

Capacidad para la libertad. Modelo participativo de desarrollo comunitario y reorientación de los procesos formativos en núcleos sociales marginados

*Capability for freedom.
Socio-educational model for
community development and
reorientation of training processes
in marginalized social nuclei*

Carlos Enrique Silva Ríos
Karla Monserratt Villaseñor Palma

Como citar este artículo

Silva Ríos, C. & Villaseñor Palma, K. (2018). Capacidad para la libertad. Modelo participativo de desarrollo comunitario y reorientación de los procesos formativos en núcleos sociales marginales. *Zona Próxima*, 29, 68-81.

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación y
del Instituto de Idiomas
Universidad del Norte
nº 29 julio-diciembre, 2018
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0006>



MORENA, VEN
ACRÍLICO SOBRE LIENZO, 2017
LAURA AMADOR

zona próxima

* Investigación realizada con el apoyo de COLCIENCIAS y la gobernación de Sucre.

CARLOS ENRIQUE SILVA RÍOS

Doctor en Psicología Social. Master Scientiarum en Psicología Social. Licenciado en Psicología, facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. carlos.silvar@correo.buap.mx. Calle 4 Sur, Centro Histórico. Puebla, Pue. México. CP 72000

KARLA MONSERRATT VILLASEÑOR PALMA

Doctora en Educación. Master en Investigación en Educación. Licenciada en Psicología facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. karla.villasenor@correo.buap.mx. Av. Juan de Palafox y Mendoza 227, Centro Histórico. Puebla, Pue. México. CP7200

En este artículo se presentan argumentos a favor de una pedagogía social basada en el enfoque de las capacidades y su potencial para el desarrollo y se aboga por una pedagogía social que eduque para el ejercicio pleno de la libertad. Asimismo, se ofrece una definición de pedagogía social y un resumen general del enfoque de las capacidades tal como lo desarrollan Amartya Sen y Martha Nussbaum, describiendo en detalle las diez capacidades centrales definidas por esta última autora. Igualmente, se describe el modelo socioeducativo diseñado por el Centro Universitario de Participación Social y el Cuerpo Académico Pedagogía Social y Orientación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, indicando la relación directa entre el modelo socioeducativo descrito y el enfoque de las capacidades. Finalmente, se concluye que es posible, a través de la pedagogía social, tender un puente de realización entre el enfoque de las capacidades y los contextos sociales injustos.

Palabras claves: Capacidades, desarrollo, libertad, pedagogía social.

RESUMEN

ABSTRACT

In this paper, we present some arguments in favor of a social pedagogy based on the capabilities approach and its potential for development. We promote a social pedagogy that educates for the full exercise of freedom, and offer a definition of social pedagogy. In addition, we summarize the capabilities approach as developed by Amartya Sen and Martha Nussbaum. We describe in detail the ten core capabilities defined by Nussbaum. Next, we briefly describe a socio-educational model designed by the University Center for Social Participation and the research group "Social Pedagogy and Educational Orientation" of the Universidad Autonoma de Puebla, Mexico. We emphasize the direct relationship between this socio-educational model and the capabilities approach. Finally, we conclude that it is possible, through social pedagogy, to build bridges between the "capabilities approach" and the impoverished social contexts.

Keywords: Capabilities, development, freedom, social pedagogy.

INTRODUCCIÓN

En este artículo presentaremos una serie de argumentos en favor de las capacidades y su potencial para el desarrollo teniendo como plataforma comprensiva a la pedagogía social. Nuestro punto de partida es doble, complejo y, a primera vista, inasible: los seres humanos y el mundo donde viven. Decimos *doble*, pero evidentemente no se trata de dos factores nada más. El ser humano es plural como el mundo que habita y tanto el primero como el segundo se realizan en y por lo que hacen. Entonces, además de las capacidades, hablaremos de las capacidades centrales en las cuales están subsumidas nociones medulares como oportunidad, elección, situación y libertad. Desde nuestro punto de vista, no es posible alcanzar el desarrollo ni construir un mundo común si no se atienden esas nociones. Dicho de otra manera, para que las capacidades se realicen, hace falta que esos factores se desplieguen en el mundo en forma de totalidad. Para ser libres y contribuir con el desarrollo, hay que tener oportunidades. Una persona sin oportunidades no es una persona libre y, en consecuencia, imposibilita el desarrollo de sí y de la sociedad donde vive. De allí que consideramos necesario educar para la libertad, es decir, hay que formar para el ejercicio pleno de las capacidades. En este sentido, entre las muchas tareas y finalidades de la pedagogía social está el cultivo y la promoción de la agencia individual con responsabilidad social. Debemos educar para que la persona pueda optar y, por ende, pueda desplegar sus capacidades. Para lograrlo, hace falta comenzar desde muy temprano y cuanto antes. De allí que, con esta visión, nos hemos incorporado al trabajo que viene realizando desde hace 15 años el Centro Universitario de Participación Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a través de las Escuelas Comunitarias y, recientemente, de los Centros de Desarrollo Universitario. Nuestro objetivo ha sido

definir e implementar un modelo participativo de desarrollo comunitario que contribuya a mejorar las condiciones de vida de núcleos sociales marginados y reorientar los procesos formativos de la comunidad universitaria. Comenzaremos hilando algunas reflexiones sustantivas sobre nuestro ámbito disciplinar y los procesos que acabamos de mencionar.

