



DESARROLLO HUMANO, EDUCACIÓN Y EMPLEO EN EL SIGLO XXI

ACTAS DEL IV CONGRESO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE SOBRE
DESARROLLO HUMANO Y EL ENFOQUE DE LAS CAPABILIDADES HUMANAS
GRACIELA TONON Y SANTIAGO ARAGÓN (COMPILADORES)



Desarrollo Humano, Educación y Empleo en el Siglo XXI

GRACIELA TONON Y SANTIAGO ARAGÓN
COMPILADORES

COLECCION UNI-COM
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA
AÑO 1. NÚMERO 1

Directora: Dra. Graciela Tonon de Toscano

La Colección UNI-COM de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora es una publicación semestral que contiene: documentos de trabajo, actas de congresos y jornadas científicas, reseñas bibliográficas, reseñas de libros, informes de proyectos de investigación, informes de estancias post-doctorales, informes de becas de investigación, informes de estancias de investigación y otros productos científicos.

Su Comité de Referato lo componen Doctores graduados en distintas disciplinas, con amplia trayectoria en sus campos temáticos que trabajan en instituciones académicas y científicas de diferentes países del mundo:

Dr. Javier Iguñiz.

Departamento de Economía. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Dra. Rocio Canudas Gonzalez

INDES-BID y Centro de estudios políticos, UNAM, México

Dr. Isidro Maya Jariego.

Laboratorio de Redes Personales y Comunidades. Universidad de Sevilla

Dra. Alicia Gonzalez Saibene.

Doctorado en Trabajo Social. Universidad Nacional de Rosario

Dr. Flavio Comim.

Centre of Development Studies. Cambridge University, Gran Bretaña y UFRGS, Brasil

Dra. Andrea Vigoritto

Instituto de Economía, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Graciela Castro

Maestría en Sociedad e Instituciones, UNSL, Argentina.

Dr. Norberto Méndez

Facultad de Ciencias Sociales. UBA, Argentina.

Editor. Santiago D. Aragón.

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Camino de Cintura y Juan XXIII.

Lomas de Zamora Pcia. de Buenos Aires. Argentina. CP 1836.

<http://www.sociales.unlz.edu.ar/unicom/ColecionUniCom/A1N1-actacongreso.pdf>

ISSN 2346-8637

IV CONGRESO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE
SOBRE DESARROLLO HUMANO Y EL
ENFOQUE DE LAS CAPABILIDADES HUMANAS
Lomas de Zamora, 3 y 4 de mayo de 2012

Índice

PRÓLOGO, ^{Pag10}

Javier Iguíñiz Echeverría
Pontificia Universidad Católica del Perú

Parte I

EDUCACION Y HUMAN CAPABILITIES

NEW PERSPECTIVES ON HUMAN DEVELOPMENT ^(Pag 22)

Flavio Comim

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil y University of Cambridge, Gran Bretaña.

CALIDAD DE VIDA Y SATISFACCIÓN CON LA EDUCACIÓN DE POSGRADO:
UN ESTUDIO DESDE LA MIRADA DE LOS SUJETOS ^(Pag 37)

Graciela Tonon, Santiago Aragón y Sebastián Rinaldi.

UNI-COM, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Argentina

CAPACITAÇÕES, PREFERÊNCIAS ADAPTATIVAS E A EDUCAÇÃO EM NÍVEL
SUPERIOR NO BRASIL ^(Pag 49)

Eduardo André Tillmann y Flavio Comim.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil y University of Cambridge, Gran Bretaña.

JÓVENES Y UNIVERSIDAD. REFLEXIONES INICIALES SOBRE EL ENFOQUE
DE CAPACIDADES PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA. TENSIONES,
ENCRUCIJADAS Y DESAFÍOS. ^(Pag 63)

América Opazo Soto y Luis Gutiérrez Campos.

Universidad Católica del Maule. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. Chile

EL DESARROLLO DE LAS HUMAN CAPABILITIES EN LOS PROCESOS DE
CONSTRUCCIÓN Y TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA CARRERA
DE EDUCACIÓN FÍSICA. ^(Pag 77)

Walter N. Toscano

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Matanza. Argentina

CAPABILIDADES EN EL BACHILLERATO DE MÉXICO.
UN ESTUDIO EMPÍRICO. (Pag 85)

Dulce Carolina Mendoza y Pedro Flores-Crespo
University of Edinburgh, Gran Bretaña y Universidad Iberoamericana, México

BARREIRAS SOCIOEMOCIONAIS E FORMAÇÃO COGNITIVA:
CRIANÇAS EM DESVANTAGEM NO BRASIL. (Pag 104)

Ildo J. Lautharte Junior
Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Brasil

Parte II

FORMACION PROFESIONAL, ESPACIO LABORAL Y HUMAN CAPABILITIES

LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO HERRAMIENTA PARA LA
EXPANSIÓN DE LAS CAPACIDADES DE CIUDADANOS Y CIUDADANAS. (Pag 131)

Estela Barba, María Soledad Fernández, Ana Lis Rodríguez Nardelli y María Agustina Vigna.
“Formación con Equidad para el Trabajo Decente”, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Argentina.

EL ALCANCE DE LA PRÁCTICA DEL YOGA EN LA CALIDAD DE VIDA EN
GENERAL Y EN LA CALIDAD DE VIDA LABORAL EN PARTICULAR. (Pag 147)

Lía Rodríguez de la Vega - Miguel Meza.
UNI-COM, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Argentina

Parte III

DESARROLLO HUMANO, CULTURA Y TERRITORIO

ESPACIO-TIEMPO EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO HUMANO. (Pag 169)

Carlos Zorro Sánchez
Universidad de los Andes. Colombia

DESARROLLO HUMANO Y POLÍTICAS DE RECONOCIMIENTO. (Pag 191)

Fidel Tubino
Pontificia Universidad Católica del Perú

Prólogo

Javier Iguñiz Echeverría

El texto se centra en la problemática de la educación. Desarrollo humano, educación y empleo en el siglo XXI, recoge, gracias al esfuerzo de Tonon y Aragón, ponencias del IV Congreso Latinoamericano y del Caribe sobre Desarrollo Humano y el enfoque de las capacidades humanas que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina en mayo del 2012.

En efecto, la mayoría de los artículos tienen a la educación como tema central y los que no lo tienen, se alejan poco de la problemática educativa y aluden a ella. A la vez, en todos ellos hay propuestas metodológicas y revisiones de literatura, y según los casos, proyectos de investigación y resultados de las ya realizadas. Este congreso muestra el dinamismo del enfoque sobre el desarrollo que propone ampliar la visión de la realidad tomando en cuenta aspectos más allá de los económicos que dominan esa problemática. Quiero empezar agradeciendo a la profesora Graciela Tonon por su gentil pedido de prologar esta colección de trabajos.

En este breve prólogo pretendemos añadir motivos para la lectura de los artículos cuyos títulos ya de por sí son suficientemente atractivos y para ello, destacaremos unos pocos de los múltiples aspectos que nos impulsan a reflexionar, a ampliar argumentos, a sugerir pistas de trabajo futuro, a reinterpretar resultados, en fin, a aprovechar el texto para seguir trabajando sobre la base de lo ya avanzado.

El artículo inicial de Comim, plantea que es imprescindible una mirada nueva sobre la educación, pero que para lograrla hay que hacer una profunda crítica de la perspectiva del desarrollo humano utilizado por el PNUD en sus informes y respaldada conceptualmente por el enfoque de las capacidades tal y como hoy lo conocemos y que el autor denomina “tradicional”. Esta crítica es necesaria, una condición, para

hacerle sitio a las emociones, a una educación moral y a una tolerancia comprometida (engaged). Para ello, la educación es considerada central. “Una nueva perspectiva del desarrollo humano, desligada de las formas individualistas y conservadoras de la teoría de la política liberal debiera darle un papel mucho más fuerte a la educación...” En términos inversos, para el autor, una nueva forma de enfocar la educación es una manera privilegiada de enfilarse críticamente contra el enfoque de las capacidades que habría mostrado poca capacidad de tratar el tema educativo adecuadamente. La educación debe, más bien, ser vista como una actividad en el tiempo, path-dependent, y generadora de un cambio cualitativo. Pero su principal papel en el artículo es ilustrar de una de las maneras posibles, la actividad laboral o la crianza de los niños serían otras, la urgencia de un cambio de paradigma del desarrollo que vaya más allá de una mera reconstrucción del enfoque de las capacidades. Nussbaum estaría entre quienes acometen con mayor consistencia esa tarea. De hecho, es posible separarse de la problemática educativa y entrar más directamente al análisis de los fundamentos filosóficos del enfoque de las capacidades sin necesariamente recurrir al proceso y la experiencia educativas. Por su ambición conceptual el artículo obliga, pues, a una lectura lenta y a comentarios largos pero vamos a detenernos en algunos aspectos de esta problemática para plantear algunos interrogantes que den pie a indagaciones más minuciosas y profundas sobre la sostenibilidad de los argumentos vertidos en torno al enfoque de las capacidades en tan provocador artículo.

Flavio Comim propone dividir la perspectiva de las capabilities en dos etapas: la tradicional y la nueva, la del siglo XXI. La primera se sustentaría en Kant y en Rawls, que le hacen un lugar importante a la ventajas mutuas y al contrato social. La segunda en Aristóteles, quien le habría hecho un lugar a las emociones y a la imaginación al incorporar el análisis de situaciones concretas en las decisiones sobre la vida valiosa de las personas. Es por su fundamento kantiano que el enfoque tradicional le da tanta importancia a la promoción de las libertades individuales, a la autonomía y a la agencia. Para Comim, la defunción de la ética kantiana y las críticas a la filosofía política liberal le quitan base al enfoque tradicional del desarrollo humano. Además, si por los frutos se conocen las cosas, el autor señala que las políticas que se han impulsado desde el enfoque de desarrollo humano están agotadas. Este enfoque puede y debe resurgir en base a políticas más creativas con los aportes del actual debate dentro del enfoque de las capacidades.

Obviamente, lo recogido en las líneas anteriores es suficiente para mostrar el calibre de los cuestionamientos y que el tema merece una discusión más prolongada que la que somos capaces de realizar en estas breves páginas y con nuestras habilidades profesionales. Para ilustrar una de las entradas a tal discusión presentaremos brevemente una lectura distinta del enfoque de las capacidades que Comim señala como respaldo, base de información, del enfoque tradicional de desarrollo humano. Para Sánchez Garrido (2008, p. 306), por ejemplo, la perspectiva de Sen ha consistido justamente en distinguirse de una fundamentación kantiana-rawlsiana optando

por una aristoteliana-smithiana desde un inicio. Se apoya para ello, entre otras cosas, en la distinción entre la “evaluación imparcial” de Smith y la “posición original” de Kant reformulada por Rawls. Las expresiones del propio Sen en el sentido de que su enfoque constituye una mirada “más amplia” y “en cierto modo superior” que la del enfoque kantiano sugieren que es riesgoso lo que da la impresión de ser en el artículo un encasillamiento del planteamiento de Sen.

En referencia a las raíces del pensamiento de Sen, a pesar de reconocer influencia liberal-kantiana y considerar conveniente estudiarla más, Sánchez Garrido en un análisis bastante minucioso termina considerándolo mejor encajado en una perspectiva aristotélico-marxista (2008, p. 23). En cualquier caso, este estudioso también pone de relieve planteamientos que proponen evitar una confrontación entre las visiones de Aristóteles y Kant. Parecen haber, pues, territorios intermedios que cuestionarían una división tan tajante como la que al parecer propone Comim y que reconoce son transitados por Nussbaum a propósito de los valores. ¿Es realmente necesario un cambio de paradigma para atender dimensiones cualitativas del proceso educativo? ¿O para incorporar sentimientos y valores? La mesa está pues servida para el debate tanto sobre cómo se ha tratado hasta ahora la educación, o el trabajo, o la familia desde el enfoque de las capacidades, como sobre las solidez de los aspectos fundacionales teóricos del enfoque de las capacidades. El autor indica que el debate actual al interior del enfoque de las capacidades es una fuente de optimismo. Ciertamente, un mayor tratamiento de dicho debate hubiera venido bien al lector pero también hay que considerar que el texto preside un libro sobre educación. Comim nos debe tal tratamiento. Nuestra propia predisposición es tratar esos ámbitos cruciales en la vida humana, como familia, trabajo, etc., desde distintas aproximaciones y nos ha interesado recientemente poner el acento en el aspecto relacional de lo que la gente logra ser y hacer (los doings y beings) que suele incorporar en el análisis la perspectiva de la inclusión/exclusión social.

Buena parte de los siguientes artículos tratan sobre la educación superior. Los temas son específicos y la bibliografía de cada uno de ellos provee de referencias que hacen del texto un estado de la cuestión en el tema.

El artículo de Tonon, Aragón y Rinaldi, consiste en la fundamentación y presentación de un proyecto de estudio “cuyo objetivo general es definir las relaciones que los sujetos participantes reconocen entre educación de posgrado y calidad de vida.” La fundamentación incluye un enfoque teórico y una nueva visión de la universidad. Sobre lo primero, el apoyo se recibe de Sen (2000) para quien “la calidad de vida no solo debe ser evaluada en términos de los logros para alcanzar la satisfacción vital sino que en el hecho de perseguir la libertad para lograrlo y en este sentido su enfoque de las human capabilities conforma una propuesta teórica...”. Sobre lo segundo, “Habiendo transcurrido la primera década del siglo XXI, entendemos que el rol de la universidad ha ido transformándose, dejando de ser una instancia de pro-

ducción y reproducción de conocimiento científico para convertirse en un espacio de contención afectiva y social, generando en los sujetos que forman parte de ella un sentido de pertenencia y contribuyendo a la formación de su identidad (Tonon, 2005, pp. 89-90). A nuestro parecer hay tendencias contrapuestas que pelean por cumplir un rol como el señalado o por uno tecnocrático a menudo mediocre que abunda y tiene gran legitimidad ante la lectura que se hace de experiencias como las asiáticas económicamente exitosas que ponen el acento en las formaciones “duras”, ingenieriles a costa de las humanistas. Nuestra intuición al respecto es que habría que indagar en la formación humanista, moral, emocional que se imparte sin pretenderlo cuando se forma tecnocráticamente y, al revés, la tecnocrática que el estudiante asimila mientras se embarca en una formación con acento humanista. Es probable que tanto los estudiantes como las universidades sean entes complejos e integrados en los que es difícil separar del todo sus dimensiones, aunque se intente o aunque hayan quienes lo demanden. El aspecto metodológico se conecta con el conceptual por lo que es especialmente importante la utilización de “... la entrevista semi-estructurada de investigación, considerada como un encuentro entre sujetos y como una técnica que posibilita la lectura, comprensión y análisis de sujetos, contextos y situaciones sociales; siendo asimismo generadora de situaciones y actos de comunicación. Y es este posicionamiento el que deja de lado la mirada tradicional y reduccionista que ha venido considerando a la entrevista semi-estructurada de investigación como una simple herramienta de recolección de datos...” (Tonon, 2009, p.71). En ese sentido, converge parcialmente con la inquietud de Comim y otros respecto de la importancia de dimensiones cualitativas del proceso educativo y también con nuestra intuición respecto de la necesidad de mirar la experiencia universitaria como una que incide inevitablemente en múltiples dimensiones de las personas.

