sen no son sólo aprendizajes. Mientras que en el len-

guaje pedagógico «capacidad» se refiere a las aptitudes internas que la enseñanza contribuye a desarrollar, aquí las capacidades se refieren a los funcionamientos, que no siempre son resultados escolares. Por ejemplo, ver o estar psicológicamente equilibrado no son capacidades educativas (aunque, como se ha dicho, puedan resultar influidas por ellas). La evaluación de las capacidades para funcionar se asemeja por eso a la de las *competencias básicas y profesionales* sobre las que diversos organismos internacionales han comenzado a trabajar (Eurydice, 2002; Rychen y Salganik, 2001). En ambos casos se trata de constatar la posibilidad que el alumno tiene de lograr objetivos más allá de la escuela. La diferencia estriba, por un lado, en que los funcionamientos no son facultades del sujeto sino actividades y estados de su vida, y por otro, en que no se refieren a ningún tipo de *know-how*, sino a la autonomía para llevar una vida que merezca la pena. Una última dificultad reside en que la educación es un proceso complejo, cuyos efectos no son inmediatos, y en el que existen distintos agentes además de la escuela (cuya importancia, por otra parte, cada vez parece ser menor). Por eso la selección de los indicadores adecuados es un problema irresuelto, especialmente en el caso de las capacidades que no se refieren a la calidad de vida en los países en vías de desarrollo, sino a aspectos más amplios del bienestar y la agencia (Carmen, 2000; Robeyns, 2000; Fukuda-Parr, 2003).

A pesar estas dificultades, el enfoque de las capacidades puede ser útil, especialmente, en contextos de desigualdad

socio-económica y/o de pluralismo cultural. Análogamente a cómo el individuo, sujeto a sus circunstancias personales y sociales, transforma sus recursos en capacidades, los alumnos, también según sus circunstancias, transforman el currículo en capacidades educativas. Este proceso es tan complejo o más que el anterior, pero precisamente la libertad como capacidad no elude que los alumnos son personas concretas con necesidades y posibilidades dependientes de diferencias físicas, socio-económicas y culturales (Terzi, 2005). Partimos así de que para obtener las mismas capacidades pueden ser necesarios recursos y prácticas educativas distintas, e incluso que una misma capacidad puede lograrse a través de contenidos curriculares diferentes.

En el ámbito de las desigualdades socio-culturales el enfoque de las capacidades permite advertir dos obstáculos para compatibilizar la atención a la diversidad y la calidad educativa: uno es la influencia de la *subcultura de la pobreza* en la conversión de los currículos y demás recursos pedagógicos en capacidades educativas, y otro es la influencia que en la misma cuestión tiene el hecho de que tales recursos educativos sean *bienes posicionales*. La subcultura de la pobreza implica que las personas interioricen una visión del mundo acorde con el entorno social empobrecido en el que viven, de modo que esta visión se reproduce en un estilo peculiar de vida caracterizado por el conformismo y la disminución de las expectativas (Lewis, 1966). Lo que en pedagogía se conoce como *efecto Pígalión* (Rosenthal y Jacobson, 1968) puede ser una de sus consecuencias: en cir-

cunstancias de pobreza relativa, los escolares asumen con facilidad que el éxito es una cuestión fortuita, o algo para cuya consecución es irrelevante el fracaso escolar y la cultura académica. Asimismo, estos alumnos emulan las figuras de prestigio que tienen a su alrededor, aunque se trate de modelos de triunfo personal muy limitados, para cuya imitación la escuela es inútil.

En una situación de ese tipo, el esfuerzo que tendrá que realizar, por ejemplo, una madre concienciada de que la educación puede mejorar la libertad futura de sus hijos será mayor que el de una madre en una situación más favorable, *aun disponiendo las dos de los mismos recursos educativos*. En el primer caso, la madre tendrá que luchar contra las influencias del entorno en el que sus hijos se han criado, y que constituye la primera instancia de su socialización. Supongamos que lo habitual en ese entorno es que los adolescentes no consigan títulos de grado medio ni superior, que entren muy jóvenes y poco cualificados en el mercado de trabajo, y que tengan hijos pronto. La madre tendrá que luchar contra todas estas prácticas (convertidas en normas en el grupo social al que pertenece), contra las inclinaciones de sus hijos, y quizá también contra las de su marido y otros familiares, que verán inútil el esfuerzo que emplea. Para conseguir que sus hijos obtengan las mismas capacidades educativas, ella y sus hijos habrán pagado un coste mayor que otras familias con hijos igualmente dotados, pero con otros valores.