UNICIDADES MÚLTIPLES Y MULTIPLICIDADES ÚNICAS

Pedagogía social, capacidad, libertad y desarrollo son términos que tienen más que una afinidad de sentido. Esas nociones/condiciones se actualizan en el ser humano y en su mundo. Estos últimos, a su vez, despliegan su existencia en más de un aspecto, es decir, son entidades plurales. Cuando decimos 'humano', estamos expresando una singularidad cuya forma de presentación es la multiplicidad. Lo mismo sucede con el mundo que lo aloja. Cuando decimos 'mundo' nos estamos refiriendo a cosas heterogéneas entremezcladas. El mundo es un conjunto. Estas ideas se asemejan a la noción de situación tal como la entiende Badiou (1999). Para este filósofo, una situación es "una presentación estructurada" (p. 35) cuya multiplicidad es consistente e inconsistente. En la condición de consistencia, la situación es un múltiple que se da como un uno. En la condición de inconsistencia, la multiplicidad es una conjunción de existentes discernibles que se pueden contar. En este sentido, afirma Silva (2011) a propósito de Badiou, "una situación es una multiplicidad que se presenta como un uno y que se compone de muchos" (p. 206). Entonces, ser humano y mundo son precisamente esto, unicidades múltiples y multiplicidades únicas o, si se quiere, situaciones.

Ahora bien, los seres humanos y el mundo que habitan se realizan en y por lo que hacen. Este es el núcleo noemático de la capacidad: hay un ser

que se realiza en su hacer porque *puede hacer*. Otra manera de llamar a este ser es **agente**, es decir, la entidad que puede hacer algo y, en efecto, lo hace. La entidad que no hace, porque no puede o porque no quiere, no es agente sino **paciente**, es decir, una entidad que sólo padece y soporta sin cambiar. La ausencia de cambio o, mejor dicho, la disposición óptica para permanecer inalterado, es un rasgo propio del paciente. La inmovilidad existencial, la estasis del paciente, se oponen al desarrollo. Sólo se desarrolla y desarrolla la entidad que despliega su agencia, es decir, **la entidad que hace**.

Agentes humanos y no-humanos hay muchos y variados, así que la profusión y la variedad también se manifiesta en el hacer. El espectro del hacer es más bien amplio, y no está determinado por el ejercicio de la voluntad, sino por lo que aquí estamos llamando **capacidad**. Según Sen (2000), una capacidad es lo que la persona puede realmente hacer y ser. Nussbaum (2012), ampliando un poco la idea de Sen, considera que una capacidad se refiere a "la totalidad de las oportunidades que dispone [una persona] para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concreta" (p.40).

A esta coincidencia entre oportunidad para la elección y la acción de elegir también se la conoce como **libertad**. Solamente los agentes libres pueden favorecer el desarrollo. Mientras más libertad, más desarrollo. Tal como afirma Sen (2000, p. 16), "la expansión de la libertad es tanto el fin primordial del desarrollo como su medio principal." Aclaramos que la expresión "más libertad" no significa que la libertad pueda darse en dosis homeopáticas o de manera degradada; tampoco que pueda maximizarse o presentarse de manera superlativa. La libertad es una condición total, es decir, todo aquello que la realiza debe estar presente y conjuntado para que pueda

predicarse su existencia concreta. Por ejemplo, si alguien puede hablar, pero no puede disentir, no hay libertad de expresión, y cometeríamos una imprecisión de sentido si dijéramos que se trata de una libertad parcial o que esta persona es "menos libre". Entonces, cuando Sen dice "expansión de la libertad" debemos pensar en procesos como difusión, propagación, extensión, etc.; en pocas palabras, debemos pensar que la libertad debe ser una condición universal y no la expresión particular de una voluntad individual.

Dicho así, parece una empresa irrealizable. Sin embargo, operativamente, y aunque suene elemental, el desarrollo se logra transformando radicalmente o, si es necesario, suprimiendo aquellos factores o condiciones que obstaculizan la libertad. Según el mismo Sen (2000, p.16), "el desarrollo consiste en la eliminación de algunos tipos de faltas de libertad que dejan a los individuos pocas opciones y escasas oportunidades para ejercer su agencia razonada." Correlativamente, "el desarrollo puede concebirse [...] como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos" (Sen, 2000, p.19). Nótese que hay una interdependencia entre desarrollo y libertad; el uno no puede darse sin la otra, y el darse de uno favorece el darse de la otra.

Ahora bien, para ser libres y contribuir con el desarrollo, hay que tener **oportunidades**. Una persona sin oportunidades no es una persona libre y, en consecuencia, imposibilita el desarrollo de sí y de la sociedad donde vive. Para participar activamente en la construcción de una sociedad libre, hay que **educar para la libertad**, es decir, hay que formar para el ejercicio pleno de las capacidades. De esto hablaremos en el próximo apartado.