El aporte de Tillman y Comim al volumen consiste en una revisión de literatura que trata de las preferencias adaptativas en el campo de educación superior. Es, sin duda, muy probable que la educación amplíe el horizonte de las personas, contribuya a la incorporación de nuevos escenarios de vida en el proceso de toma de decisiones sobre el curso a darle a dicha vida. El artículo alerta sobre inadecuación de la formación en las universidades públicas por un problema de calidad de la enseñanza en cuanto a la capacidad y, por esa vía, a los doings y beings que contribuye a generar. En esto sigue la pauta propuesta por el artículo de Comim en este volumen, Esbozamos en lo que sigue dos breves disquisiciones sobre dos de los muchos temas del trabajo, una sobre la universidad como medio y la otra sobre la adaptación de las preferencias. Entre los diversos aspectos del estudio que nos motivan a reflexionar está la interesante distinción entre adaptación a los medios y a los fines que destacan los autores. “Esto es, los individuos pueden preferir otros medios para llegar a una condición que ellos valoran” Vamos a apoyarnos en esta distinción para formular algunas preguntas y ensayar una reflexión. Por ejemplo, ¿qué fines valoran quienes van a la universidad? ¿Es la universidad el mejor medio para lograrlos? Esto en sí mismo requiere investigarse aunque este volumen apunta en algunos trabajos en una direc-

ción similar y varios de sus autores pueden responder mejor que nosotros a esos interrogantes. Más en concreto, no nos parece fácil de entender la conocida importancia que parece tener en nuestros países latinoamericanos el hecho de ser graduado de una universidad comparado al de serlo de instituciones “técnicas” de menor grado, incluso aunque la calidad de la formación en estas pueda ser mayor pero los efectos de una práctica profesional. Pero quizá no es la formación profesional la que muchos desean más. La universidad contribuye y debe contribuir, como se indica en este volumen, tanto a los doings como a los beings. El medio de la universidad puede fácilmente ser conducente a un fin en el terreno del status social. Quizá en el proceso de conquista de un being, que incluye una identidad como se recuerda en el artículo de Opazo y Gutiérrez a propósito de la juventud, resulta importante para las personas haber adquirido el status de joven universitario y, luego, el que da ostentar título universitario aunque el aporte a los doings adquiridos no sea ni adecuado ni suficiente para insertarse productivamente en el mercado de trabajo. Quizá el status y el correspondiente reconocimiento social sean más importantes para los estudiantes que las habilidades adquiridas, sobre todo en un mercado que puede demandar poco esas habilidades por la escasa división del trabajo y especialización y por la precariedad del empleo. Es posible, pues, que las preferencias por cierto tipo y nivel de habilidades se adapte a la baja y aumente la importancia de la preferencia por el status social que es lo que una institución de baja calidad académica seguramente sabe hacer mejor al otorgar con gran ligereza títulos universitarios. Así, la característica del medio, la universidad de bajo nivel educativo técnico, impulsaría una adaptación en el terreno de los fines. Obviamente, el problema de las aspiraciones y de su adaptación es mucho más complejo que lo señalado y no podemos hacer plena justicia a la interesante problemática que se nos plantea en el artículo.

De todos modos, los fines, el contexto, la temporalidad de los procesos de formación, así como la dirección que se le da a la vida no son intrascendentes cuando en el análisis se le da un peso importante a las preferencias y a su permanente adaptación. La tensión y la dinámica entre lo que preferimos y lo que preferiríamos preferir es constante y su relevancia es más amplia que la relativa a la problemática educativa. La adaptación de las preferencias no parece deberse solo a las restricciones/aperturas resultantes de las circunstancias de nuestra vida, por ejemplo, nuestro nivel de renta, o al proceso por el cual vamos cambiando de objetivos, por ejemplo, gracias a la educación, y que podríamos llamar factores externos de la adaptación sino también a la tensión interna personal, que surge de nuestros valores y que resulta de desajustes entre lo que preferimos, digamos, fumar, y lo que preferiríamos preferir, digamos, no fumar, dado el daño a la salud que somos conscientes que nos hace y que nuestros valores nos impulsan a evitar.

Opazo y Gutiérrez, aportan una reflexión interesante sobre la noción de juventud como etapa de interés en sí misma, como una parte de la vida que tiene interés propio. Antes ya nos referimos al ser joven universitario como fin. Acá nos

encontramos con la universidad como medio para adquirir ciertas capacidades y con el imaginario denominado universidad-empresa. En muchas universidades somos conscientes del peligro que las prácticas que corresponden a tal imaginario implican. Para los autores, esa universidad “no constituye el mejor escenario institucional para que libremente hombres y mujeres construyan proyectos de vida valiosos para sí mismos y el resto de la sociedad.” Una de las vigas maestras de este volumen es sin duda la crítica a una visión estrecha de la misión de la universidad. Desde el primer artículo se abunda en ese propósito. El apoyo para ello se encuentra en la perspectiva de las capacidades recurriendo a menudo a expresiones al respecto de Nussbaum y de Tonón. Son diversas las maneras como ello se expresa. Una de ellas, tomada de Nussbaum en el artículo de Opazo y Gutiérrez puede bastar para este prólogo. Se trata de impulsar una formación para “el autoexamen crítico, el ideal del ciudadano del mundo y el desarrollo de la imaginación creativa”. Esta propuesta arremete contra una formación unilateral, casi siempre, podríamos decir, “empresarialista” para no desmerecer la legítima tarea de formar en técnicas y, en general, en herramientas para el trabajo. Pero debemos insistir en que aunque la universidad puede pretender encasillarse en un tipo de formación el proceso de enseñanza siempre será más amplio que el que el proyecto pedagógico pretenda. Creemos que la universidad es un lugar de vida para la juventud y, en cuanto tal, la experiencia universitaria constituye un proceso vital en el que están involucradas dimensiones cognitivas y, quizá sobre todo, no cognitivas que van más allá que lo incorporable en un proyecto pedagógico y de lo que un imaginario puede encapsular. Obviamente, una propuesta pedagógica que no le ponga corsé a la dimensión explícitamente humanista será siempre algo más favorable que una que lo intente con el argumento de que la mirada crítica de la vida es un ruido que atenta contra la seriedad profesional y la docilidad que el ejercicio profesional requiere. Seguimos creyendo que los logros tienen algo que ver con la intención de lograrlos y que el “nadie sabe para quién trabaja” no es la negación total de la relación entre medios y fines aunque, ya hemos sugerido, no es fácil controlar plenamente ni los medios efectivamente involucrados en el proceso pedagógico ni los perfiles de egresados. No nos sumergimos en la propuesta pedagógica que se nos presenta y terminamos esta rápida mirada destacando de ella algo central para el enfoque de las capacidades cual es la mirada crítica, por lo tanto valorativa, a la realidad de la sociedad, pero también a la propia vida personal del estudiante como medio para ampliar la capacidad de vuelo del egresado.

El artículo de Toscano nos pone delante de un tema poco común, pero importante: el de la formación en el campo de la Educación Física. El debate es con una perspectiva biológica y militar que se asocia con bastante razón a una cultura que destaca la competencia económica y el rendimiento. Ciertamente, la economía entendida como guerra tiene raíces antiguas que no pierden fuerza con visiones que edulcoran la interacción en las organizaciones y en los mercados con un acento casi exclusivo en las “armonías universales”. Nos da la impresión de que un cambio en la naturaleza de la formación en la Educación Física sería más fácil con el acompa-

ñamiento de un cambio en la concepción del proceso económico. No faltan avances recientes en esa dirección que muestran como la confrontación cara a cara puede terminar en resultados socialmente negativos, contrarios al bien común. En el artículo, la llamada “dimensión pedagógica” es la que se sugiere y la que se contrapone a la del entrenamiento. En él se propone una orientación de la enseñanza que permita expresarse de diversas maneras más allá de la física y verbal y asumir una responsabilidad sobre el conjunto de dimensiones de la vida. No parece fácil el camino, pues el autor señala que falta un largo camino para poder “decir que la Educación Física es una disciplina que se centra en la concepción de los sujetos en términos de agencia humana y aporta al desarrollo de las human capabilities.” El trabajo se asocia así a otros en el volumen que cuestionan las aproximaciones unilaterales a la formación universitaria. La invitación a mantenernos interesados en esta problemática nos ha sido entregada.

Mendoza y Flores Crespo nos presentan un estudio empírico sobre los alumnos del bachillerato en México desde la perspectiva del enfoque de las capacidades. El artículo provee mucha información interesante, que expresa en parte la calidad de la aproximación al tema y, además como parte de ello, la de las preguntas. En palabras de los autores: “Entre los hallazgos principales se resalta que la mayoría de los jóvenes valoran tener la oportunidad de planear un proyecto de vida, cumplir las expectativas de sus padres, ampliar sus conocimientos sobre temas específicos de su interés y mejorar sus habilidades tecnológicas, entre otros”. Lo señalado nos refuerza en la insistencia en una dirección que está presente en el texto y que estamos destacando y es la de ver el proceso vital durante la experiencia educativa como un poliedro de muchas caras en donde cada una de éstas se amplían y contraen, emergen hacia afuera o se hunden. Aspectos relativos al conocimiento, a las emociones, a los reconocimientos, etc. se activan y dinamizan en buenas y malas direcciones dependiendo y también de forma independiente de los proyectos educativos diseñados y puestos en práctica. No podemos reflexionar sobre los múltiples temas sobre las características de la libertad juvenil que surgen del estudio. Destacaremos uno aparentemente marginal cual es el relativo a la educación y el tiempo libre. Su importancia para nosotros proviene de la generalizada experiencia latinoamericana en torno a la delincuencia juvenil. Aunque estadísticamente hablando pueda no ser expresiva del comportamiento de las mayorías juveniles, nos parece que de ella surge cierta urgencia para investigar y proponer una educación para el no-trabajo, para el quehacer entre trabajos, para las situaciones de crisis laboral. También para la tentación de dejar la escuela. Como señalan los autores, “si el bachillerato brindase a los jóvenes un espacio para lograr lo que valoran y tienen razones para valorar se podrían ampliar sus oportunidades de desarrollo humano, educativo y profesional. De esta manera, las posibilidades de que los jóvenes entre 14 y 19 años abandonen los espacios escolares podrían verse reducidas”. Es cierto que en vista de los resultados que se obtienen, quizá las edades de quienes han participado en este estudio no sean las más adecuadas para asociar escuela y trabajo. “La mayoría de los jóvenes encuestados mencionó que las principales actividades que realizan después de clases son ayudar a sus padres en tareas domésticas (37%); estu-

diar (17%) y salir con sus amigos (9%).” El trabajo parece ser visto como opcional pues la mayoría de jóvenes considera que sí podrá decidir si trabaja o no. Aun así, en otras esferas de la vida, las opciones que se destacan son propias de una cierta madurez. Por ejemplo, “una mayor cantidad de estudiantes en los semestres superiores de bachillerato manifestó tener la libertad de elegir tener relaciones sexuales, divertirse con amigos y elegir a su pareja, entre otras.” Reforzando un aspecto destacado en varios de los trabajos, el estudio muestra que esas edades juveniles son momentos de gran interés tanto en cuanto transiciones hacia lo que supuestamente serán periodos de una mayor libertad, como en sí mismos como momento de libertades de gran importancia para las circunstancias que les toca vivir y, a menudo, para toda la vida. No hay edades ni procesos vitales que sean meramente transicionales aunque todos ellos lo son en cierto grado.

Lautharte nos propone un estudio que busca detectar la influencia de la pobreza no cognitiva en la pobreza cognitiva en la infancia. Indaga, pues, en un aspecto poco común del problema de la relación entre educación y pobreza, y completa en cierto sentido la cobertura del texto añadiendo al mundo universitario y del bachillerato, el de la infancia. El estudio busca analizar conjuntamente el proceso familiar (Early child development) y el escolar (Education Production function) dejando así la usual concentración del análisis en uno de esos dos mundos. Los niños de familias en situación desventajosa son la preocupación del artículo que se centra en las carencias en la dimensión socio-emocional (pobreza no cognitiva) y su influencia en la pobreza cognitiva de los niños y niñas de Brasil. En el artículo, basado en refinado análisis econométrico, no asocia directamente carencias de algún bien o característica de la familia con menor progreso cognitivo sino que “se enfatiza como la ausencia de este bien y característica distorsiona el ambiente no cognitivo en el cual el niño y la niña están insertados y, de ese modo, promueve barreras para su desarrollo cognitivo y de éxito en la vida.” Es pues a través de la inadecuación en las relaciones entre los niños y padres, poco estables y estimuladores, en el ambiente familiar, que las carencias, por ejemplo, en condiciones sanitarias del hogar, también luz eléctrica, refrigeradora, y otros bienes se vuelven determinantes en las dificultades cognitivas en el ámbito escolar.

De este modo, se cierra una exploración compleja del proceso educacional que la aleja de perspectivas instrumentales que tienen como fin detectar resultados en el ámbito productivo y en la renta de las personas.

El segundo bloque aporta a la dimensión laboral sin dejar el aspecto educativo. Barba, Fernández, Rodríguez Nardelli y Vigna presentan una experiencia concreta de trabajo de formación laboral desde el Estado. Las autoras formulan la labor desde el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de Argentina en el marco del enfoque de las capacidades para ampliar las dimensiones en juego dentro de los programas de formación profesional, especialmente de mujeres, sobre todo en

el campo del trabajo doméstico en casas particulares. Entre los temas incluidos, Un concepto que se señala como eje y que nos parece que encaja con dicho enfoque es el proyecto ocupacional que se entiende como “el conjunto de cursos de acción que una persona define, planifica, ejecuta, revisa y re planifica con vistas a lograr una inserción productiva, o a mejorar su situación en el empleo.” El artículo incorpora muchos elementos pedagógicos conducentes al fortalecimiento de ese proyecto constructor de agencia, se avanza en la dirección de hacer complementarios el planteamiento del trabajo decente, la formación por competencias y el enfoque de Sen sobre capacidades. Sin duda, el artículo es un ejemplo de cómo enriquecer el trabajo en el sector público con una perspectiva teórica más centrada en las personas y organizadora de los distintos aspectos del trabajo de formación laboral.

Rodríguez de la Vega y Meza exploran una amplia literatura existente sobre un territorio novedoso, el de la contribución de la práctica del yoga en la calidad de vida en general y, más específicamente, en la vida laboral. Abundan los trabajos sobre efectos en el campo médico pero el impacto en la vida laboral es menos tratado en esa literatura y ese es el aporte que nos prometen los autores en base a entrevistas semi estructuradas. Un trabajo minucioso sobre la conexión entre la perspectiva del yoga y la de las capacidades constituiría un enriquecimiento indudable de nuestra comprensión de la libertad humana. El acento dado en el artículo a la diversidad cultural quizá lo ubica como puente a la tercera parte, de la que pasamos a recoger algunos elementos.

Zorro Sánchez parte de una definición de desarrollo humano que busca establecer un terreno común entre las diversas existentes, y que se entiende “como un avance en el perfeccionamiento de los atributos individuales y sociales de los seres humanos”. La intención general, es sensibilizarnos hacia las dimensiones temporales y espaciales que, sostiene el autor, no han sido suficientemente tomadas en cuenta en los enfoques de desarrollo humano. Para ello, se apoya en una amplia literatura que apunta a destacar la necesidad de recurrir más a un enfoque dinámico y a mirar los procesos en distintos niveles: espacio-temporales, culturales, macro, meso y micro-económicos. Lo que acabamos de recoger ya muestra la complejidad del intento de tomar en cuenta esas y otras dimensiones que el autor presenta en su artículo. En base a ellos, su análisis de la globalización concluye que los elementos homogeneizadores no impiden la persistencia de la diversidad y, de ese modo, la conveniencia de situar temporal y espacialmente los análisis, así como de tomar en cuenta los niveles mencionados. La sensibilidad del enfoque de las capacidades hacia la diversidad humana y hacia las situaciones concretas no puede sino considerar bienvenida una búsqueda en esa dirección. La dimensión espacio-temporal merece sin duda más consideración que la usual. Desde el enfoque de las capacidades, ciertamente, resulta necesario indagar más en lo relativo, por ejemplo, a la distancia respecto del mercado como un factor que incide en la libertad en cuanto disponibilidad de alternativas, en este caso, económicas. Puede decirse que la libertad se amplía con el aumento de la competitividad del productor y que ésta depende también de factores geográficos. La dimensión

temporal, por otro lado, ha sido destacada en otros artículos, para dar cuenta de los procesos de aprendizaje en los ámbitos en los que ellos se dan generalmente en procesos de escala microeconómica. Hay, pues, amplio trabajo por hacer al respecto.