Por otro lado, hay un desfase entre el éxito escolar y la consecución de capaci-

dades educativas debido al carácter posicional que tienen los servicios educativos en los países desarrollados. En economía se dice que un bien es posicional cuando parte de su valor reside en el estatus que conlleva, y éste se debe precisamente a que sólo una minoría tiene acceso a él (Hirsch, 1976). Por ejemplo, son bienes posicionales determinados cargos de gran prestigio, lugares de ocio considerados «exclusivos», o los centros educativos de élite. En estos casos, obviamente, si dichos bienes se distribuyeran igualitariamente dejarían de ser símbolos de estatus y depósitos de capital social. Perderían así buena parte de su valor, y la minoría más pudiente buscaría otros bienes sustitutivos. Pensemos entonces en dos alumnos igualmente dotados que han obtenido las mismas calificaciones y títulos con un mismo currículo, y cuya única diferencia es que uno ha asistido a un centro escolar con prestigio social y el otro no, aunque también vamos a suponer que la enseñanza en ambos centros tiene la misma calidad. Lo que consigue uno y otro alumno de su paso por el sistema educativo, *al margen de los resultados académicos*, es distinto, por más que hayan obtenido las mismas calificaciones, e incluso los mismos conocimientos. En los países desarrollados en los que la educación gratuita está garantizada, determinados centros educativos se convierten en bienes posicionales, contribuyendo más a que sus alumnos sean capaces de ser socialmente respetados y de estar activamente integrados, debido al prestigio y el capital social que proporcionan. Éste es otro de los aspectos de la *calidad educativa*, o al menos de la calidad de los servicios esco-

lares, y como es distinto de la *calidad de la enseñanza*, queda oculto si sólo se atiende al fracaso escolar, aunque no escapa en una evaluación de las capacidades. La equidad de las políticas educativas no puede dejarlo al margen.

Conclusiones

Amartya Sen sólo ha aplicado su teoría a la educación en el marco del desarrollo socio-económico, y lo mismo sucede con casi toda la literatura crítica publicada hasta el momento. A pesar de ello, el papel de la educación en su concepción del desarrollo y su función en el IDH constituyen ya aportaciones importantes. La aplicación de las capacidades a la educación pone claramente de manifiesto la dimensión ética de todo su planteamiento: la función asignada a la misma es distinta y más importante que en otras teorías del desarrollo (incluso que en la teoría del capital humano), pues no está supeditada a objetivos económicos sino a la promoción de la libertad.

El enfoque de las capacidades permite comprender la relación entre educación y libertad en contextos sociales con desigualdades económicas, culturales y de género. Asimismo, permite evaluar la calidad educativa por su contribución a lo que el sujeto *realmente logra* en términos de una *vida buena*: respecto de esto último, la libertad entendida como capacidad aporta una idea de enriquecimiento personal no dependiente de un modelo prefijado de excelencia personal; respecto de los logros, la aplicación de las capacidades no promueve la igualdad de tratamientos, sino la igualdad de resul-

tados, lo cual es indispensable en una sociedad pluricultural.

No obstante, la virtualidad pedagógica del enfoque de las capacidades queda frenada hasta que no podamos seleccionar con rigor un catálogo de capacidades educativas aplicable en las sociedades desarrolladas, y hasta que no dispongamos de los indicadores adecuados. Estos problemas caen fuera de los objetivos perseguidos por una teoría del desarrollo como la de Sen, y por eso su solución es estrictamente pedagógica. Asimismo, la aplicación del enfoque de las capacidades a la pedagogía desvela que, contra la presuposición de Sen de que las capacidades son mutuamente independientes, entre ellas existen interconexiones que no pueden explicarse con diferencias en los ingresos sino en los niveles educativos.

Si el recorrido por estas posibilidades y límites sirve para que otros pedagogos aprecien el interés educativo de la teoría seniana de las capacidades, el rendimiento de estas líneas habrá sido más que satisfactorio [4].