BIENESTARISMO SOCIOPEDAGÓGICO

Entre las muchas tareas y finalidades de la **pedagogía social** está, tal como hemos adelantado, la necesidad o el imperativo de promover el cultivo de la agencia individual con responsabilidad colectiva. Debemos educar para que la persona pueda optar y, por ende, pueda desplegar sus capacidades. En este sentido, la escuela y cualquier otro espacio de aprendizaje no formal, deben ser ámbitos de libertad, es decir, ámbitos de oportunidades. El papel de la escuela en la superación de las brechas sociales que caracterizan a nuestra región y, en particular, a nuestro país, México, es clave. Un paso fundamental, ya dado hace tiempo por muchas naciones del planeta, es definir la educación como un derecho y proveer educación gratuita a los niños y niñas de esas naciones.

Una condición necesaria para garantizar el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes es, en principio, instrumental, a saber, que tengan acceso a la escuela. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017), en el estado de Puebla, aproximadamente 60% de la población tiene rezago educativo, y hay más de 200 mil niños y niñas de 3 a 14 años que no están escolarizados. Esto quiere decir que ese 60% vive al margen de la libertad y, en consecuencia, no contribuye al desarrollo. Esto no significa que debemos asumir el desarrollo como un bien en sí mismo y que en la medida que formemos parte de la sociedad debemos propiciarlo o favorecerlo. Significa que el desarrollo es un indicador de la libertad de las personas. Como ya hemos dicho, los agentes libres, es decir, los agentes capaces de optar en un mundo donde proliferan las oportunidades, no pueden hacer otra cosa que contribuir con el desarrollo cuando ejercen su libertad.

Así las cosas, debemos idear e implementar soluciones radicales para transformar las situaciones

que impiden a los niños y jóvenes incorporarse y mantenerse en la escuela. Debemos incidir, desde la pedagogía social, en las dinámicas comunitarias y educativas para que se orienten hacia la construcción de una sociedad más libre.

¿Por qué decimos “desde la pedagogía social”? ¿Acaso no hay otras perspectivas u otros ámbitos disciplinares que pudieran idear e implementar alternativas en pro de la construcción de una sociedad donde impere la libertad? Seguramente sí las hay; de hecho, toda disciplina que se precie debería estar alineada con la promoción, expansión y fortalecimiento de la libertad. En nuestro caso, decimos pedagogía social no sólo porque es nuestra área de trabajo, sino también por su definición. La pedagogía social es una ciencia práctica, social y educativa que busca satisfacer las necesidades básicas del ser humano en sociedad, promoviendo la socialización del individuo de manera tal que su relación con los otros, a través de procesos educativos, le permita desenvolverse y desarrollarse de manera positiva, integral y participativa (Pérez-Serrano, 2003; Petrus, 1997). En términos de Úcar (2016):

La educación social responde [...] tanto a los diferentes problemas derivados de la falta de [...] capacidad como a la permanente actualización. Se podría decir, en otros términos, que la intervención socioeducativa actúa tanto en el ámbito de la necesidad (déficits, problemáticas y vulnerabilidad) como en el de la libertad (crecimiento, desarrollo, progreso y cultura). (p.58)

No hay que obviar la noción de “intervención socioeducativa” usada por Úcar en la cita anterior. Educar e intervenir no son operaciones que pertenecen a dos esferas de realización diferentes, ni pueden darse fuera de la sociedad. Los procesos educativos implican intervenir y ser intervenido. Desde un punto de vista más o menos elemental, intervenir es colocar, entre un agente y su

mundo o entre un agente y otro, un cierto saber (especializado o no) que, en diferentes grados o modalidades, acaba transformando a todos los implicados en el proceso. Por ejemplo, cuando una persona no sabe leer, el educador coloca entre ella y su mundo o entre ella y sus semejantes la gramática castellana. Una vez que esa gramática es incorporada a la vida, lo cual se conoce como aprendizaje, la persona y su entorno cambian sustancialmente; antes no sabía y ahora sí sabe. Ese "sí" es un índice de transformación producto de la intervención socioeducativa. ¿Qué sucede si consideramos que educar es una cosa e intervenir es otra? Asumimos que es posible enseñar y aprender sin que ocurra cambio alguno. Esto, obviamente, carece de sentido. ¡Sin embargo, ocurre! A veces, consideramos que educar es una actividad sin mundo. Una actividad que consiste en relacionar a alguien con una serie de contenidos ensimismados, suficientes en sí mismos, cuya relación con el mundo se difiere o posterga para un momento que no sabemos si llegará. Cuando el maestro dice $2 + 2 = 4$, y no dice qué tienen que ver esos signos con el mundo de vida del estudiante, está poniendo en práctica una educación sin intervención. Entonces, dicho de una manera más concreta, la educación que no transforma es una educación sin comunidad. En su origen, "común" significa "moverse y cambiar enteramente con". Comunidad, entonces, significa "moverse y cambiar enteramente con otras personas". En este sentido, la intervención socioeducativa es una actividad comunitaria. Mientras todos nos movamos y cambiemos juntos estaremos educándonos y el mundo seguirá moviéndose y cambiando. Retomando las palabras de Úcar, ese movimiento, al cual se suma activamente la pedagogía social, va de los déficits, las problemáticas y la vulnerabilidad, hacia la libertad y el desarrollo.