En el último artículo, sobre desarrollo humano y políticas de reconocimiento Tubino analiza la problemática de las sociedades multiculturales y del papel de la educación y del Estado en ellas. En esos contextos, “la agencia sin libertad cultural es una falsa agencia.” Para el autor, la “libertad cultural” consiste en “poder optar por un plan de vida de acuerdo a un modelo y una jerarquía de valores no impuesta desde fuera”. Pero siempre elegimos desde una situación existencial dada y un contexto social y cultural determinado que influye en la orientación de nuestras opciones. Este artículo aporta a la problemática educativa que este volumen privilegia una visión plenamente convergente con la de varios trabajos en el sentido de que la educación en contexto multiculturales debe colaborar a la producción de “agentes transformadores de su entorno” y no solamente de profesionales actualizados en técnicas pretendidamente aculturales. Esa transformación supone y produce “libertad cultural”, lo que, a su vez, exige deconstruir formas de exclusión tanto por el modo de vida, como la de la participación. Ello exige, a su vez, una visión crítica del interculturalismo indigenista que predomina en América Latina y el desarrollo de una mayor libertad cultural, es decir, “la capacidad de escoger la propia identidad” sabiendo que hay elementos de origen muy enraizados, “pertenencias no escogidas”, pero que una educación adecuada puede confrontar, por lo menos en parte. Además, el Estado debe poner en marcha políticas de reconocimiento que permitan a marginados ejercer efectivamente los derechos correspondientes a todos los ciudadanos. Estas políticas, deben ser adecuadas para que no lleven a la construcción de sociedades paralelas, de derechos diferenciados.

De este modo, hemos pues recorrido el volumen entresacando algunos elementos que esperamos añadan al interés por su lectura y por la investigación iluminada por el desarrollo humano en cuanto esfuerzo para cambiar la realidad asegurándonos lo más posible que el ser humano sea visto con la mayor riqueza posible y como fin del desarrollo.

Javier M. Iguíñiz Echeverría
Profesor Emérito.

Pontificia Universidad Católica del Perú
Lima, 31 de marzo de 2013.

Referencia Bibliográfica

Sánchez Garrido, P. (2008). *Raíces intelectuales de Amartya Sen. Aristóteles, Adam Smith Karl Marx*. Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales.

PARTE I

Educación y
Human Capabilities

New Perspectives on Human Development

*Flavio Comim*¹

Introduction

Development is an elusive concept. Contemporary notions of development were first formed as part of the structuring of the United Nations and the construction of a new international order after the second world war and the demise of colonialism. The fifties saw Henry Truman's point four promoting development based on economic growth, technical assistance, institutional building up and international aid. The seventies brought with it Robert MacNamara and the promise of the basic needs approach and more investments in health and education. The eighties furthered this approach with Robert Chambers' arguments for participatory strategies. The nineties saw the emergence of a new paradigm based on freedom, participation and respect for individualities focusing on the concept of human development. It seemed that we arrived at the end of the quest for the 'Holy Grail' of development with the emergence of the human development perspective backed by the capability approach.

The North-South Roundtables promoted by the UN in the early eighties paved the way for the Human Development Approach (HAD). From the first Human Development Report, back in the 1990s, the HAD has been incorporated into the work of the United Nations Development Programme (UNDP) and has been extremely influential worldwide in shaping policy-making and social investment in more than twenty years of existence. The approach has inspired social policies targeting poverty and inequality reduction, gender and racial equality, health and education, among others.

The HDA is mostly a perspective shaped by UN officers and academically informed by the Capability Approach (CA) – a perspective founded by Professor Amartya Sen around 1980. Whereas the CA encompasses a multiplicity of research fields it seems fair to argue that it focus on philosophical debates that take place in political philosophy. The translation of CA tenets into practical development tools has not been an easy journey but much has been achieved. The CA's analysis of Utilitarian thinking allowed the HDA to formulate a robust critique of economic growth as the main rule to assess the well-being of contemporary societies. Its foundation on Rawlsian theorising introduced justice as a permanent concern to human development,

¹ Prof. Dr. do Departamento de Economia da UFRGS (Brasil) e Universidade de Cambridge (UK). fvc1001@cam.ac.uk

guiding the elaboration of new indicators and policy guidelines. An ad hoc combination between Aristotelian and Kantian ethics used by the CA enriched the discourse of the HDA.

Based on its Kantian foundations, the CA has promoted an understanding that the main aim of human development policies should be the promotion of individual freedoms. Its focus was targeted to foster individual autonomy and agency. Its broad support for health and education policies has led to a positive agenda of empowerment, reduction of gender and racial inequality, poverty reduction and concern with social inclusion and the most vulnerable social groups (children, elderly, etc).

However, more than twenty years after the publication of the first Human Development Report it seems that the policy agenda promoted by the HDA has exhausted its contribution. Moreover, the foundations of what now can be called 'the traditional Human Development Approach' (tHDA) have been under recent attack with the demise of Kantian ethics and the critiques of liberal political philosophy. The values promoted by the tHDA are precisely those established by Kantian ethics (e.g. individual autonomy) and liberal political philosophy (e.g. political tolerance). It is important to understand this philosophical turn because it can dramatically change concepts, methodologies and policies that were established within what could be argued, constituted now an old paradigm.

In fact, the tHDA has not produced substantively different policies since its launch. Even with limited results achieved in certain areas (such as in education policies), the tHDA remains focused on the same traditional themes. Old promises, such as tackling issues of 'quality of education' remain unaddressed by the tHDA. There is *prima facie* nothing wrong with the old policies, but it is important to acknowledge that the way that the CA considers, for instance, gender or education issues has not dramatically changed since its inception. As a result, there is a recent turn in Human Development Reports towards environmental issues at the expense of a more serious focus on social and human issues, such as violence, children development, families, ageing, political freedom, among others. This is the bad news.

The good news is that recent debates in the Capability Approach can illuminate new paths for Human Development Policies. Current critiques of Rawlsian liberalism have empowered new debates focusing on a new set of development issues such as child development, families, workplace, moral education, among others. The objective of this chapter is to explore this new development of the capability approach that can inform potential new human development policies.

The Traditional Human Development Approach

We are still children of the (French and Scottish) Enlightenment. Liberal political theory is still providing, through theories and institutions, a strong defence of individuality and negative freedoms as the cornerstones of social order. It does not seem far-fetched to suggest that the post-second world war prosperity cycle fed individualism and consumerism as two key political forces and that the contemporary financial crisis has been raising doubts about the influence of liberal virtues. Indeed, it seems that the liberal virtues of tolerance and impartiality towards social ends cannot fully account for situations where general appraisals are in order. Indeed, it is difficult to talk about values, virtues and moral sentiments from a liberal perspective, where certain arguments might be perceived as curtailing choice. At the bottom of this discussion is the simple question whether governments should be neutral in matters of virtue and vice? Moreover, should just societies aim to protect the negative freedoms of their citizens or should they aim to cultivate in them good moral sentiments and attitudes? This is a crucial divide between the tHDA and the new perspective that has been shaped in recent years.

The Rawlsian conception of Justice has been under attack because of its Kantian foundations. Sandel (2009) identifies contradictions in promoting individual and social freedoms. Nussbaum (2006) although more sympathetic to Rawls' political philosophy has been during a period of 15 years arguing for a way of expanding John Rawls' conception of social contract into broader foundations encompassing conceptions of virtue and public values. Sen (2009) provides a strong critique of Rawls' concept of justice materialised into Rawls' transcendental institutionalism (as Sen qualifies it) towards conceptions of justice based on how people are able to react to the injustices in the world. If we take seriously their recent critiques the implications for rethinking human development can be meaningful. Their overarching focus is on people's moral education and on how individuals develop their sense of justice. The liberal notion of toleration does not seem to survive criticism of normative judgments that are necessary for carrying out this new project. As Sen (2009: x) argues "There is a need for reasoned argument, with oneself and with others, in dealing with conflicting claims, rather than for what can be called 'disengaged toleration', with the comfort of such a lazy resolution as: 'you are right in your community and I am right in mine'. Reasoning and impartial scrutiny are essential."

2-In liberal societies, people are often ambivalent regarding judgments about virtue, ready to make them but reluctant to see them finding their way into the law. As put by Sandel (2009: 9), "This dilemma points to one of the great questions of political philosophy: Does a just society seek to promote the virtue of its citizens? Or should law be neutral toward competing conceptions of virtue, so that citizens can be free to choose for themselves the best way to live?"

3-Most notably her 1997 *Cultivating Humanity* has argued for the moral education of citizens. However, more recently in 2006 *Frontiers of Justice* she seems to have distanced herself more from the Rawlsian project by arguing for altruism as the main foundation of social contract.

Herman (2007) argues that ‘toleration’, offered by liberal political philosophy as a response to ethical pluralism, is not in fact morally or politically neutral given that it allows people to hold their own negative private views about the objects of toleration. As she puts it (2007: 31), “Someone who exemplifies the virtue of toleration thus need not approve of, be interested in, or be willing to have much to do with the objects of her toleration”. In fact, people might tolerate what they don’t like. As a result, liberalism promotes societies where people don’t engage with each other, where they are not open enough to be interest in each other’s well-being. The picture that emerges from this critique is clear: the liberal philosophical project has limits not seriously taken before by the tHDA that have neglected the importance of moral learning, human values and virtue in shaping human development.

For a more qualitative human development

Moral sentiments depend on the existence of empathy among human beings. They are not part of our genetics, but rather they need to be constructed. The HDA has ignored for a long time qualitative education issues regarding public moral education and how the dream of fairer and less unequal societies should start by paying attention to how many aspects of our moral life are shaped. This has been a sensitive issue for liberal political thought where only a small set of core values, such as toleration, deserved attention. Their fear was that in the context of liberal societies, everything that could resemble ‘indoctrination’ should be avoided in order to respect individual freedoms. But how can we expect people to respect human dignity (as Nussbaum would expect in *Frontiers of Justice*) or react against injustices (as Sen would assume in *The Idea of Justice*) if they are not educated for that?

Education was at the centre of the Enlightenment debate, where the focus on individuality promoted a stronger respect for human rights. To a certain extent, it is a respect for human beings in their individuality that is still today behind the most intuitive notion of human rights. But human rights cannot be taken for granted. They might exist on paper but their application depends on people’s sentiments and morality towards others. If people don’t feel insulted with human rights violations, its discourse might exist only in an imaginary legal world. This is a critical issue concerning the way that the old human development perspective tackled the issue of education. For a long time within the tHDA education has been seen as schooling and important matters regarding the role of families and child development have not received due attention. Now, this becomes the centre of attention of a paradigm that should start thinking human development in more dynamic terms.

4-Many researchers such as Professor Elaine Unterhalter and Professor Melanie Walker, among others, have developed this qualitative perspective in the last ten years but somehow their work has not been fully embraced by other researchers in the HDA. For instance, there has never been a Global Human Development Report on the theme of children or on moral literacy.

Thinking about categories of common good and human values is not incompatible with supporting notions of a pluralistic society where people are entitled to maintain their values and opinions. The project of ‘cultivating people’s humanity’, as put forward by Nussbaum (1997, 2010) strengthens and expands the liberal notion of toleration, emphasising that a person’s notion of good should not be seen fully independently from others’ notions. No one is an island. A new political conception of the person should consider the meaning of human dignity and human forms of sociability. However, as appropriate and sound as these arguments might seem, they are still very abstract. It is important that the above shift (which entails a change from Kant’s universalism towards Aristotelian’s context-driven analysis) is translated into more operational ways to think about evaluating and promoting human development.

Evaluation is always a complicated affair, in particular because of the difficulties in isolating the impacts of the elements that one is interested in evaluated. For this reason some people may not trust assessments specially if they involved philosophical concepts that are difficult to grasp. However, there are no short-cuts here. It is important to bridge the gaps between abstract philosophical concepts and concrete practical realities in evaluation strategies. This means that education should be assessed within a new reality of critiques of political liberalism in which the promotion of human development should be seen as a much more qualitative enterprise.

Education and Human Capital

Quite often education is supported for imperfect reasons that focus only on the consequences that education can produce. Economics instrumentalises almost everything and should not come as a surprise that education has been instrumentalised too becoming what is known as ‘human capital’. Indeed, the renowned work by Chicago economist, Professor Gary Becker, has inspired many different theories that explain why people invest in education. Many of these theories seem simply to ‘throw the baby with the bathwater’, given that they tend to ignore that education is about transforming people’s lives. If one misses this point, everything that follows misrepresents the real contribution of education to real life, once one assumes that the economic motive is the driving force of human behaviour, when it is not only that at stake. The only thing that remains are vectors of monetary returns understood as expression of individuals’ cognitive abilities. As a result, current education assessments tend to be based on changes in scores on cognitive tests (such as PISA). Current efforts in improving the evaluation and monitoring of education systems all over the world seem to have contributed to a narrower understanding of education’s objectives. The

tHDA has not done much to change this view. After over 20 years of Human Development Reports it can be argued that progress on tackling educational issues has been modest, despite quantitative achievements in enrolment rates and mean years of study across countries. We are still children of the (French and Scottish) Enlightenment.

The debate on human capital debate turned a page with Professor James Heckman's theories that reveal the importance of softer dimensions of education in the production of harder abilities. A summary of his theories can never be perfect given their complexities, but we can perhaps present the most important 'stylised facts' a la Kaldor, that characterise their contributions to the debate on human capital and that can provide a useful starting-point for considering more promising alternatives to human development policies. According to him (2000, 2007), it is important to note that:

- Knowledge has two key dimensions: cognitive and socio-emotional (non-cognitive)
- To succeed children need non-cognitive skills
- Timing is part of the essence of human development
- Parental influences are key elements in shaping child development
- Childhood should not be treated as single period in one's life, rather it is essential to distinguish between early and late childhood development
- Abilities are created and are multiple in variety
- Non-cognitive knowledge is important for children's development
- The 'nature vs nurture' debate is obsolete, once inherited skills are also socially constructed
- There are equity-efficiency trade-offs for late investments, but not for early investments in education and child development

Heckman is adamant in arguing that schools are only part of one should understand by education. In fact, he is critical of the traditional view of education as schooling, which seems to be a feature of most educational policies in developing countries today as well as of much of the debate on education put forward by the tHDA. As mentioned above, his theory is based on a distinction between cognitive and non-cognitive development. By cognitive development he understands IQ, good communication and quick reasoning. By non-cognitive development he means perseverance, motivation, self-esteem, trustworthiness, self-control and time and leisure preferences.

Timing is the essence of Heckman's contribution and of a new understand-

ing of education as a path-dependent capability. Much of the tHDA employs a notion of capabilities as if they were positive freedoms instantaneously transferred to individuals. Nothing could be further from the truth. Capabilities need time to be built. When talking about negative freedoms time does not seem that important once negative freedoms work as obstacles preventing people to achieve their positive freedoms. As much as this language, derived from Isaiah Berlin's political philosophy, might prove not fully adequate to classify different kinds of freedoms, it allows us to appreciate that positive freedoms need time to be developed. No one becomes fully educated overnight. Education is a process, not simply an outcome and as such should be evaluated both in its process as in its outcome dimensions. This means that time matters. In concrete terms, this means that there are sensitive and critical periods for the development of certain capabilities.

Sadly, the existence of sensitive and critical periods in the development of a child has been ignored by the tHDA. Education is considered intrinsically and instrumentally important by the tHDA, but its impacts are not understood within a dynamic context. Nevertheless, timing is the essence of educational processes and valuing these windows of opportunity for expanding children's knowledge (cognitive and non-cognitive) can provide more coherent and sustainable strategies for promoting their flourishing. It is also essential for considering how citizenship is formed. Ignoring timing is tantamount to condemning children to a world of chronic inequalities. Evidence from child psychology (e.g. Cunha and Heckman, 2007) registers the importance of paying attention to sensitive and critical periods in child development

If these thresholds or others exist then educational policies have a structure defined by path-dependent capabilities. In simple terms one cannot argue that a child can develop reading or writing capabilities before he or she knows how to identify the letters in the alphabet (whether using phonics or not is a different pedagogical issues). This path-dependence is independent from concrete thresholds. However the concept of thresholds convey a very important message: knowledge has a certain structure given by social and physical characteristics. Humans cannot deny their nature even if nature does not determine how they shape their capabilities, it influences how they are shaped by more complex cultural and social processes.