Dirección del autor: Rafael Cejudo Córdoba, Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Córdoba. Plaza del Cardenal Salazar, 3. Córdoba, 14003. E-mail: fs1cecrr@uco.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.IV.2006

Notas

- [1] La literatura crítica sobre el tema todavía no es muy amplia. El estado de la cuestión ha sido abordado recientemente en el congreso internacional celebrado en París, del 11 al 14 de septiembre de 2005, bajo

el título *5th International Conference on the Capability Approach «Knowledge and Public Action: Education, Responsibility, Collective Agency, Equity»*. Una bibliografía actualizada sobre capacidades senianas y educación puede consultarse en <http://fas.harvard.edu/~freedom/files/Capability-and-Education.pdf>. Nótese que la mayoría de los trabajos versan sobre educación y desarrollo, y que hay menos autores que títulos.

- [2] Formulo esta contraposición a partir de la distinción de Isaiah Berlin, hoy ya clásica, entre libertades *negativas* y *positivas*. En la formulación de Berlin, una persona es libre en sentido negativo cuando sus elecciones no están obstaculizadas por la sociedad o el Estado, y es libre en sentido positivo cuando puede participar en los asuntos públicos influyendo en la marcha de su sociedad (Berlin, 1969).
- [3] La *calidad educativa* puede analizarse desde sus causas o, como aquí propongo, desde sus efectos (Sarramona, 2004, 67). Puesto que se trata de un concepto complejo y multívoco, lo más adecuado es una evaluación multifactorial de la calidad que ponga en función de unas variables o indicadores ciertos logros *educativos* (Fuenmayor y Granel, 2000). Propongo que los logros en cuestión sean *capacidades de funcionar*.
- [4] Quiero expresar mi reconocimiento a los profesores Pablo Sánchez y José Taberner por los comentarios y críticas vertidos durante la redacción de este artículo.

Bibliografía

- BECKER, G. S. (1973) *Human Capital* (Nueva York, National Bureau of Economic Research).
- BERLIN, I. (1969) *Four Essays on Liberty* (Oxford, Oxford University Press).
- BLED SOE, C. H.; CASTERLINE, J. B.; JOHNSON-KUHN, J. y HAAGA, J. G. (eds.) (1999) *Critical Perspectives on Schooling and Fertility in the Developing World* (Washington, D. F., National Academy Press).
- CARMEN, R. (2000) 'Prima mangiare, poi filosofare', *Journal of International Development*, 12.
- DA SILVA, T. (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo* (Barcelona, Octaedro).
- EURYDICE. RED EUROPEA DE INFORMACIÓN EN EDUCACIÓN (2002) *Key Competencies: a developing concept in general compulsory education* (www.eurydice.org).