Con lo dicho hasta aquí, no sería descabellado concluir que la pedagogía social, tal como se

define *ut supra*, pertenece al orden general del bienestarismo, no en el sentido doctrinario, como es el caso de Bentham (2000/1781), sino en lo que respecta a sus motivos y sus fines. De hecho, la misma Nussbaum (2016, pp.173-174) adopta un punto de vista *bienestarista* según el cual, la condición necesaria para una sociedad mínimamente justa es que esta proteja un conjunto medular de oportunidades, o capacidades, por encima de un umbral apropiado, es decir, un punto por encima del cual la existencia digna esté garantizada. Estas capacidades son plurales, y cada una de ellas tiene un valor intrínseco aparte de los bienes que puedan producir. Una sociedad que las descuide y se oriente hacia la opulencia no puede considerarse mínimamente justa; tampoco puede negociarlas, esto es, no puede obligar a algunos ciudadanos a disfrutar de algunas de las oportunidades mientras que no pueden tener acceso a otras. Las capacidades incluyen bienes económicos y materiales, pero también incluyen derechos y libertades fundamentales, y la noción de dignidad humana juega un rol central en la interconexión de estas capacidades. Cabe decir que, aunque las capacidades están separadas, se apoyan mutuamente, y se definen con referencia a lo que es factible como un conjunto general de bienes políticos. Entonces, según Nussbaum (2016), la violación de una capacidad es una injusticia y la protección de todas y cada una de las capacidades es un bien político intrínseco. La pedagogía social, cuando asume las capacidades, la libertad y el desarrollo como marcos de realización del bienestar general, forma parte del sentido expresado por Nussbaum.

CAPACIDADES CENTRALES

Hasta aquí hemos hablado de la noción de capacidad y de su estrecha asociación con la noción de libertad. Ahora hablaremos de cuáles son las capacidades centrales que hacen posible que las

personas tengan una vida digna y de provecho, por encima del umbral mínimo deseable. Según Nussbaum (2012), estas capacidades son diez. Si bien no es recomendable asumir que se trata de una especie de decálogo taxativo, consideramos que tener presente estas diez capacidades deja más que clara la orientación que debe seguir la educación o, mejor dicho, la existencia en general, si se quiere vivir libre y bien. Si deben ser más de diez o si las capacidades propuestas por Nussbaum (2012) requieren ser conceptualmente más refinadas, son cuestiones que quedan abiertas a la discusión. Dicho esto, mencionaremos las capacidades propuestas por Nussbaum (2012).

La primera capacidad tiene un nombre tan abarcador que en un primer momento desconcierta, **vida**, pero que luego nos parece muy apropiado. Esta primera capacidad, pues, se refiere a la esperanza de vida asociada a la noción de longevidad asociada, a su vez, a la noción de buen vivir. Los seres humanos deberíamos poder vivir una vida completa que no se interrumpa intempestivamente. Del mismo modo, deberíamos poder vivir una vida que no sea afín a la miseria, porque ser pobre, durante poco o mucho tiempo, es casi como no vivir o es vivir regido por la pena. Sabemos que existe un discurso romántico según el cual la pobreza es una virtud —incluso algunos afirman que las personas pobres, por ser pobres, ya son humildes—, pero en nuestro caso, tal como afirmaba Aristóteles (2006), a propósito de la felicidad allá por el siglo IV a.C., “vida” no se refiere a un modo de ser (humilde o no; virtuoso o no), sino a un conjunto de actividades, es decir, a todo lo que hacemos para vivir por mucho tiempo y bien. Entonces, deberíamos “poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla” (Nussbaum,

2012, p. 53). Como bien puede leerse en la última parte de la cita anterior, Nussbaum considera que la eutanasia es parte fundamental de esta capacidad que llama vida. No es vida la de aquel que no puede desplegar la capacidad de vivir porque su agencia ha sido alienada por un artefacto o por la agencia de los otros.

La segunda capacidad se refiere a la **salud física** (Nussbaum, 2012). Deberíamos poder alimentarnos adecuadamente y tener una vivienda de calidad aceptable. Cabe aclarar que cuando decimos “adecuadamente” no nos referimos a la adaptación a las necesidades o condiciones de una persona o de una cosa. Si nos apegáramos a la definición formal de “adecuado”, una barraca sería la vivienda que se adapta más a las condiciones de la pobreza extrema. En nuestro caso, y también en el caso de Nussbaum, alimentación adecuada se refiere poder tener una dieta balanceada que proporcione una nutrición óptima. La misma lógica aplica para la vivienda que ocupamos, debe tener unas condiciones que siempre favorezcan la salud física; si en verano, mueres de calor o en invierno mueres de frío o durante la temporada de lluvias se inunda, etc., entonces reduce la capacidad de tener salud física. Finalmente, Nussbaum incluye en esta capacidad a la salud reproductiva.