A broader view of education can then be comprised not simply of cognitive capabilities but of social-emotional capabilities that dynamically are at the root of the process of transforming people in human beings qua human beings. Within this larger perspective, education is a cross-cutting issue and reason and emotion are part of the same history of cultivating humanity and creating developed societies. Having said that, it is important to clarify that Heckman's theories do not fully explore education as an essential capability for human beings. One needs to be critical of Heckman's account of emotions to understand the overall potential that a new human development perspective can produce to all of us.

The Rationality of Emotions: New foundations for a XXIst century Human Development

The eighteenth century saw a revolution in habits, customs and feelings. Hunt (2007) argues convincingly how capacities that we take today to be quintessentially human, such as the capacities for autonomy, empathy, inner feelings and compassion, were in fact products of the Enlightenment. But in its quest for individual autonomy, that grown out of the seventeenth-century revolution in political thought of Grotius and Locke, the Enlightenment dismissed the role of emotions in shaping people's rationality. Emphasis on individuality, however, produced an inner tension in the sense that acknowledgment of this individuality needed a moral recognition of others' individuality. So, the identification of interiority (in particular people's reason) needed a broader recognition, that all selves are basically equal, that could only be achieved through emotions.

Becoming a human being, as described by Nussbaum (1997), is a process that can be taught (and learnt!). This means that individuals can learn to love and think about other people without class or ethnic or gender or nationality barriers. Lynn (2007) shows how epistolary novels in the eighteenth century, such as Rousseau's *Julie* or Richardson's *Pamela* were key in promoting a sense of empathy that was instrumental for the development of the concept of human rights. It is difficult to argue that reason could be established without appeal to the development of moral capacities.

Nussbaum (1997) argues that the fundamental ingredients for humanity are reason, narrative imagination and moral capacity. Reason is essential for building an 'examined life' in which people would voice more than conventions or traditions in their speeches and actions. Within this context, moral education should comprise a view that goes beyond our personal experience towards reasons and arguments that can be discussed and defended to other people. But in order to develop people's capacity for humanity it is also necessary that they are encouraged to be exposed to 'appropriate emotions' because they have the power to show what is morally valuable given particular contexts.

For Aristotle, our moral choices depend on our correct discernment about the salient features of one's concrete situation. It is important to emphasise that for him people's emotions and imagination are essential for developing one's ability to understand the salient features of one's concrete situations. This happens because for Aristotle choice involves a selection among goods that are plural and heterogeneous, each being chosen for its own distinctive value. Within this context, educa-

5-As Nussbaum (1990: 59) argues "The good life for a human being consists, Aristotle argues, in activity according to the excellences; repeatedly he insists that it is these activities, not either their consequences or the states of soul that produce them, which are the ultimate bearers of value, the ends for which we pursue everything else that we pursue".

tion should not be simply about the development of skills but about the development of one's capacity of judgment and deliberation. It is not important that people learn required actions or knowledge but that they develop what Professor Herman (2007) calls 'moral literacy', that is, one's capacity to read and respond to the salient features of a moral world. A new project of education for human development needs to consider different pedagogical projects that can properly tackle this challenge.

Emotions have key cognitive and non-cognitive roles to play in this agenda. Virtuous choices, based on moral literacy, should be the ones where proper emotions are in place unveiling true ethical perceptions of the situations in which people are embedded. In a web of ordinary life struggles that shape development more attention should be given to the themes of families, their relations with schools, the prevalence of selfish social norms, the workplace demands and the influence of political institutions on people's daily lives.

A new perspective for human development, unattached to conservative and individualistic forms of political liberal theory, should give a much stronger role to education as the quintessential human development transformative active. Education needs to be further examined in its qualitative elements. An initial separation between cognitive and non-cognitive elements is a beginning, but we should not stop here. The Aristotelian foundation of human development demands that we move beyond Rawls's conception of social contract based on mutual advantage, as argued by Nussbaum (2006).

A new perspective for human development should be based on a broader view of education whose aim is to foster human forms of sociability based on moral sentiments such as benevolence, reciprocity, etc that extend beyond a narrow motivation of individual advantage.

This means that human development should not be a morally neutral concept, as it is defined today. This means that human development should not be a single child of Kantian ethics and individualistic morality. If the aim of human development can be restructured to incorporate principles of social justice and a shared public conception of the person, as argued by Aristotle, then a concern with education should also be a concern about the creation of more human forms of sociability. Thus, the design of fundamental political principles in society depends much from this notion of publicness which in turn depends on how human forms of sociability are shaped by cultures, histories and political ideas. Whereas the tHDA is exclusively concerned with the promotion of agency and autonomy from an individualistic perspective, the new HDA can provide a more well-balanced perspective between autonomy vis-à-vis common good in providing social criteria for development.

6-Nussbaum explains the Aristotelian roots of this argument, mentioning that (2006: 158) for him "The good of others is not just a constraint on this person's pursuit of her own good; it is part of her good".

Policies for a new human development approach

The traditional human development approach is grounded on the ambition to replace -or at least, to broaden- welfarist policies (based on utilitarian principles) with a freedom perspective informed by the capability approach. The promise of providing a framework for a 'broader information space' has never been successfully delivered by the approach. But important steps have been given by Nussbaum in reconstructing Rawls' conception of social contract based on richer forms of human sociability. But her arguments go beyond a reconstruction. By introducing categories of benevolence, compassion, sympathy, understanding, respect, etc she examines the importance of moral sentiments to human development and how human values and virtues are strategically relevant for understanding the foundations of social justice.

These categories are surely at odds with traditional liberalism. Nussbaum's policy proposals express this new view that has been named here as the new human development approach. They are not purely neutral on matters of virtue and vice and imply that good societies must promote good moral sentiments in their citizens. We are here in the middle of a dilemma, as put by Sandel (2009: 9), "Does a just society seek to promote the virtue of its citizens? Or should law be neutral toward competing conceptions of virtue, so that citizens can be free to choose for themselves the best way to live?"

Virtue is a difficult concept to come to terms and it seems to imply an imposition of particular notions of good onto others' conceptions. The classical liberalism of John Stuart Mill struggled with this notion (although it did not get rid of it when talking about people's characters) and settled for a classical notion of freedom as non-interference. However, it seems that Nussbaum managed to find a middle ground between her Kantian and Aristotelian influences. In particular, she focuses on virtues as public values, conducive to public reason and human development. These are values that facilitate people's respect for one another, compassion, understanding of human diversity and multicultural characteristics, without abandoning her freedom perspective that allows people to make their rational and examined choices.

To do that, it is useful to consider an important insight from social psychology that sees human values -it does not use the more philosophical language of 'moral sentiments' but characterises some values as such- not as abstract principles but as 'guides to action' (Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973; Schwartz, 1994). This perspec-

tive is coherent with the capabilities approach that assesses people's well-being not for the resources that they have or their unexamined subjective views but for their sets of 'beings and doings'. Following this line of reasoning allows us to see human values as principles that guide people's behaviour. Of course, depending on people's different contexts, their attitudes can be different from what would be expected from their values. Similarly, people might decide to behave otherwise due to the influence of norms, customs and traditions. After all, people are in a constant process of confronting their different values with observed behaviours and practices. It is this process and corresponding dynamics that shape people's values. Values are then formed by living experiences, by practices, by different beings and doings rather than merely by speeches.

New human development policies can then be considered. Instead of focusing on anonymity as a principle of impartiality, they can situate people in their public space and focus on their development as a way of improving people's quality of life. Indeed, the concept of public space can have a physical and a political dimension. In its physical dimension the public space constitutes the loci where people meet and share different experiences. By doing so they are exposed to different concrete situations and forms of life that provide circumstances for normative exchanges between people. Thus, public spaces offer 'multiple possibilities for interaction' -that people might wish to realise or not- and material conditions for establishing forms of sociability conducive to a shared public conception of the person. On the other hand, in its political dimension, public space is a precondition for the creation of political consensus among people -'political' in the sense of allowing dialogues- because values are not idiosyncratic constructions. Whereas some political consensuses last provisionally, others prove to be more robust, for instance, when they are translated into constitutional principles or other forms of contracts. In any case, in its political dimension, the existence of public space is important for the creation of social priorities as political objectives.

Investment in public spaces is vital creating capabilities over time, in particular for young children. They could be translated for instance into green areas and public parks for stimulating human forms of sociability from very early stages in life. Public spaces are important, in their physical dimension, as spaces for socialisation where children might learn to see 'different' children and think about their commonalities and differences as human beings. A range of policies, in addition, can be derived from the idea that the promotion of public spaces is part of a society's options for building capabilities, such as humanisation of housing policies (with more emphasis to parks, trees on the streets, improvement of accessibility, etc) where people can physically appropriate public spaces; humanisation of public transport policies (not simply for environmental reasons but for facilitating people's circulation in their cities); and communication campaigns (that could help building public reason about core normative issues related to their role as citizens), promoting accessibility to cer-

tain sorts of knowledge important for people exercising their citizenship rights.

In no other area, however, one can find such a sharp distinction between the tHDA and the proposed new HDA than in the field of education. Whereas the original treatment of education by the tHDA was neutral, with a certain cultural relativism apart from human rights issues, in the new HDA, qualitative aspects of education are at the forefront of the debate. The previous lack of depth in discussing educational issues can be replaced by a concern with moral literacy and the development of people's emotions.

The relevance of families for shaping people's humanity has remained a topic largely neglected by the traditional human development perspective. But if we think intertemporally about human development, as Nussbaum invites us to do, we cannot avoid considering issues regarding children's socialisation and the role of their families in cultivating their values and moral sentiments. Families have capabilities that can be exercised or not. Some of them are extremely valuable, such as the capabilities of care and love. Others can be damaging. In all cases, there is no doubt that families are foundational to the biological, psychological and social development of human beings.

Actions speak louder than words. If parents or carers maintain a nice speech about human values but if they harm (physically or psychologically) their children, if they are inconsistent in the norms they propose, if they are negligent, indifferent or simply do not live according to the values they claim, they cannot influence positively their children. For this reason, it is crucial to think in terms of actual doings and beings in trying to characterise how values and humanity can be intergenerationally transmitted.

The concept of 'parental practices' is at the core of a new vision for human development built around the proposal of building capabilities. It overcomes the public-private divide where children's education is seen only as a school or government problem. It focuses on practices as functionings and qualifies the path-dependence feature in building capabilities. This perspective is a serious shortcoming of the tHDA. For instance, a father intending to convey values of tolerance and understanding to their children might choose to lecture them on these principles. But he will probably fail in his intended results if at the same time he behaves in contradiction with what he preaches (Blasi, 1995). So the 'policies' for parents and carers are simple: to put into practice what they say and to translate their values into behaviour (represented by valuable beings and doings). By doing so, they can provide a proper environment for children to develop their moral sentiments.

The workplace offers a universe of negative and/or positive life experiences that influence people's values and motivations. Work is not simply about earning resources for living. From a capability perspective, work is a set of functionings and

capabilities that represent an important aspect of adult life. Work is about self-esteem, it is about relationships, values, strategies, communication, behaviours and growing as a human being. Different beings and doings when consolidated in people's daily actions become part of cultures, norms and procedures. Negative life experiences in the workplace comprise feelings of fear, dissatisfaction, insecurity, lack of orientation, powerlessness, alienation, vulnerability, frustration, agony, depression, sadness, aggressiveness, physical and emotional distress, guilt, tension, anger, among others. On the other hand, positive life experiences in the workplace entail feelings of recognition, appreciation, solidarity, pride, realisation and freedom.

The tHDA sees work merely as jobs and derives from that its analysis. It ignores that a full use of the capability approach would see work as an application, a realization, of people's abilities and how they can match their different needs and aspirations to become better human beings through their work. The implication of this redefinition of work as capabilities can be dramatic and can lead to new human development policies that will target not simply an increase in jobs but mostly a qualitative improvement of all forms of work relations. This is not simply about ILO's just arguments for 'decent work'. It is a much broader agenda than that, focusing not merely on individual kinds of work that violate human rights and minimum standards of dignity, but rather on works that allow people to flourish as human beings, provide a different rationale for building capabilities in the workplace.

Policies for building capabilities in the workplace should foster managerial powers of qualified listening and communication practices among employees improving interpersonal skills. Following the capabilities approach, it is important that companies recognise people's diversity and support not only more flexibility in the workplace but also the promotion of respect and autonomy of their employees. The creation of 'public spaces' in which employees could manifest themselves is essential for the promotion of shared values of tolerance, understanding and public scrutiny. In addition, the introduction of managerial concerns for their employees' health and transparency as part of their internal communication strategies are also important elements in building capabilities in the workplace.

Conclusion

The human development approach needs a serious reflexion about what has already achieved and what can achieve in the future. Whereas many people can express their frustration about an almost frozen substantive development agenda, for so many years, enriched with buzz words and 'old wine in new bottles' policy strategies, much can be missed if not noted that a crisis in the liberal paradigm has generated a

new human development agenda that has been occupying the underground of development policy.

This agenda provides a more equitable balance between individuality and the common good, it promotes pro-active principles of ‘engaged tolerance’ and a better synchronisation between competing political philosophical principles (e.g reason vs emotions). Moreover, this new agenda offers new questions that are much more focused on qualitative aspects of development. Time is at the essence of these policies. Thus, the main implication is that path-dependent capabilities need to be identified and that strategies should be understood within their proposed time horizon.

But we should not misled ourselves about the difficulties involved in this new development perspective. The liberal paradigm is a very comfortable one. By simply respecting people’s negative freedoms one does not need to be judgmental about the correctness or not of others’ actions, provided that it does not affect one’s freedoms. The liberal paradigm might stimulate cultural relativism, but it surely it is easier and more manageable than other perspectives where one needs to expose one’s values and dispute normative issues more openly. This accommodation, however, can be achieved at a very high price, namely, the disengagement of individuals with their fellow citizens , the concession of our most cherished values secluded to our private lives, the abandonment of morality as part of educating individuals to live and a society of individuals where justice becomes simply another bureaucratic item rather than the essence that unites all human beings in societies.

References

- Biggeri, M., Ballet, J. e Comim, F. (2011). (eds) *Children and the Capability Approach*. Londres: Palgrave & Macmillan.
- Borghans, L., Meijers, H. And Ter Weel, Bas (2008). The Role of Noncognitive skills in explaining cognitive test scores. *Economic Inquiry*, 46 (1), 2-12.
- Cunha, F. and Heckman, J. (2007). The Technology of Skill Formation. *AEA Papers and Proceedings*, 97(2), 31-47.
- Heckman, J. (2000). Policies to foster Human Capital. *Research in Economics*, (54), 3-56 .
- Heckman, J. and Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: lessons from the GED Testing Program. *The American Economic Review*, 91 (2), 145-149.
- Heckman, J. (2010). Building Bridges Between Structural and Program Evaluation Approaches to Evaluating Policy. *Journal of Economic Literature*, 48 (2), 356-398.