- FLORES CRESPO, P. (2002) En busca de nuevas explicaciones sobre la educación y la desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7: 17.
- FUENMAYOR, A. y GRANELL, R. (2000) La calidad de la educación: una aproximación conceptual, *Revista de educación*, 323.
- FUKUDA-PARR, S. (2003) The Human Development Paradigm: Operationalizing Sen's Ideas on Capabilities, *Feminist Economics*, 9: 2-3.
- HIRSCH, F. (1976) *Social Limits to Growth* (Cambridge, Mass., Harvard University Press).
- LEWIS, O. (1966) *La Vida: A Puerto Rican Family in the Culture of Poverty-San Juan and New York* (Nueva York, Random House).
- LYOTARD, J. F. (1987) *La condición posmoderna. Informe sobre el saber* (Madrid, Cátedra).
- MURTHI, M.; GUIO, A. C. y DRÈZE, J. (1995) Mortality, Fertility and Gender Bias in India. A District Level Analysis, *Population and Development Review*, 21.
- NUSSBAUM, M. (1997) *Cultivating Humanity* (Cambridge, Mass., Harvard University Press).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2000) *Declaración del Milenio* (<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/559/54/PDF/N0055954.pdf?OpenElement>).
- PATEL, I. (2003) Literacy as Freedom for Women in India, en AKSORKKOOL, N. (ed.) *Literacy as Freedom: A UNESCO Roundtable* (París, UNESCO).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Madrid, Morata).
- PRESSMAN, S. y SUMMERFIELD, G. (2000) The Economics Contributions of Amartya Sen, *Review of Political Economy*, 12.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD).
- (2004) *Informe sobre el desarrollo humano* (Madrid, Mundiprensa) (El primer capítulo fue redactado por A. Sen).
- (2000) *Informe sobre el desarrollo humano* (Madrid, Mundiprensa).
- (1990) *Informe sobre el desarrollo humano* (Madrid, Mundiprensa).
- ROBEYNS, I. (2000) An Unworkable Idea or a Promising Alternative? Sen's Capability Approach Re-Examined, *Center for Economics Studies. Discussion Paper Series. Katholieke Universiteit Leuven*, 00.30.
- ROMÁN, R. (2002) Socialización y educación en la época posmoderna, *Almirez*, 11.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968) *Pigmalion in the classroom* (Nueva Jersey, Rineheart y Winston).
- RYCHEN D. S. y SALGANIK L. H. (eds.) (2001) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (México, Fondo de Cultura Económica).
- SAITO, M. (2003) Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration, *Journal of Philosophy of Education*, 37: 1.
- SARRAMONA, J. (2004) *Factores e indicadores de calidad en educación* (Barcelona, Octaedro).
- SCHULTZ, T. W. (1963) *The Economic Value of Education* (Nueva York, Columbia University Press).
- SEN, A (2003) Closing the Gap. Access, Inclusion and Achievement. Discurso ante la 15TM Conferencia de Ministros de Educación de la Commonwealth celebrada en Edimburgo, *The Guardian*, 28 de octubre.
- (2002) *Rationality and Freedom* (Cambridge, Mass, Belknap).
- (1999) *Development as Freedom* (Oxford, Oxford University Press). Traducción castellana: (2000) *Desarrollo y libertad* (Barcelona, Planeta)
- (1996) Fertility and coercion, *University of Chicago Law Review*, 63: 3
- (1992) Missing Women, *British Medical Journal*, 304.
- (1987) *On Ethics and Economics* (Oxford, Blackwell). Traducción castellana: (1989) *Sobre ética y economía* (Madrid, Alianza)
- (1985a) Well-Being, Agency and Freedom, *The Journal of Philosophy*, LXXXII, 4
- (1985b) *Commodities and capabilities* (Amsterdam, Elsevier Science).
- (1984a) *Resources, Values and Development* (Oxford, Basil Blackwell).
- (1984b) The Living Standard, *Oxford Economic Papers*, XXXVI.

SEN, A.; MUELLBAUER, J.; KANBUR, R.; HART, K. y WILLIAMS, B. (1987) *The Standard of Living* (Cambridge, Cambridge University Press). Traducción castellana: (2001) *El nivel de vida* (Madrid, Editorial Complutense).

SOLOW, M. (1956) A Contribution to the Theory of Economic Growth, *Quarterly Journal of Economics*, LXX.

TERZI, L. (2005) Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs, *Journal of Philosophy of Education*, 39: 3.

TODARO, M. (1999) *Economic Development* (Londres, Longman).

WALKER, M. (2005) *Higher Education Pedagogies. A Capabilities Approach* (Maidenhead, Open University y McGraw-Hill).

Resumen:

Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación

El artículo ofrece un examen crítico de la concepción de la educación implícita en la teoría de las capacidades de Amartya Kumar Sen, uno de los padres del «desarrollo humano» y Premio Nobel de economía en 1998. Tras comparar la función de la educación en las teorías del desarrollo humano y del capital humano, se investigan las aplicaciones educativas de las capacidades más allá del desarrollo socio-económico, concretamente en la relación entre libertad y educación, y en la calidad educativa ligada a la atención a la diversidad.

Descriptores: Desarrollo humano, capital humano, libertad, calidad educativa, diversidad socio-cultural.

Summary:

Human development and capabilities. Amartya Sen's Capabilities Approach to Education

This article offers a critical examination of the educational ideas in Amartya Kumar Sen's capabilities theory, one of the fathers of Human Development and winner of the Nobel Prize in 1998. After comparing the role of education in Human Development theory and Human Capital theory, I make an enquiry on educational applications of capabilities beyond socio-economic development, particularly in the relationship between liberty and education, and in educational quality with regard to school diversity.

Key Words: Human development, human capital, liberty, educational quality, social and cultural diversity.