La tercera capacidad se refiere a la **integridad física**. Esta capacidad está asociada a la noción de seguridad basada en derechos. Uno de ellos es el derecho al libre desplazamiento. Cualquier persona debería poder ir de un lugar a otro sin impedimento alguno, si su desplazamiento no produce perjuicio alguno a los demás o al medio ambiente. Igualmente, deberíamos poder vivir a salvo de cualquier tipo de agresión. La violencia atenta contra la integridad física, es decir, reduce esta capacidad y, en consecuencia, atenta contra la libertad. Por otra parte, la integridad física tam-

bién se refiere al ejercicio pleno y saludable de la sexualidad. Cualquiera debería tener oportunidades para satisfacer sus necesidades sexuales y para elegir cómo y cuándo reproducirse.

La cuarta capacidad se refiere a los **sentidos**, a la **imaginación** y al **pensamiento**. Esta capacidad está estrechamente relacionada con el campo educativo. Debemos educarnos para cultivar y ejercer nuestra capacidad de razonar y de sentir. Saber leer, saber escribir, saber realizar cálculos matemáticos, son condiciones básicas para el ejercicio de esta capacidad. De allí la importancia de la educación. Pero esta capacidad no se limita a los saberes formales, también se refiere a lo que todavía no está del todo formalizado. Deberíamos tener la oportunidad de crear, de favorecer la vida y el mundo con innovaciones científicas, tecnológicas y artísticas. En palabras de Nussbaum (2012, pp. 53-54), deberíamos...

...poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.

Nótese que en este, y también en los casos anteriores, queda tácitamente expresada la necesidad de construcción de un marco jurídico o normativo que garantice la expresión de las capacidades. Hacen falta derechos que aseguren y protejan el ejercicio pleno de las capacidades.

La quinta capacidad se refiere a las **emociones**. No basta con poder pensar, sino que es necesario poder sentir. Nussbaum considera central garantizar el poder experimentar el amplio espectro de las emociones que nos produce la relación con nues-

tros congéneres y con el mundo próximo o lejano. Hace falta amar, reír, llorar e incluso indignarse, si la situación lo justifica. Deberíamos poder vivir una vida que no esté limitada por temores o angustias. Esto no significa que las emociones solamente deban expresarse en un marco general de certidumbre y sosiego, sino que el miedo y la inseguridad no deben estar por encima de la alegría, de la indignación, del duelo, de la nostalgia, etc. Cabe aclarar también que tampoco se trata de promover solamente emociones positivas o inducir estados psicológicos artificiales de bienestar emocional, como los que propugna la literatura de autoayuda, entendida como "un dispositivo de adecuación de la subjetividad a las exigencias actuales y como un primer recurso terapéutico para los malestares y las crisis que las nuevas condiciones de existencia producen (Papalini, 2016, p. 16). Se trata más bien de redefinir las regulaciones sociales que pesan sobre la expresión de las emociones. Acaso resulte pertinente ilustrar lo que acabamos de decir con una anécdota aparentemente banal. Los autores se encontraban formados en una fila para pasar por uno de los arcos de seguridad del Aeropuerto Internacional Ernesto Cortissoz, ubicado en Soledad, Colombia. Antes de pasar por el arco, un agente de seguridad requisaba exhaustivamente a los pasajeros, y lo hacía con tal denuedo que ejercía presión en zonas del cuerpo que cualquier código del pudor censuraría. Sus formas produjeron una risa incontenible y muy sonora en una de las personas requisadas. La expresión de su reacción era más que notoria, y comenzó a contagiarse a los que estábamos cerca. El agente de seguridad, al ver que la fila se estaba relajando más de la cuenta, le exigió a la persona que contuviera su risa y que se comportara con la circunspección propia de una requisada. En este caso, la regulación, aparentemente racional, se impone y bloquea la expresión de la emoción que, paradójicamente, esa misma regulación produjo. No hay justificación racional que sustente la seriedad en una situación

como esa, en el sentido de que la risa no es un signo diacrítico de infracción de la seguridad que impera en los aeropuertos.

La sexta capacidad se refiere a la **razón práctica**. Según Nussbaum (2012), los seres humanos (así en general) deberíamos poder ser reflexivamente críticos. Deberíamos generar concepciones donde quede más o menos claro qué es el Bien para nosotros y cómo debemos ordenar nuestros actos con arreglo a esas concepciones. Aquí cabe aclarar que Nussbaum (2013) tiende a ser cosmopolita y los asuntos locales o los "particularismos etnocéntricos" juegan un papel digamos que secundario en su filosofía. Esto significa que cuando dice "Bien" está postulando un fin complejo y total, no una meta parcial y relativa. Dice la autora, "debemos considerar que nuestras deliberaciones tratan, básica y fundamentalmente, de los problemas humanos de las personas en determinadas situaciones concretas, no sobre problemas que surgen de una identidad nacional que es absolutamente distinta de la de los demás" (2013, pp. 25-26). Entonces, esta capacidad tiene como ámbito de interés a la humanidad toda y a la hora de considerar qué es lo bueno de ser y de hacer, se debe razonar prácticamente a escala humana global.