- Hunt, Lynn (2007). *Inventing Human Rights: a history*. New York: Norton and Company.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: CUP
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Boston: Harvard Press
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Boston: Harvard University Press
- Rodriguez, E. and Tamis-LeMonda, C. (2011). Trajectories of the Home learning environment across the first 5 years: associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058-1075.
- Sandel, Michael (2009). *Justice: what is the right thing to do?* New York: Penguin Books.
- Sen, Amartya (2009). *The Idea of Justice*. London: Penguin Books
- Sen, Amartya (2002). *Rationality and Freedom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, Amartya (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

*Calidad de Vida y
Satisfacción con la
Educación de
Posgrado Un Estudio desde la
Mirada de los Sujetos*

Resumen

Graciela Tonon⁷

Santiago Aragón⁸

Sebastián Rinaldi⁹

Desde el año 2005 hemos desarrollado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina, proyectos de investigación centrados en la relación entre calidad de vida y educación superior de grado: Una estrategia de mejoramiento de la calidad de vida: la universidad como espacio de integración social para los estudiantes (2005) e Imágenes de futuro y calidad de vida de jóvenes estudiantes universitarios, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (2010-2011). Estos proyectos permitieron identificar las relaciones existentes entre la educación superior y el nivel de satisfacción con su vida, de los sujetos en estudio, reportándose una relación directa y positiva entre la posibilidad de estudiar en la universidad y la percepción de la calidad de vida. Estas conclusiones nos han motivado a continuar en esta línea de investigación avanzando en el estudio de la calidad de vida de los y las estudiantes de posgrado, teniendo en cuenta que la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora provee a sus egresados y sus docentes la posibilidad de continuar estudios de posgrado en forma gratuita. Considerando que en el campo de la calidad de vida la producción de investigaciones centradas en la educación superior no es abundante, este proyecto tiene como problema de investigación las relaciones que los sujetos participantes (estudiantes de las carreras de posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora) reconocen entre educación de posgrado y su calidad de vida, consierando la mirada teórica de las human capabilities propuesta por Sen (2000).

PALABRAS CLAVE: calidad de vida, satisfacción con la educación, educación de posgrado, human capabilities, método cualitativo

⁷Dra. en Ciencia Política, Mag. en Ciencia Política y Lic. en Servicio Social. Profesora titular e investigadora. Directora de UNI-COM y del Programa de Investigación en Calidad de vida de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. Vice-presidenta Membership and Publicity, International Society for Quality of Life Studies. Miembro de la Human Development and Capability Association. gracielatonon@hotmail.com

⁸Lic. en Periodismo. Profesor titular e investigador. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. Fue Diputado Nacional, Consejal de Lomas de Zamora y Presidente del AFSCA.

⁹Lic. en Ciencia Política. Especialista en Didáctica y Currículum. Docente e investigador, UNI-COM y Programa de Investigación en Calidad de vida de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina.

Introducción

En el año 2005 y desde el Programa de Investigación en Calidad de vida de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, desarrollamos un primer proyecto de investigación titulado Una estrategia de mejoramiento de la calidad de vida: la universidad como espacio de integración social para los estudiantes. Dada la importancia de los resultados obtenidos durante el bienio 2010-2011 desarrollamos un nuevo proyecto titulado Imágenes de futuro y calidad de vida de jóvenes estudiantes universitarios, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Ambos proyectos permitieron identificar las relaciones existentes entre la educación superior y el nivel de satisfacción con su vida que tienen los sujetos, reportándose una relación directa y positiva entre la posibilidad de estudiar en la universidad y la percepción de la calidad de vida. Estas conclusiones nos han motivado a continuar en esta línea de investigación avanzando en el estudio de la calidad de vida de los y las estudiantes de posgrado, considerando que la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora provee, desde el año 2010, a sus egresados y sus docentes, la posibilidad de continuar estudios de posgrado en forma gratuita.

Para Sen (2000) la calidad de vida no solo debe ser evaluada en términos de los logros para alcanzar la satisfacción vital sino que en el hecho de perseguir la libertad para lograrlo y en este sentido su enfoque de las human capabilities conforma una propuesta teórica para evaluar la satisfacción con la vida, las situaciones sociales y el diseño de las políticas públicas, con efecto en el desarrollo económico, las políticas sociales y el desarrollo internacional, impactando de esta manera en el concepto de desarrollo humano (Srinivasan, 2007, p.457). En su concepción, las personas son consideradas agentes que tienen human capabilities centradas en la libertad fundamental para vivir la vida, teniendo razones para valorar y aumentar las opciones reales entre las que pueden elegir (Sen, 2000, p. 350).

Según Veenhoven, (1996, p. 6), la satisfacción con la vida o satisfacción vital, es el grado en que una persona evalúa la calidad global de su vida de forma positiva; y los determinantes de la satisfacción con la vida pueden ser buscados en dos niveles; las condiciones externas y los procesos psicológicos internos (Veenhoven, 1996, p.5). Asimismo, los efectos que produce el cambio en las circunstancias de vida de una persona, son percibidos de forma diferente por quien ha vivido la experiencia, que por quienes han sido observadores pasivos de la misma (Gullone y Cummins, 2002, p. 6).

¹⁰ Las investigaciones mencionadas en este apartado fueron dirigidas por la Dra. Graciela Tonon en el Programa de Investigación en Calidad de Vida de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina.

La calidad de vida nos presenta la posibilidad de una nueva mirada teórica, tendiente a un trabajo desde las potencialidades más que desde las carencias y con un anclaje comunitario que incluye el análisis del contexto socio político. Para esta particular mirada, la persona tradicionalmente considerada como objeto pasa a ser considerada como “sujeto y protagonista” y esto es así porque la calidad de vida nos plantea una realidad social y política basada necesariamente en el respeto a los derechos humanos, colocándonos ante la necesidad de trabajar en forma integrada (Tonon, 2003).

Educación Superior

Las funciones que tradicionalmente se han reconocido a la universidad han sido cuatro: la educación formal en disciplinas académicas y áreas profesionales, la investigación, la extensión-servicios a la sociedad y la producción de líderes nacionales (Plascencia Castellanos, 2006). Al respecto Duderstadt (2010, p. 82) expresa :

La universidad no puede ser considerada meramente como una fábrica de conocimientos.....No solo funciona como guardiana del conocimiento sino también de los valores, tradiciones y cultura de nuestra sociedad. No solo educa y descubre sino que además desafía el orden existente y conduce al cambio.....No solo honra el pasado sino que sirve al presente y crea el futuro, y esto se logra queriendo transformar el conocimiento en sabiduría.

Se puede coincidir con Álvarez y Sierra (2000 como se cita en Pachano y Fuentes, 2005, p. 3), cuando definen a la universidad como una institución social que surge en un momento histórico determinado con el fin de conservar, desarrollar y promocionar la cultura y los conocimientos de la humanidad, a partir de la formación de profesionales. Sin embargo la universidad no solo forma sujetos que puedan desempeñarse eficientemente y que sean permeables a la transmisión de las ideas y valores imperantes de su tiempo, sino que es parte central en el diseño del entramado cultural (Frank y Meyer, 2007, p. 296) al cual los egresados se insertarán laboralmente a futuro. Además no puede desconocerse la función política de las universidades como organizaciones formadoras de las futuras élites de gobernantes en el marco de los procesos de pensamiento y acción política que se da en su interior (Altbach, 2009, pp. 39-40).

En los tiempos que corren, las universidades deben enfrentarse a una serie de cuestiones que llevan a directivos, políticos y empresarios a repensar el lugar que

éstas deben tener en la planificación de los estados. La continua expansión del sistema educativo superior y la dificultad de su financiamiento, la aparición de instituciones académicas privadas que compiten con la oferta estatal por atraer estudiantes a sus salones de clases, la internacionalización de las carreras de grado y posgrado que aumentan el flujo de estudiantes y docentes alrededor del globo, el nivel de especificidad que alcanza la ciencia llevando a una diversificación de la oferta educativa sin precedentes, son algunos de los problemas a considerar (Frank y Meyer, 2007, pp. 289-290, Altbach, 2009, pp. 33-35).

Habiendo transcurrido la primera década del siglo XXI, entendemos que el rol de la universidad ha ido transformándose, dejando de ser una instancia de producción y reproducción de conocimiento científico para convertirse en un espacio de contención afectiva y social, generando en los sujetos que forman parte de ella un sentido de pertenencia y contribuyendo a la formación de su identidad (Tonon, 2005, pp. 89-90).

Todas estas apreciaciones sobre los roles que le caben a las instituciones académicas de nuestro tiempo, son producto de que las sociedades contemporáneas ya no demandan el mismo profesional de antes. En este sentido resulta insuficiente formar solo una persona llena de conocimientos, que desempeña un número de funciones reducidas, reiteradas y limitadas. Hoy la universidad debería ser también la encargada de la formación de ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con la realidad social en la que están inmersos (Martínez Martín, M.; Buxarras Estrada, R.; Bara, F., 2002; Herrero, 2006).

Para asumir el compromiso de la educación permanente, la universidad tendrá que flexibilizar sus estructuras académicas, métodos de trabajo y evolucionar hacia su integración como parte importante para el desarrollo de las competencias profesionales. El tradicional concepto de universidad basado en la organización del campus y los costos elevados ya no puede responder a la actual demanda que resulta imprevisible, se requiere entonces de brindar nuevas oportunidades educativas en el nivel universitario a lo largo de la vida de las personas y con la mejor calidad. Esta propuesta nos lleva a abandonar el modelo imperante y reduccionista de la universidad como instancia certificadora de conocimiento y pasar al modelo de universidad como escenario de construcción de ciudadanía y como comunidad de conocimiento y democratización del saber (Tonon, 2012).

Educación Posgrado

Los aspectos esenciales de la educación de posgrado son: la pertinencia social, concretada en el vínculo real de toda concepción posgraduada con problemas

nacionales o regionales relevantes; la actualización, de forma tal que los estudios de posgrado se vinculen con un criterio de nacionalización de sus recursos al desarrollo científico técnico nacional e internacional y la democratización que permita que este sistema educacional se auto-regule a través de la participación activa de sus integrantes (Morles et al en Manzo Rodríguez, et al, 2006).

Acerca de la pertinencia social cabe mencionar que este concepto tradicionalmente ha sido utilizado para hacer referencia al establecimiento de vínculos entre la universidad y el mercado y en este sentido ha resultado un concepto limitado, al quedar focalizado en una relación mecánica entre la educación y el empleo. Coincidimos con Flores Crespo (2005) cuando dice que:

Para entender la pertinencia de la educación es importante tomar en cuenta la capacidad de los seres humanos para aplicar su saber en toda situación, en vez de pensar solo en satisfacer las necesidades del mercado laboral por medio del diseño de cursos pertinentes (Flores Crespo, 2005, p. 200).

Entre las funciones de la educación de posgrado se pueden destacar: la actualización que posibilita la renovación sistemática de conocimientos y habilidades profesionales con los avances y el desarrollo científico; la complementación que permite la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades profesionales no recibidos en estudios precedentes o adquiridos sin la profundización requerida y la profundización que facilita la obtención de un nivel superior en los conocimientos científico-técnicos y habilidades profesionales en el campo específico de una profesión o de un área concreta de la ciencia y la técnica (OPS/OMS, 1992).

Cabe en este punto considerar que en la actualidad las trayectorias profesionales se han vuelto móviles, a partir de la institucionalización de la des-estandarización del trabajo, que implica la individualización de tareas e impone la movilidad, adaptabilidad y disponibilidad de los empleados y la traducción técnica de la flexibilidad que exige la responsabilización de cada sujeto o equipo sobre la administración de su producción y sobre la calidad de la misma (Beck, 1992). Se instala de esta manera un modelo biográfico (Castel, 2004) en el cual cada persona debe afrontar por su cuenta las contingencias de su recorrido profesional que se ha tornado discontinuo, debiendo hacer elecciones y emprendiendo a tiempo las reconversiones que le fueran necesarias. Y entonces esta individualización de las trayectorias profesionales produce una responsabilización de los agentes, ya que ellos deben afrontar las situaciones, asumir el cambio y hacerse cargo de sí mismos.

En este escenario, autores como Duderstadt (2010, p. 413) señala que ha comenzado una nueva era en la que el conocimiento no solo es necesario para el bienestar social sino que también es clave para mejorar la calidad de vida de cada persona. En este sentido, tanto la educación como las habilidades de cada sujeto son consideradas cada vez más como la clave de la calidad de la vida personal y de la sociedad en

general (Duderstadt, 2010, p.425)

Se propone entonces pasar del modo de aprendizaje de una educación universitaria formal de grado desarrollada principalmente en la juventud, a un modo de aprendizaje en el que se espera que la educación se mantenga a lo largo de la vida y en este sentido la educación de posgrado considerada como trayecto educativo de formación y perfeccionamiento que se desarrolla posterior al egreso de los estudios de grado, se ubica en un rol protagónico. Además, el aprendizaje continuo resulta necesario para la estabilidad y relevancia del trabajo y en investigaciones anteriores (Tonon, 2005, 2010) ya se ha identificado la importancia que tiene el trabajo en la potenciación de la calidad de vida de las personas. Al decir de Duderstadt (2010, p. 425) la educación es vista hoy como la esperanza de tener una vida significativa y satisfactoria.

La Educación de Posgrado en Argentina

En América Latina y durante sus primeros años de difusión, el posgrado estuvo desvinculado de la formación profesional y fue considerado como una instancia más de capacitación académica. Comprendiendo la utilidad de ofertar estos estudios, debe diferenciarse claramente lo que es la educación de posgrado continua de lo que se denomina educación de posgrado formal: la primera, refiere a actividades más esporádicas (cursos, seminarios, talleres, etc.) con la intención de actualizar los conocimientos en diversas áreas, y la segunda, remite a la idea de carreras con mayor grado de exigencia reguladas a nivel nacional, cuya conclusión permite el acceso a un nuevo título universitario, frecuentemente en los niveles de especialización, maestría y doctorado (Manzo Rodríguez et al, 2006). En la actualidad la educación superior ha sufrido un incremento de la homogeneización de los parámetros de desempeño, evaluación y organización curricular, así como la introducción de sistemas de educación a distancia organizados por universidades extranjeras en nuestra región. Al decir de Barsky, Dominguez y Pousadela (2004) la educación superior va a camino a convertirse en un “bien transable”.

El proceso se caracteriza por la creciente heterogeneización de la configuración curricular, la explosión de ofertas de diferentes carreras de posgrado y la diversificación del estudiantado, ya que los posgrados son cursados tanto por jóvenes que buscan continuar capacitándose en busca de un mejor futuro laboral como por académicos y profesionales formados y con años de experiencia, que buscan avanzar en, o reconvertir su carrera profesional.

En el caso de Argentina, desde su fuerte proliferación en la década de 1990,

se ha observado una oferta de posgrado desordenada, en muchos casos superpuesta y desarticulada de los estudios de grado. A esto deben agregarse las necesidades financieras de las universidades para costear los gastos del sostén de los programas de posgrado, a los cuales se le suma la baja tasa de egreso, en especial en el área de Humanidades y Ciencias Sociales, asociado en algunos casos a la falta de becas para estudiantes, y de retribuciones para los docentes por la dirección de las tesis.

La dificultad que deben enfrentar muchos profesionales que desean formarse para mejorar y potenciar sus habilidades laborales y/o ciudadanas es que a la hora de querer realizar un estudio de estas características en nuestro país (aunque también en la región y en el mundo), no se puede acceder gratuitamente a menos que se cuente con algún sistema de becas en particular. Bok (2009) afirma que las universidades tienen la obligación de utilizar sus recursos académicos para responder a las necesidades públicas (p. 93). Entonces se entiende que el acceso gratuito a todos los niveles educativos debería ser un derecho, y en términos de Sen (2000) una oportunidad social.

En este sentido la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, construyó una solución que permite cumplir con el deseo de tantos profesionales que tenían la intención de seguir actualizándose e incrementando sus habilidades laborales. Para lograrlo organizó desde el año 2010, un sistema de posgrado en el cual los egresados de grado de esta unidad académica y los docentes, cuentan con becas, decisión tomada respondiendo al claro objetivo de democratizar la educación superior.

El diseño de la investigación

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, generamos un proyecto de investigación cuyo objetivo general es definir las relaciones que los sujetos participantes reconocen entre educación de posgrado y calidad de vida.

Se trata de un estudio descriptivo, que propone una perspectiva cualitativa, y que tiende a lograr una mejor comprensión de las percepciones personales de los participantes, para dar lugar a la emergencia de nuevas categorías de análisis, o a una interpretación y significación novedosa de las mismas categorías que hasta ahora pudieran haber sido observadas en estudios anteriores.

La muestra la componen estudiantes de las carreras de posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Carrera de Especialización en Didáctica y Curriculum, Maestría en Curriculum, Especialización en Relaciones Laborales, Maestría en Relaciones Laborales, Especialización en Comunicación Social, Maestría en Comunicación Social) . Se construyó una muestra siguiendo la modalidad de muestra simple para estudios cualitativos, que requiere que el investigador confeccione un listado con los atributos esenciales que debe tener cada sujeto seleccionado. Para la selección de los sujetos se tuvieron en cuenta variables de sexo, edad y el ser o no docente y/o egresado de la UNLZ.