La séptima capacidad se refiere a la **afiliación**. Tal como su nombre lo indica, esta capacidad tiene que ver con asumir la existencia como creación, extensión y consolidación de los lazos sociales entre los seres humanos. Para relacionarnos libremente con nuestros congéneres, deberíamos redefinir la noción de alteridad. Debemos estar dispuestos a considerar al otro no como diferencia radical e irreconciliable, sino como un horizonte de conciliación y de enriquecimiento mutuo. Esto implica desechar cualquier alternativa discriminatoria como el racismo, el etnocentrismo, la homofobia, etc. La capacidad de

afiliación debe orientarse hacia la consideración de la diversidad como la condición de posibilidad de la cohesión social y no como excusa para la división y segregación de los grupos humanos.

La octava capacidad se refiere a las **otras especies**. Esta capacidad implica tener presente que el bienestar no depende exclusivamente de las relaciones intersubjetivas, sino también de las relaciones entre los humanos y las entidades no humanas que forman parte del mundo. El mundo no está hecho exclusivamente de asuntos humanos, ni los asuntos humanos son indiferentes al mundo que habitamos. El mundo nos afecta y afectamos al mundo. Tal como afirma Latour (2013), para existir, una persona debe no sólo pasar por otra persona, sino también pasar por otros existentes, explorar otros caminos, alterarse a sí misma en la medida que se asocia con entidades que no pertenecen al género humano.

La novena capacidad se refiere al **juego**. Sin explicar más de la cuenta, esta capacidad tiene que ver con el aspecto lúdico de la vida. Deberíamos poder disfrutar de momentos de ocio, de entretenimiento y de la recreación en general.

La décima capacidad se refiere al **control sobre el propio entorno**. Según Nussbaum (2012), este control tiene dos dimensiones: control político y control material. El control político está relacionado con la participación efectiva en los asuntos de interés público. Deberíamos poder formar parte de las decisiones que afectan positiva o negativamente al colectivo. Por ejemplo, si en una sociedad dada se ha acordado que el gobierno debe estar encabezado por un líder máximo, los miembros de esa sociedad deberían poder participar en la elección de ese líder, así como también deberían poder expresar sus opiniones políticas sin que esa expresión justifique represalia alguna. El control material tiene

que ver con asuntos económicos concretos. Según Nussbaum (2012), los seres humanos deberíamos poder tener propiedades, tener una empresa o un empleo y disfrutar de los beneficios que éstos produzcan. Igualmente, nuestro trabajo debería ser reconocido tanto moral como materialmente.

Estas son, pues, las diez capacidades postuladas por Nussbaum (2012). Aunque hayan sido expuestas de una manera secuencial y, en apariencia, discreta, existe una dependencia intrínseca entre ellas en la medida que se realizan en la vida de cada quien. En este sentido, es importante destacar que el punto de partida de este razonamiento es el individuo considerado como organismo agente. La responsabilidad encuentra en el individuo su epicentro de sentido. Según la misma Nussbaum (2012),

...el enfoque propugna un principio según el cual *cada persona es un fin en sí misma*. Estipula que el objetivo es producir capacidades para todas y cada una de las personas, sin usar a ninguna como medio para las capacidades de otras ni para las del conjunto.(p.55)

Así, el enfoque de las capacidades se aleja de la lógica de la explotación y, al mismo tiempo, se diferencia de los enfoques que preconizan el desarrollo basado en una comunidad conformada por no-individuos, es decir, por entidades que sólo existen con referencia a un colectivo abstracto, el cual define e impone los ideales y los cursos de acción para alcanzarlos.

El modelo socioeducativo que describiremos a continuación, de manera condensada, es afín a la perspectiva de las capacidades y de la libertad como desarrollo.

EL MODELO SOCIOEDUCATIVO DE LAS ESCUELAS COMUNITARIAS DEL CUPS-BUAP

En 2007, el Centro Universitario de Participación Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [CUPS] puso en marcha el programa 'Niños sin escuela', cuyo propósito general era atender a niños y adolescentes no escolarizados en el municipio de Puebla, México. En un principio, el objetivo principal del programa era la alfabetización de niños y adolescentes que, por diversas razones, se encontraban fuera de la escuela formal. Luego de algunos años de trabajo comunitario en cuatro colonias marginadas del municipio, el CUPS reconoció la necesidad de evaluar el programa de cara a desarrollar nuevas estrategias para promover el desarrollo integral de los niños y adolescentes atendidos. Así, en 2015, en colaboración con el Cuerpo Académico Pedagogía Social y Orientación Educativa¹, pusieron en marcha un proceso de evaluación participativa en el cual tomaron parte diversos actores del programa como son los servidores sociales, los voluntarios y el personal del CUPS (Villaseñor, Valdivia, Guzmán, Cházari & García, 2016).