Se utilizó como técnica la entrevista semi-estructurada de investigación, considerada como un encuentro entre sujetos y como una técnica que posibilita la lectura, comprensión y análisis de sujetos, contextos y situaciones sociales; siendo asimismo generadora de situaciones y actos de comunicación. Y es este posicionamiento el que deja de lado la mirada tradicional y reduccionista que ha venido considerando a la entrevista semi-estructurada de investigación como una simple herramienta de recolección de datos. (Tonon, 2009, p.71).

En la entrevista semi-estructurada o entrevista basada en un guión, el trabajo investigativo puede ser organizado a partir de ejes temáticos de reflexión y/o a partir de preguntas orientadoras. El guión es construido teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, pero no está organizado en una estructura secuencial ya que lo que interesa es que la persona entrevistada produzca información sobre cada uno de los temas considerados.

La lista de ejes y/o preguntas que se preparan, permite al investigador/a verificar que la misma información haya sido recabada de cada uno de los sujetos entrevistados. Datos de identificación: edad, sexo, ocupación, años y tipo de trabajo.

Guión de la entrevista (Tonon, 2012)

Descripción de los factores que incidieron en la decisión de realizar estudios de posgrado

Descripción de las actitudes de su grupo familiar conviviente ante la anterior decisión.

Definición de calidad de vida del/a entrevistado/a

Satisfacción con los estudios de posgrado que cursa: pedagógicos, administrativos y de facilidades educativas.

Opinión acerca de la institución universitaria

Descripción de las posibles relaciones entre educación de posgrado y calidad de vida.

Imagen de futuro acerca de las posibilidades de cambios en su vida en general y específicamente en su aspecto laboral que le generará tener un título de posgrado.

En esta investigación se utiliza el método de análisis temático en la versión que proponen Braun y Clarke (2006), para identificar, analizar e informar temas y estructuras, pudiendo de esta manera revelar tanto las experiencias, como los significados y realidades de los sujetos, así como examinar los caminos en que los eventos, realidades, significados y experiencias son los efectos del discurso de una sociedad. Los temas serán identificados en relación a “lo que el sujeto dijo”, lo cual llevará a la descripción, organizada de manera progresiva, hasta llegar a la interpretación, intentando comprender el significado y teniendo en cuenta la teoría. (Braun y Clarke, 2006).

El proyecto se encuentra en plena ejecución y se espera contar con el informe final en marzo del 2014.

Referencias bibliográficas

Altbach, P. G. (2009). *Educación superior comparada: El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Barsky, O., Dominguez, M. y Pousadela, I. (2004). La educación superior en América Latina: entre el aislamiento insostenible y la apertura obligada. En Barsky, O, Sigal, V. y Davila, M. (Coords) *Los desafíos de la universidad argentina*. (pp 63-120). Bs. As: Siglo XXI editores- UB.

Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.

Bok, D. (2009). *Más allá de la torre de marfil: la responsabilidad social de la universidad moderna*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research Psychology*, 3, 77-101.

Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Bs. As. : Editorial Manantial.

Duderstadt, J. (2010). *Una universidad para el siglo XXI*. Tomo 2. Colección Educación Superior. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fac. Ciencias Sociales. Universidad de

Palermo.

Flores Crespo, P. (2005). *Educación Superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. México: ANUIES-Universidad Iberoamericana.

Frank, D. J. y Meyer, J. W. (2007). University expansion and the knowledge society. *Theory and Society*, 36 (4), 287-311. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40213584>

Gullone, E y Cummins, R. (2002). (eds) *Social Indicators Research 16*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Herrero, M. (2006). Ciudadanía y universidad. *Estudios sobre Educación*, (10), 155-173. España: Universidad de Navarra.

Martínez Martín, M.; Buxarrais Estrada, R.; Bara, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie29a01.htm>

Manzo Rodríguez, L., Rivera Michelena, C. N. y Rodríguez Orozco, A. R. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educación Médica Superior*, 20 (3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412006000300009&script=sci_arttext

Morles, V. (1997). La producción intelectual como finalidad esencial del postgrado en América Latina. En Morles, V. (Comp.) *Postgrado y desarrollo en América Latina*. CEI-SEA 4. (pp. 38-45). Caracas: Ediciones del Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada (CEISEA), Coordinación Central de Estudios de Postgrado, Universidad Central de Venezuela.

OPS/OMS.(1992). *Los cambios de la profesión y su influencia sobre la educación médica*. Washington (DC).

Pachano, G. y Puentes, R. (2005). *La postura política de la universidad ante la distribución social del conocimiento: elementos para discusión*. Asociación nacional de Posgraduación e Investigación en Educación. 28º Reunión Anual de la ANPED. Caxambu, Minas Gerais. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>

Plascencia Castellanos, G. (2006). *Palabra libre: condición de la universidad*. México: Universidad Iberoamericana.

Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.

Srinivasan, S. (2007, november) No democracy without justice: political freedom in Amartya Sen's Capability Approach. *Journal of Human Development*, 8 (3). New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Tonon, G. (2003) *Calidad de vida y desgaste profesional: una mirada del síndrome de burnout*.

Bs. As: Espacio Editorial.

Tonon, G. (2005, diciembre) Un lugar en el mundo: la universidad como espacio de integración social para los estudiantes. *Revista Hologramática*, (3). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Recuperado de www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=134.

Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En Tonon, G. (Comp.) *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. (pp. 56-75). San Justo: Prometeo Libros-UNLAM.

Tonon, G. (Directora) (2010-2011). *Calidad de vida e imágenes de futuro de jóvenes estudiantes universitarios*. Programa de Investigación en Calidad de Vida. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Programa Nacional de Incentivos para docentes investigadores, Ministerio de Educación.

Tonon, G. (Directora) (2012). *Proyecto: Calidad de vida y satisfacción con la educación de posgrado: un estudio desde la mirada de los sujetos*. Programa de Investigación en Calidad de Vida. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Programa Nacional de Incentivos para docentes investigadores, Ministerio de Educación.

Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. In: Saris, W.E., Veenhoven, R., Scherpenzeel, A.C. and Bunting B. (Eds) *A comparative study of satisfaction with life in Europe*. (pp. 11-48). Eötvös University Press.

*Capacitações,
Preferências
Adaptativas e a
Educação em Nível
Superior no Brasil*

Resumo

*Eduardo André Tillmann*¹¹

*Flavio Comim*¹²

A abordagem das capacitações tem foco no que os indivíduos são capazes de fazer, possuindo uma ótica de maior número de dimensões na avaliação de bem-estar. Uma de suas virtudes é a identificação de que as preferências podem se adaptar para, por exemplo, melhor suportar uma vida de privação. A educação, neste sentido, tem o papel de ser propulsor de liberdades. A idéia, é que uma pessoa com escolaridade consegue se articular melhor na busca por uma vida que tenha motivo para dar valor. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo fazer uma revisão de literatura sobre o tema preferências adaptativas, com foco especial na educação em nível superior. Além de analisar o programa do governo brasileiro que busca expandir vagas e cursos no nível universitário, alertando para a necessidade de uma visão mais multidimensional, por parte de políticos e tomadores de decisão, dos problemas que buscam resolver.

Palavras-chave: Abordagem das capacitações; educação; REUni

¹¹Mestrando em Economia Aplicada pela UFRGS, Brasil. etillmann@gmail.com

¹²Prof. Dr. do Departamento de Economia da UFRGS (Brasil) e Universidade de Cambridge (UK). frct001@cam.ac.uk

Introdução

A abordagem das capacitações é um arcabouço para a avaliação de bem-estar individual e social. Ela é capaz de trazer a tona uma série de idéias e conceitos que não eram considerados nas abordagens tradicionais utilizadas na economia. Por ter foco no que os indivíduos são capazes de fazer, ela consegue enxergar alguns problemas, como pobreza, através de uma ótica de maior número de dimensões, e não apenas consumo e utilidade, como na visão utilitarista.

Uma das âncoras que a abordagem das capacitações utiliza como crítica ao utilitarismo está nas preferências adaptativas, conceito que remete a idéia de renúncia de aspirações pessoais na busca de uma vida melhor. Esta concepção está ligada ao trabalho de Elster (1983), no qual define preferências adaptativas como “sour grapes” devido à fábula de Esopo. Nesta fábula, uma raposa deseja comer um cacho de uva de uma árvore, mas ao tentar pegá-las não obtém êxito, assim altera sua visão original, decidindo que não mais quer as uvas, pois elas são azedas.

Deste modo, apesar das uvas representarem algo que a raposa dá valor e que ela passa a considerá-las como azedas por estas estarem fora do seu alcance. Isto é, o problema de adaptação das preferências acaba gerando ações não intencionais. O motivo pelo qual este conceito é usado como crítica a teoria utilitarista, é que esta liga a utilidade métrica usada para medir bem-estar, à satisfação de aspirações e expectativas, não identificando que elas podem ser afetadas por experiências prévias dos indivíduos.

Segundo Comim (2003) a formulação das percepções individuais sobre bem-estar é um processo que ocorre no tempo, isto é, a capacidade de se fazer escolhas está constantemente evoluindo e se adaptando a formas de liberdade e restrições das quais os indivíduos estão sujeitos, o que está no centro da definição do problema das preferências adaptativas.

Nesse sentido, as preferências individuais podem se adaptar de forma a pessoa conseguir melhor suportar uma vida sujeita à restrições de liberdade, como no caso relatado em Nussbaum (2000), de uma mulher vítima de violência doméstica que acreditava ser este apenas um fardo na vida das mulheres.

Assim, o problema de adaptação faz com que as preferências, de forma relatada pelos indivíduos sejam inadequadas para se avaliar corretamente bem-estar, ou, pelo menos, não devendo ser utilizadas como único instrumento de avaliação. Por esta razão, Des Gasper (2004) atenta para a necessidade de se utilizar, tanto medidas

¹³ *Aesopu ou Esopo, escritor grego ao qual se creditam inúmeras fábulas populares.*

subjetivas, como objetivas na avaliação mais coerente da qualidade de vida.

No entanto, são diversos os estudos que têm como foco o problema das preferências adaptativas. Ao estudar escolas na Etiópia, Ridley (2006) encontra adaptação dos alunos a uma aula de menos recursos tecnológicos, uma vez com o uso da televisão, as aulas eram em inglês, língua que os alunos tinham dificuldade de compreender. Em um estudo que relaciona a adaptação à variação na renda, Burchardt (2003) aponta que a adaptação das pessoas à renda é assimétrica, isto é, as pessoas se adaptam mais ao aumento de renda do que a diminuições. Isto, segundo a autora, mascara diferenças de renda no longo prazo e torna avaliações subjetivas de bem-estar falhas em julgamentos de desigualdade e justiça social.

Quanto ao papel das preferências adaptativas na educação e, mais especificamente a de nível superior, Watts (2009) atenta para a distinção entre a adaptação aos meios e adaptação aos fins, que é a vida de valor. Assim, apesar dele acreditar que este tipo de educação deva ser encorajado, também considera que existam outros meios capazes de conduzir a uma vida de valor, sem a necessidade do ensino universitário.

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo fazer uma revisão de literatura do tema preferências adaptativas, com foco especial sobre a educação em nível superior. Para tanto, o artigo aborda os seguintes tópicos: 1) O papel das preferências adaptativas na abordagem das capacitações, tanto na visão de Amartya Sen como na de Martha Nussbaum; 2) A importância da educação na perspectiva das capacitações, analisando a questão das preferências adaptativas especificamente no ensino de nível superior; 3) Utiliza o referencial teórico para fazer inferências sobre o REUni, um programa do governo brasileiro que busca expandir o número de vagas e cursos das universidades públicas.

Preferências Adaptativas e a Abordagem das Capacitações.

Apesar de concordar que o conceito de preferências adaptativas concerne à idéia de renúncia de aspirações pessoais na busca de uma vida melhor, Amartya Sen e Martha Nussbaum possuem diferentes interpretações quanto ao que implicam estas preferências.

1. Interpretação de Amartya Sen

A abordagem das capacitações tem como foco a avaliação do bem-estar individual e dos arranjos sociais, no intuito de conduzir a políticas e propostas que induzam mudanças sociais (ROBEYNS, 2003). Ela está ancorada no tipo de vida

que as pessoas têm motivo para dar valor, dando ênfase no “ser e fazer” como peça fundamental nesta valorização. Os dois constituintes principais da abordagem são funcionalidades e capacitações. Funcionalidades se referem ao que a pessoa realmente consegue “ser e fazer”, conceito que engloba desde nutrição básica até níveis mais sofisticados, como a participação na comunidade e obtenção de respeito próprio. Já capacitações são as várias combinações de funcionalidades que a pessoa pode construir, é como um vetor de funcionalidades que reflete a liberdade da pessoa em viver de uma determinada maneira.

Deste modo, conforme Sen (1987), funcionalidade é uma realização enquanto capacitação é a capacidade de realizar. Funcionalidades são mais relacionadas a condições de vida, já que são aspectos diferentes destas condições. Capacitações, são noções de liberdade, no sentido positivo, são as reais oportunidades que se tem de acordo com a vida que se possui.

Neste sentido, o conceito de bem-estar para Amartya Sen está ligado às reais liberdades das pessoas, isto é, nas capacitações, por estas proporcionarem o alcance de uma vida de valor. No entanto, segundo Sen (2002) as liberdades não podem ser avaliadas por completo sem se ter alguma idéia do que a pessoa prefere e tem motivo para preferir. Esta é uma distinção base do problema das preferências adaptativas, que constitui a diferença entre o que o indivíduo é feito para preferir e o que ele iria preferir se tivesse controle das alavancas do poder (Sen, 1992).

Ainda, Sen argumenta que para se obter justiça social é necessário que todos os setores da sociedade sejam capazes de determinar o que esta valora. O alcance deste diálogo participativo só se torna possível através do uso sistemático e eficaz das preocupações gerais que as pessoas têm (Sen, 1999).

Neste sentido, conforme Watts et. al (2008) a interpretação de Sen do problema das preferências adaptativas, como produto negativo de adversidades e injustiças é resultado não só da acomodação de expectativas à experiências negativas, como também do indivíduo não ter suas preocupações propriamente consideradas. Isto, abre margem para que apenas pessoas socialmente privilegiadas determinem o que a sociedade valora, desconsiderando os menos afortunados.

Logo, esta adaptação pode colaborar com a aceitação de uma ordem desigual (Sen, 1990), afetando os desejos dos indivíduos e seu entendimento de satisfação, levando-os a se tornar cúmplices de injustiças retificadas por tradições, normas e regras sociais (Watts, 2007).

2. Interpretação de Martha Nussbaum

O entendimento que Martha Nussbaum possui da abordagem das capacitações re-

¹⁴1. Vida; 2. Saúde corporal; 3. Integridade corporal; 4. Sentidos, imaginação e pensamento; 5. Emoções; 6. Razão prática; 7. Afiliação; 8. Outras espécies; 9. Brincar; 10. Controle sobre seu ambiente.

quer que algumas funcionalidades específicas estejam disponíveis a todas as pessoas. Nesse sentido, diferentemente de Sen, ela especifica alguns princípios políticos, que no seu entendimento, os governos deveriam garantir aos seus cidadãos. Assim, sugere uma lista composta por dez itens, que segundo ela, é bem definida e geral em torno das capacitações humanas centrais, e que os governos devem respeitar e passar a considerar constitucionalmente (Nussbaum, 2000).

Segundo Watts et. al (2008) Nussbaum argumenta que como Sen não especifica as capacitações que devem ser valoradas, isto pode gerar listas que, assim como as abordagens de bem-estar baseadas unicamente em preferências são distorcidas pela adaptação. Ainda, ela argumenta que sua lista tem o objetivo de isolar algumas funcionalidades que parecem centrais em possibilitar o florescimento humano básico, e por isso, ela é deliberadamente geral e aberta a considerações futuras (NUSSBAUM, 2000).