Uno de los resultados del proceso de evaluación participativa fue el cambio del nombre del programa a 'Escuelas comunitarias CUPS-BUAP' y del objetivo general, siendo actualmente el siguiente:

1 "Los Cuerpos Académicos son grupos de profesores de tiempo completo que, en las universidades públicas, estatales y afines comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente sus integrantes atienden Programas Educativos (PE) en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales" (Disponible en: <http://promep.sep.gob.mx/ca1/conceptos2.html>).

Potenciar y fortalecer el desarrollo integral de los niños y jóvenes no escolarizados de colonias marginadas del municipio de Puebla a través de un programa educativo que impacte en su calidad de vida, es decir, que les permita vivir con dignidad, participar plenamente en el desarrollo social y continuar aprendiendo.

Otro de los resultados del proceso de evaluación participativa fue la construcción colectiva del modelo socioeducativo. Las ideas de Célestin Freinet y Paulo Freire cimientan la construcción teórica del modelo, desde el punto de vista pedagógico, y le dan direccionalidad. En estos autores se sustentan los cuatro principios del modelo:

1. Está **centrado en la creatividad y la autonomía**. Se considera que el niño tiende a la acción, a la creación y a la expresión espontánea y esa tendencia se potencia en un marco de libertad y autonomía.
2. Es **activo y centrado en el trabajo**. La escuela adopta la forma de taller orientado a la formación profesional (trabajo agrícola, herrería, carpintería, costura, cocina, etc.) y la actividad socio-cognitiva (conocimiento, creación, expresión y comunicación).
3. Es **dialógico e intercultural**. Se considera que el educando es activo, capaz de ser un interlocutor válido que conoce su realidad y busca alternativas de cambio a través de la deliberación. Igualmente, el modelo promueve la aceptación de la diversidad, la convivencia y el procesamiento de las diferencias de manera pacífica y democrática entre sujetos culturalmente heterogéneos.
4. Es **situado**. Se busca contribuir a la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva, conocedora de su historia y protagonista a la hora de idear alternativas de transformación de su realidad social.

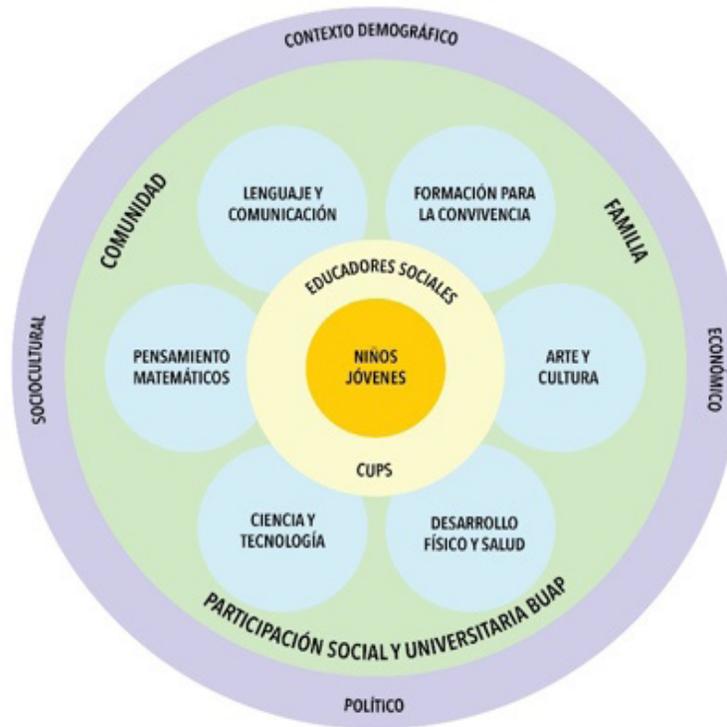
Desde la perspectiva pedagógico social que hemos planteado en este artículo, tanto el objetivo general del programa como sus principios, tienen como fin último el desarrollo de las capacidades y, por tanto, la expansión de la libertad de los niños y adolescentes que asisten a las escuelas comunitarias.

El modelo contempla que los niños y los jóvenes desarrollen plenamente su personalidad de una manera armoniosa para lo cual es necesario generar un ambiente comprensivo orientado a la felicidad, la libertad y la dignidad. El propósito es integrar a niños y jóvenes a un proceso formativo que transforme su realidad (Villaseñor, Silva & Valdivia, 2017). Específicamente, el modelo abarca seis campos formativos del desarrollo de niños y adolescentes (Figura 1) que representan criterios a partir de los cuales se organizan los aprendizajes formales e informales. Los campos formativos del modelo son: Lenguaje y comunicación; Formación para la convivencia; Arte y cultura; Desarrollo físico y salud; Ciencia y Tecnología; y Pensamiento matemático.

A través de los campos formativos se concretan acciones formativas dirigidas a desarrollar las capacidades centrales y a expandir la libertad de los niños y adolescentes que participan en el programa.

Así, los campos formativos 'Formación para la convivencia', 'Desarrollo físico y salud' y 'Ciencia y Tecnología', favorecen el desarrollo de la primera capacidad, la **vida**. Los campos formativos 'Desarrollo físico y salud' y 'Ciencia y Tecnología' promueven la capacidad de la **salud física**.

A través de la 'Formación para la convivencia' y del 'Desarrollo físico y salud' se desarrolla la capacidad de la **integridad física**.



Fuente: Elaboración de los autores

Figura 1. Modelo socioeducativo de las escuelas comunitarias del CUPS-BUAP

Como mencionamos en líneas anteriores, saber leer, escribir y realizar cálculos matemáticos, son condiciones básicas para el ejercicio de los **sentidos**, la **imaginación** y el **pensamiento**, por lo que los campos formativos 'Lenguaje y comunicación', 'Pensamiento matemático', 'Arte y cultura' y 'Ciencia y Tecnología' son campos formativos que promueven el desarrollo de esta capacidad.

La 'Formación para la convivencia', el 'Lenguaje y comunicación' y el 'Arte y la cultura' desarrollan la capacidad de las **Emociones**.

Los campos formativos 'Lenguaje y comunicación', 'Pensamiento matemático', 'Ciencia y

Tecnología' y 'Formación para la convivencia' constituyen la base para el desarrollo de la **Razón práctica**.

Los campos formativos 'Formación para la convivencia' y 'Arte y cultura' son las bases para desarrollar la capacidad de **Afiliación**.

A través de la 'Formación para la convivencia' y 'Ciencia y Tecnología' se desarrolla la capacidad denominada **Otras especies**.

Los campos formativos 'Formación para la convivencia', 'Arte y cultura' y 'Desarrollo físico y salud' fomentan la capacidad de **Juego**.

Y, finalmente, todos los campos contribuyen a desarrollar la décima capacidad, el **control sobre el propio entorno**, tanto el control político como el control material.

PALABRAS FINALES: EL IMPERATIVO ÉTICO

Según Nussbaum (2003), sólo podemos tener justicia social si estamos dispuestos a vivir una vida guiada por derechos fundamentales. Estos derechos, desde el punto de vista de esta autora, en la medida de lo posible, deben ser independientes de las preferencias de las personas, ya que estas, a menudo, han sido moldeadas por contextos injustos. No se pueden definir derechos que favorezcan una vida digna si vivimos en condiciones indignas. El enfoque de las capacidades es un aporte valioso a la hora de aproximarnos a la cuestión de los derechos fundamentales. Tal como hemos explicado aquí y tal como queda claro en el caso concreto que hemos resumido al final del artículo, hay una homología de sentido entre la noción de capacidad central y la noción de derecho fundamental. Así, más que un asunto de dilucidación sobre "lo bueno de hacer", la cuestión de las capacidades, de la libertad y del desarrollo es afín a la idea de imperativo ético. La pedagogía social ha de estar comprometida con el fomento y desarrollo de las capacidades centrales, porque son garantes de la justicia social. No hacerlo significaría contradecir su propia definición.

Finalmente, y sin ánimos de postular generalizaciones prematuras, el modelo socioeducativo que hemos descrito muestra cómo es posible traducir una serie de postulados o definiciones, aparentemente abstractos, en acciones concretas que pueden desplegarse en contextos reales donde la injusticia social está a la orden del día. En este sentido, la pedagogía social, tal como hemos demostrado con el caso referido, es una disciplina potente que favorece el ejercicio pleno

de las capacidades y, por ende, ve en la libertad y el desarrollo su horizonte de realización.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (2006). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Mesas.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Bentham, J. (2000/1781). *An introduction to the principles of morals and legislation*. Kitchener: Batoche Books.
- INEE (2017). *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor.
- Latour, B. (2013). *An inquiry into modes of existence. An anthropology of the moderns*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2-3), 33-59.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Anger and forgiveness: resentment, generosity, justice*. New York: Oxford University Press.
- Papalini, V. (2016). *Garantías de felicidad: estudio sobre los libros de autoayuda*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Pérez-Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (1997). Concepto de educación social. En A. Petrus (coord.), *Pedagogía social* (pp. 9-40). Barcelona: Ariel.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. México: Planeta.
- Silva, C. (2011). La Teoría del Actor-Red tal como yo la imagino. Breve ensayo sobre el cosmos semafórico. *Athenea Digital*, 11(1), 203-215.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: UOC.

- Villaseñor, K., Silva, C., & Valdivia, P. (2017). Educación Social y Escuelas Comunitarias: el caso del Centro Universitario de Participación Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. *Enseño & Pesquisa* 15(2), 141-154.
- Villaseñor, K., Valdivia, P., Guzmán, C., Cházari, A. & García, M. (2016). Las escuelas comunitarias del CUPS: historia de la construcción participativa de un modelo socioeducativo. En P. Soler, J. Bellera & A. Planas (eds.), *Pedagogía social, juventud y transformaciones sociales* (pp. 61-70). Girona: Universitat de Girona.