Neste sentido, a lista contém o que Nussbaum considera como constituintes da verdadeira vida humana e, assim, preferências e desejos individuais tem papel reduzido na sua determinação. Segundo Watts et. al (2008) ela sugere que preferências adaptativas podem ser encaradas como triviais e até benéficas, como quando desejos vão de encontro com o estabelecido na lista. Um exemplo disso está no caso de se querer voar como um pássaro, o que pode inibir funcionalidades com respeito a saúde corporal.

Deste modo, para Nussbaum (2010) as pessoas ajustam suas preferências ao que acham que conseguem alcançar e ao que a sociedade tem como passível de ser alcançado para alguém como eles (Nussbaum, 2006). Assim, as pessoas aprendem a não desejar coisas fora da realidade convencional e política, o que pode ser positivo, uma vez que tais aspirações podem ser irreais.

Educação e a Abordagem das Capacitações

Existe uma extensa literatura sobre crescimento econômico que trata da importância da educação, alguns de seus principais estudos são os de Romer (1986) e Lucas (1988), que entendem que o crescimento da renda per capita é explicado através da eliminação dos retornos marginais decrescentes ao capital. A forma pela qual isto se torna possível, segundo estes modelos é através da acumulação de capital humano, que ocorre através da educação e do learning by doing, como também, pelo papel de influência das idéias e da tecnologia no crescimento econômico. Ainda, conforme Romer (1990) a educação tem papel bastante significativo, pois é considerada como fonte de vanta-

gem competitiva, pela estimulação do desenvolvimento de novos produtos.

Ainda, Spence (1973) trata da relevância da teoria da sinalização, isto é, de uma teoria onde existem situações onde uma das partes de um contrato esta interessada em sinalizar algumas características antes de o contrato ser assinado. Neste sentido, a educação aparece como um sinal, isto é, um custo que determinado indivíduo deve incorrer para obter uma espécie de prova de que possui certas habilidades ou características, como maior produtividade. No entanto, é necessário que o sinal seja crível, ou seja, ser suficientemente custoso, de modo que haja uma distinção entre os indivíduos mais propensos a terem alta produtividade dos que não são.

Mais recentemente, Akerlof e Kranton (2000; 2002) ligam a escolaridade à busca pela identidade pessoal, no sentido de categoria social. A idéia dos autores é se afastar do modelo econômico clássico, onde estudantes escolhem esforço (ou tempo) na escola e igualam o retorno descontado deste com seu custo de oportunidade. Eles desenvolvem um modelo onde a principal motivação do estudante é a sua identidade, e esta, impacta no comportamento da pessoa, fazendo com que a qualidade da escola dependa de quão bem os estudantes se encaixam aos valores acadêmicos propostos por ela. Esta teoria, segundo os autores, ajuda na compreensão do por que existem diferenças significativas entre os resultados que as escolas produzem dadas pequenas diferenças nos recursos.

Uma crítica deste modelo está em Teschl e Derobert (2008), ao argumentar que este modelo não leva em consideração perspectivas dinâmicas, que podem resultar em mudanças de percepção. Isto é, apesar do modelo considerar a possibilidade de mudança de categoria social, ele não contabiliza totalmente as razões pelas quais as pessoas desejam fazê-lo, uma melhor explicação para isto, segundo os autores, ocorre em termos de valores, desejos e liberdades de agir e ser, o que é incorporado na abordagem das capacitações.

É baseado nestes valores, desejos e liberdades, que Sen (1992) atenta para o fato de que as condições dos indivíduos podem influenciar a percepção de suas realidades. Trazendo a tona o problema das preferências adaptativas, e identificando a maior sensibilidade da perspectiva das capacitações quanto a estas condições.

Já no que se refere ao papel da educação na abordagem das capacitações, Sen (1999) considera tanto o papel de propulsor econômico, como o valor instrumental do ensino. Segundo ele, é através da educação e do aprendizado que as pessoas podem se tornar mais produtivas no tempo, contribuindo com o processo de expansão econômica e, ainda, servindo como instrumento na promoção de liberdades. Isto é fundamental no entendimento de bem-estar, pois proporciona ao indivíduo a possibilidade dele se engajar em atividades que determinem o que a sociedade valora.

O mesmo papel instrumental da educação é defendido por Nussbaum (2000),

por ela ser capaz de promover outras capacitações de sua lista. A autora também faz referência à importância intrínseca da educação por possuir a característica de ser não-reversível, de modo que, mesmo que existam algumas pessoas inicialmente avessas à educação, uma vez que elas passam a experimentá-la, não mais conservam a preferência pela ignorância. Inclusive, é esta característica que diferencia as preferências adaptativas das formadas por aprendizado.

A idéia, então, é que a pessoa com um nível básico de escolaridade consegue se articular melhor na busca do que a teoria tem como “vida que as pessoas têm motivo para dar valor”. No entanto, conforme aponta Unterhalter (2003) a educação parece não ser completamente teorizada na abordagem das capacitações, havendo inclusive, sugestões na literatura de suplementar a abordagem das capacitações com teorias adicionais.

Para Unterhalter (2008) a perspectiva das capacitações não considera alguns papéis que a educação pode tomar, e que estes nem sempre conduzem a resultados positivos. A autora atenta que existem três maneiras distintas que a educação é tratada nos estudos de Amartya Sen. Algumas vezes, trata-se a educação como um dos componentes capazes de possibilitar liberdades. Porém, esta nem sempre é a realidade, segundo a autora, um exemplo disso é quando a escolaridade está ligada à doutrinação de hierarquias raciais, como durante o apartheid na África do Sul.

Uma outra objeção que Unterhalter faz é que nem sempre há uma relação causal ou de influência da educação com a liberdade dos indivíduos ou funcionalidades, como descrito em alguns trabalhos de Sen. Ela observa que a escolaridade é provavelmente necessária, mas não suficiente, e o que se deve enfatizar é a qualidade da educação, capaz de encorajar o aprendizado e a reflexão, cruciais na formação de capacitações.

Ainda, uma outra forma de descrição da educação utilizada por Sen, é através de um conhecimento particular ou habilidade educacional básica, como alfabetização, capaz de aumentar a participação social. No entanto, esta visão resulta no uso de medidas de desempenho, que são tão restritivas quanto à utilização de níveis de renda para medir oportunidades econômicas. Deste modo, medidas de educação são incapazes de dizer se certos grupos conseguem realmente aumentar sua participação na sociedade.

Apesar da educação nem sempre conseguir expandir as liberdades ou de produzir maior participação social, ela possui o poder de estruturar outras capacitações. Sendo importante não só em termos de quantidade, como principalmente em termos de qualidade, porque se refere ao que as pessoas conseguem ser e fazer (WATTS et. al, 2008).

Educação em níveis superiores e Preferências Adaptativas

A seção anterior deixa clara a relevância que possui a educação na perspectiva das capacitações. No entanto, ainda não há consenso de qual é este nível básico de educação no qual a abordagem se refere. Não obstante, este trabalho busca contribuir na discussão sobre a relevância da educação em nível superior e da capacidade dela em promover uma vida de valor.

Há argumentos de que a educação em níveis mais altos deve ser considerada como uma capacitação básica a ser encorajada, e, deve ser vista como parte essencial da promoção do florescimento humano (Comim, 2007). Estudos como o de Tilak (2005) mostra também, que a educação pós-elementar é importante na redução da pobreza e da mortalidade infantil, como também do aumento na expectativa de vida e do crescimento econômico. Este tipo de educação também está atrelada ao aumento na participação social, conforme Newman et. al (2004), 49% dos jovens entre 18 e 24 anos votaram nas eleições norte-americanas de 1996, destes, apenas 22% eram graduados do ensino médio. Estes estudos estão ligados ao que Coit Gilman, fundador da Johns Hopkins University entendia como o papel da universidade de “Reduzir a miséria dos pobres, a ignorância na escola, o fanatismo na igreja, o sofrimento no hospital, a fraude nos negócios e a loucura na política” (Harkavy, 2006).

No que tange à ocorrência do problema de preferências adaptativas na educação em níveis mais altos, a literatura argumenta que nem sempre se deve encarar a adaptação dos indivíduos, em não cursa-la, como resultado de uma renúncia a uma vida melhor. Trabalhos como Watts (2009), fazem distinção entre a adaptação aos meios de se alcançar bem-estar da adaptação aos fins. Isto é, os indivíduos podem preferir outros meios de atingir uma condição que eles valorem. No caso da educação superior, o autor cita como exemplo Terry e Mike, que apesar de terem a qualificação necessária, consideraram esta opção como fora de alcance e acabam trabalhando, um como marceneiro e o outro como pedreiro, profissões que, para eles, possuem valor intrínseco e instrumental.

Cabe ressaltar que, como Terry e Mike atingiram profissões que eles são capazes de dar valor, em termos de bem-estar, mesmo sem estudar em universidades, não há, na abordagem das capacitações uma justificativa a priori para privilegiar uma forma de educação sob outra. O foco da abordagem está nas liberdades que os indivíduos podem ter em escolher uma vida que eles valorem. Assim, uma política de aumento de vagas no ensino superior pode não necessariamente resultar em aumento

de bem-estar das pessoas agora passíveis de preencher estas vagas.

Além disso, Hanushek e Wößmann (2007) ao estudar o papel da educação no bem-estar, pela ótica da renda, concluem que há evidências de correlação positiva entre a qualidade da educação, e não apenas da escolaridade por si, com os rendimentos individuais, a distribuição de renda e o crescimento econômico. Ainda, os autores encontram déficits de habilidades em países em desenvolvimento, apontando a necessidade de uma mudança estrutural nas instituições escolares nestas regiões.

A expansão universitária no Brasil

No Brasil, desde 2003, foi lançado o Programa de Expansão Fase I, que tem como objetivo promover a interiorização da educação superior pública, aumentando o número de municípios a serem atendidos por estas universidades. Em 2007, surgiu também o Reuni – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – compondo uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação. Juntos, os programas possibilitam a ampliação do número de cursos e vagas nas universidades federais.

De acordo com o decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, que instituiu a criação do REUni, os objetivos principais do programa são a ampliação do acesso e permanência na educação superior e o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. O argumento para tal é de que apenas 24,3% dos jovens brasileiros têm acesso ao ensino superior.

Cabe ressaltar que a meta global do programa é a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos, também presenciais, por professor para dezoito, ao final de cinco anos. Ainda, o programa pretende aumentar o número de vagas nos cursos de graduação, ampliar a oferta de cursos noturnos, promover inovações pedagógicas e combater à evasão, entre outras metas, todas com o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

Segundo o Relatório de Primeiro Ano do REUni (2011) do programa, de 2007 à 2008, houve acréscimo de 15 mil novas vagas de ingresso, o que corresponde à um aumento de 11,19%, acima do esperado para o período. Além disso, foram criados 180 novos cursos de graduação, com aumento no número de docentes e técnicos.

No entanto, há indicativos de que os investimentos realizados não vêm sendo suficientes para atender o aumento de vagas nas universidades e, também, faltam

estudos mercadológicos no que tange a criação de novos cursos. Sem esta devida preocupação com a qualidade do ensino, fica evidente a concepção da educação em nível superior como fim, e não como um meio de se obter conhecimentos.

Ainda, é difícil imaginar que uma educação que não seja de qualidade resulte em uma melhora no bem-estar do indivíduo no sentido de expansão de liberdades, bem como, que produza um sinal crível, no sentido de Spence (1973), resultando em menor retorno econômico para o indivíduo, mesmo com a existência do custo de sinalização. Logo, recaímos sobre o problema de preferências adaptativas, uma vez que isto faz com que haja, para usar os termos de Amartya Sen, uma significativa diferença entre o que o indivíduo é feito para preferir e o que ele iria preferir se tivesse controle das alavancas do poder.

Em suma, a política governamental de expandir vagas pode resultar na persistência dos indivíduos em aspirações, no sentido econômico e de bem-estar, que não irão se concretizar. Fazendo com que a busca pela verdadeira vida humana tenha efeitos contrários ao esperado, além de ser antiética e injusta.

Considerações Finais

O presente trabalho abordou a importância da educação na perspectiva das capacitações. Identificando que um dos principais fatores desta relevância está no fato de que o ensino tem o poder de estruturar e proporcionar capacitações e liberdades. Logo, ele é importante não só em termos de quantidade, como principalmente em termos de qualidade, por estar conectado ao que as pessoas conseguem ser e fazer.

Já com relação à questão das preferências adaptativas especificamente no ensino de nível superior, verificou-se a importância da distinção entre a adaptação aos meios de se alcançar bem-estar da adaptação aos fins. Já que existe a possibilidade de se atingir uma vida de valor, mesmo sem estudar em universidades. Neste sentido, não há razão para privilegiar uma forma de educação sob outra, uma vez que o foco da abordagem está nas liberdades que os indivíduos têm.

Por fim, o trabalho relaciona a abordagem das capacitações e o problema de preferências adaptativas com o programa REUni, de expansão do número de vagas e cursos das universidades públicas. Neste sentido, parece haver motivos para que esta política não só obtenha resultados positivos quanto ao alcance de uma vida de valor, como também resultar em diferenças entre o que o indivíduo é feito para preferir e o que ele iria preferir se tivesse controle das alavancas do poder.

Com isto, o trabalho alerta para a necessidade de uma visão mais multid-

mensional, por parte de políticos e programas governamentais, dos problemas que buscam resolver. Muitas vezes, programas com o objetivo de reduzir a desigualdade e as injustiças, podem acabar por intensificar os próprios problemas que se destina a resolver.

Referências bibliográficas

Akerlof, G., Kranton, R. (2000). Economics and identity. *Quarterly Journal of Economics*, (65), 715-753.

Akerlof, G. Kranton, R. (2002). Identity and schooling: some lessons for the economics of education. *Journal of Economic Literature*, (40), 1167-1201.

Burchardt, T. (2003). *Identifying adaptive preferences using panel data: subjective and objective income trajectories*. In: 3rd Conference on the Capability Approach. Pavia, Itália.

BRASIL. Decreto nº6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Recuperado de www.planalto.gov.br

BRASIL. Ministério da Educação/SESu/DIFES. REUni 2008 - Relatório de Primeiro Ano. Recuperado de portal.mec.gov.br

Comim, F. (2003). *Time and Adaptation in the Capability Approach*. In: 3rd International Conference of Human Development and Capability Association. University of Pavia, Italia.

Comim, F. (2007). Concepts of development: the role of education. In: D. Bridges, P. Jucevičienė, R. Jucevičius, T. McLaughlin and J. Stankevičiūtė (Eds). *Higher Education and National Development*. London: Routledge.

Des Gasper. (2004). *Human Well-being: Concepts and Conceptualizations*. United Nations University – WIDER. Discussion Paper nº 2004/-6. Recuperado de www.wider.unu.edu/

Elster, J. (1983). *Sour Grapes: studies in the subversion of rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harkavy, I. (2006). The role of universities in advancing citizenship and social justice in the 21st century. *Education, Citizenship and Social Justice*, (1), 5-37.

Hanushek, E. A; Wößmann, L. (2007). *The Role of Education Quality in Economic Growth*.

World Bank Policy Research Working Paper 4122.

Lucas, R. (1988). On the Mechanics Economic Development. *Journal of Monetary Economics*, 12, 3-42.

Newman, F; Couturier, L; Scurry, J. (2004). *The Future of Higher Education. Rhetoric, Reality, and the Risk of the Market*. San Francisco: Jossey-Bas.

Nussbaum, M. C. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities approach*. New York: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. C. (2006). Education for citizenship in an era global connection. *Studies in Philosophy and Education*, (21), 289-303.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.

Ridley, B. (2008). *Education and Adaptive Preferences in Ethiopia*. In: Human Development and Capability Association Conference, New Delhi.

Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, (9), 61-69.

Romer, P. (1986). Increasing Returns and Long-Run Growth. *Journal of Political Economy*, 94, 1002-1037.

Romer, P. (1990). Economic Integration and Endogenous Growth. *The Quarterly Journal of Economics*, 106 (2), 531-555.

Sen, A. (1987). *The Standard of Living*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sen, A. (1990). Gender and cooperative conflicts. In: I. Tinker. *Persistent Inequalities*. Oxford: Oxford University Press.

Sen, A.. (1992). *Inequality Reexamined*. Oxford: Oxford University Press.

Sen, A.. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Sen, A. (2002). *Rationality and Freedom*. Boston: Harvard University Press.

Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87 (3), 619-627.

Teschl, M. and Derobert, L. (2008). Does identity matter? On the relevance of identity and interaction for capabilities. . In: F. Comim, M. Qizilbash e S. Alkire (Eds). *The Capability Approach: concepts, measures and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tilak, J. B. G. (2005). *Post-Elementary Education, Poverty and Development in India*. Working Paper Series, Edinburgh: Centre of African Studies, University of Edinburgh.
- Unterhalter, E. (2003). Crossing disciplinary boundaries: the potential of Sen's capability approach for sociologists of education. *British Journal of Sociology of Education*, (43), 665-69.
- Unterhalter, E. (2008). The capability approach and gendered education: some issues of operationalisation in the context of the HIV/AIDS epidemic in South Africa. In: F. Comim, M. Qizilbash e S. Alkire (Eds). *The Capability Approach: concepts, measures and applications*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Watts, M; Comim, F.; Ridley, B. (2008). *Adaptive Preferences and Educational Policies*. In: Human Development and Capability Association Annual Conference. New Delhi.
- Watts, M. (2007). Capability, identity and access to elite universities. *Prospero*, 3 (13), 22-33.
- Watts, M. (2008). *More Policies, More Adaptations*. In: Human Development and Capability Association Conference, New Delhi.
- Watts, M. (2009). Sen and the Art of Motorcycle Maintenance: Adaptive Preferences and Higher Education. *Studies in Philosophy and Education*, 28, 425-436.

*Jóvenes y Universidad.
Reflexiones Iniciales
sobre el Enfoque de
Capacidades
para la Formación
Universitaria.
Tensiones, Encrucijadas y
Desafíos.*

Resumen

*América Opaço Soto*¹⁵
*Luis Gutiérrez Campos*¹⁶

Al comienzo de este trabajo se propone una aproximación a los conceptos fundamentales del enfoque de capacidades desarrollado por Amartya Sen, para luego explorar en la noción de juventud, particularmente en las oportunidades y desafíos que implica en la actualidad ser joven universitario. La presente reflexión considera a la universidad como un espacio privilegiado para el desarrollo de las capacidades de los jóvenes estudiantes. No obstante, se estima que el imaginario dominante, denominado universidad-empresa, no constituye el mejor escenario institucional para que libremente hombres y mujeres construyan proyectos de vida valiosos para sí mismos y el resto de la sociedad. De este modo, al finalizar el trabajo se ofrece una propuesta pedagógica para la formación de capacidades en el marco de la construcción de un nuevo imaginario de universidad, cuyo propósito es el bien común y desarrollo integral de la sociedad.

Palabras clave: Jóvenes-universidad-capacidades

¹⁵Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad Católica del Maule, Chile. aopazo@ucm.cl

¹⁶Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad Católica del Maule, Chile. lgutierrez@ucm.cl

Introducción

Los procesos de enseñanza aprendizaje y la formación profesional han constituido históricamente un aspecto fundamental del quehacer de la universidad, institución social que además ha tenido la misión de definir modelos de referencia de la sociedad que se ha querido construir. En la actualidad, dado el devenir de la universidad, ésta se ha visto afectada y tensionada principalmente por los procesos de globalización económica, política y cultural. Este escenario de cambio ha demandado a la institución universitaria ciertas transformaciones estructurales en cuanto a los servicios de docencia, investigación y extensión académica que presta, priorizando hoy en día fundamentalmente la profesionalización, o sea, la formación de profesionales altamente especializados y competentes para el mercado laboral.

En este contexto, reflexionar sobre el enfoque de las capacidades constituye un desafío y una oportunidad: desafío, por que se apela a la libertad del hombre como principal objetivo del desarrollo y, constituye una oportunidad en cuanto a la posibilidad de promover una pedagogía de las capacidades, como estrategia de formación en la educación superior universitaria.

En este sentido, e inspirados en el trabajo de Amartya Sen, Boni, Lozano y Walker indican que las capacidades constituyen “las oportunidades reales y actuales que las personas tienen para tomar decisiones informadas, para poder garantizarse una vida y las actividades que tienen razones para valorar (2010, p.125). Así, los seres y haceres de una persona constituyen la base de su funcionamiento, por tanto de su capacidad de ser y hacer. En esta línea de reflexión, la libertad de las personas es central y por tanto, aumentando la libertad de éstas, se desarrollan las capacidades que poseen de manera más plena e integral, tanto para ayudarse a sí mismas como para influir en el contexto social que las rodea; de esta forma se puede conseguir la vida real que cada persona efectivamente valora y quiere vivir.

Se reconoce que muchas de las capacidades individuales que pueda poseer una persona, dependen de los contextos sociales, económicos, políticos y culturales que la rodean, y es ahí donde la institución universitaria debe re ubicar su rol y su misión, principalmente en la formación integral de los y las jóvenes universitarios. Para ello, la juventud debe ser entendida como una etapa en sí misma, no como un proceso intermedio entre la niñez y la adultez, una etapa de la vida humana que posiblemente marcará las acciones futuras, que encierra experiencias nuevas, aprendizajes, frustraciones, adaptaciones o inadaptaciones, al contexto social en el cual viven y se desarrollan los y las jóvenes, pero también visualizando la oportunidad para la poten-

ciación de las capacidades de éstos como agentes de cambio, innovación y desarrollo, para sí mismos como para la sociedad de la cual son parte.

Breve Análisis de los Conceptos Juventud, Universidad y Capacidades

A. Acerca de la juventud y las capacidades

Para comenzar a reflexionar sobre el concepto juventud, es necesario remitirse al contexto que lo rodea, y es así que la idea de progreso se ha configurado como un elemento fundante, caracterizado por una concepción de tiempo lineal, en el cual se han generado hallazgos que supuestamente deberían conducir a estadios de vida mejores, tanto en lo espiritual, lo social y/o lo material. Sin embargo, la realidad actual da cuenta de otra cosa: un desarrollo económico que genera grandes desigualdades sociales, agotamiento de los recursos naturales, nuevas formas de violencia y discriminación y en donde “el desarrollo moral (la justicia, autonomía, y autorrealización) queda pendiente y relegado en la realidad” (Gimeno, 2002, p.15). Esto ha conducido a la pérdida de la fe en la idea de progreso, principalmente en los y las jóvenes. Según Keniston, “como todas las etapas, la juventud es un periodo de transición más que de consumación o realización” (2008, p.252), Estando este periodo marcado por incertidumbres e indefiniciones acerca del futuro próximo, tal como lo describe Giroux:

“Una pérdida general en la fe de las narrativas modernas de trabajo y emancipación; el reconocimiento de la indeterminación de garantías futuras viviendo y confrontando la inmediata experiencia; el reconocimiento de la falta de vivienda como condición aleatoria ha reemplazado, si no tergiversado, al hogar como fuente de seguridad y confort; una experiencia del tiempo y el espacio comprimido y fragmentado en el interior de un mundo de imágenes que minan cada vez más la dialéctica del universalismo y autenticidad” (2005, p.8).

Estas características de contexto marcan la trayectoria juvenil, y van dando cuenta de la heterogeneidad e indefinición que circunda al concepto juventud, y la cual muchas veces “aparece definida, más que por lo que es, por lo que no es o por lo que algún día será” (Tonon, 2006, pp. 20-21), constituyéndose lo anterior en una virtud y oportunidad.

Con todo lo anterior, ser joven implica una tensión, la cual tiene dos vertientes que convergen: por un lado, en el proceso personal de conformación de identidad y la búsqueda de un lugar y espacio en la sociedad y en el mundo. La segunda

vertiente corresponde a la sociedad, que espera ciertas características homogéneas de parte de los y las jóvenes; sin embargo, muchas veces los jóvenes irrumpen en el mundo adulto donde continuamente “verifican su vulnerabilidad, fuerza, integridad y posibilidades” (Keniston, 2008, p.254). A las características descritas, es posible agregar la noción de capacidades.

En la sociedad moderna, la universidad se ha constituido como un espacio selectivo y de privilegio para el desarrollo de la juventud, la cual actualmente se encuentra vinculada principalmente a la formación en torno a una profesión, es decir a la preparación y formación para satisfacer las exigencias de la vida del trabajo. No obstante lo anterior, la universidad al mismo tiempo “provee a los y las estudiantes la posibilidad del establecimiento de una sensación de identidad como fuerza a favor de la integración” (Tonon, 2010, p. 57). Lo anterior supone que, quien accede a la universidad ha de ser reconocido por la estructura social imperante como “joven universitario” y que por tanto en el futuro próximo, será reconocido por su contribución al desarrollo de la sociedad desde su condición de profesional. Lo anterior, permite explicar el porqué de cientos de jóvenes, muchas veces empujados y alentados por sus familias, quieran ingresar y ser parte de la universidad.

Esta motivación se vincularía teóricamente con la perspectiva de los imaginarios sociales, en cuanto reducción de la construcción social de la universidad y en su defecto, la proliferación del imaginario de la profesionalización. Con ello, la universidad se va pensando como el escenario institucional donde se desarrolla la vida de los jóvenes, pero y por lo anteriormente señalado, ese escenario se ha ido centrando prioritariamente en la formación profesional. Esta se grafica a través de la siguiente cita:

“Se llega a la universidad a aprender, a dominar las habilidades y destrezas que implica ser un buen profesional, no importa desde donde viene, sea desde la investigación o la docencia, el sentido central es el estar listos para desempeñarse bien en una profesión” (Murcia, 2008, p 839).

La adquisición de estatus al pertenecer a una institución de educación superior, también se vincula con esta lógica. Cabe señalar que tradicionalmente han sido los jóvenes provenientes de los sectores más acomodados de la sociedad quienes acceden a la universidad, en consecuencia, ésta transmite y preserva los patrones culturales de los grupos dominantes.

Desde esta lógica, la universidad y la formación en la educación superior no necesariamente promueve la inclusión y multiculturalidad, por lo que se hace necesario buscar nuevas formas de lograr una educación que apele a la formación integral. En este sentido, educar en capacidades constituye una opción cierta y posible, pero al mismo tiempo altamente desafiante.

En este sentido, la educación para la potenciación de las capacidades de los y las jóvenes supone visualizarlos como “agentes de desarrollo, innovación y cambio social” (Gillman, 2010, p. 334). Complementariamente, lo anterior implica que los estudiantes universitarios alcancen un desarrollo “completamente humano” Nussbaum (citado en Boni et al, 2010, p125). En definitiva, el reconocimiento de la individualidad de cada persona y del otro como legítimo otro.

La educación desde las capacidades supone la liberación de pautas o hábitos de funcionamiento asumidos linealmente, y en su defecto propone una formación crítica y consciente que permita el desarrollo integral de cada persona. Para ello, se proponen tres capacidades fundamentales a desarrollar en la educación y por ende en la educación superior “el autoexamen crítico, el ideal del ciudadano del mundo y el desarrollo de la imaginación creativa” Nussbaum (citado en Boni et al, 2010, p.126). Lo anterior, supone concretizar los funcionamientos de los y las jóvenes universitarios, para lograr la libertad de éstos en cuanto a conseguir sus ideales, metas y sueños, a través de un ser y hacer consciente y en base al empoderamiento en sus propias capacidades y emancipación social. Lo anterior sólo se puede lograr desde el reconocimiento de la educación como una oportunidad social, la cual puede influir en la libertad fundamental de las personas para vivir mejor.

En efecto, una adecuada comprensión de los y las jóvenes como seres completamente humanos, facilitaría la identificación y potenciación de las capacidades que ya tienen, transformándolos en sujetos históricos desde el aquí y el ahora, y no esa imagen de futuros sujetos adultos aun incompletos.

B. Imaginario dominante de universidad en el contexto actual.

Tal como se ha indicado, la universidad como institución social ha experimentado un significativo cambio durante las últimas décadas. Estas transformaciones se expresan principalmente en un énfasis por la profesionalización y la educación vinculante al desempeño laboral. Lo anterior, en sí mismo no es del todo cuestionable, lo preocupante es que este enfoque ha desplazado objetivos y valores que tradicionalmente promovió la universidad. Al respecto, Boni et al (2010) indican que “Esta atención al fin productivo mercantil ha desplazado otros objetivos y resultados de la educación superior, como por ejemplo, el bien intrínseco del aprendizaje, y la ciudadanía democrática” (p.124).

Sin embargo, el cambio experimentado por la universidad no ha sido un hecho azaroso. En efecto, las transformaciones más significativas han ocurrido en el

contexto de la globalización. En estos días, el concepto de globalización genera una fuerte controversia, pues diversas definiciones intentan describir este complejo proceso, el cual se caracteriza por su multidimensionalidad, abarcando principalmente elementos económicos, políticos, sociales, culturales, entre otros. Sin embargo, la literatura existente enfatiza principalmente en las implicancias económicas de la globalización. Al respecto, Merriam, Caffarella, y Baumgartner indican que “Desde la década de los 80, el término globalización ha sido usado para reflejar el incremento de la integración de las economías alrededor del mundo, particularmente a través de los tratados y el flujo de las finanzas” (2006, p. 292). En la misma dirección, el concepto de globalización ha sido asociado con la transnacionalización de la economía a nivel mundial (Delantay, 2001).

Complementariamente, es posible indicar que una de las premisas más comunes acerca de la globalización, es la idea de que los actores económicos están globalmente interconectados a través de redes. Currie (2004) menciona que “el concepto de Globalización es contradictorio y debatible. Sin embargo, es generalmente aceptado que el mundo esta integrado de una manera diferente a como solía ser en el pasado” (p.42). En este escenario, no resulta extraño que consorcios internacionales dedicados al negocio de la educación expandan sus inversiones más allá de sus fronteras geográficas.

En otro sentido, y a pesar del énfasis en los aspectos económicos, la globalización esta además relacionada a una dimensión cultural, la cual es caracterizada por Wagner como la emergencia de un mundo homogéneo y la extinción de las formas particulares de expresión cultural (2004). Este proceso es conocido como americanización en directa referencia a la influencia de la cultura estadounidense.

De la misma manera, la dimensión política constituye otro importante factor relacionado con la globalización. Al respecto, Wagner añade que “Políticamente, globalización se refiere en primera instancia a la presunción de la soberanía nación-estado” (2004, p.8). Lo anterior es posible graficarlo a través de la implementación de políticas de corte neoliberal, inclusive en países con gobiernos denominados progresistas. Este podría ser el caso de Chile, particularmente durante los gobiernos de la Concertación (1990 - 2009). Uno de los resultados de la transnacionalización de la economía, es la llegada de capitales extranjeros en áreas de explotación de recursos naturales estratégicos y no renovables. Lo anterior, al vincularse con el sector educativo da cuenta del aumento de la participación de capitales extranjeros en el desarrollo de nuevos proyectos de educación superior.

En este escenario, la economía global esta demandando que las universidades ofrezcan nuevos y más complejos servicios en términos de enseñanza, investigación, y extensión. Esto en parte, por los vertiginosos cambios en los procesos productivos y económicos, en donde el desarrollo de la tecnología ha jugado un rol determinante en la creciente demanda de profesionales altamente especializados. Luego, “No es nada

sorprendente que el aspecto que más preocupa a los gobiernos sea el hecho de que la educación debería proporcionar a los graduados los conocimientos y las capacidades para participar en la economía” (Walker, 2008, p.3).

En este tránsito, la universidad ha ido perdiendo su actividad crítica, pública y totalitaria, este último concepto entendido como la unidad de las partes. Dado que éstos procesos de construcción no están acabados, las universidades continúan desarrollando la función que se les ha confiado, esto es “producir, transmitir y difundir un conjunto de saberes en el nivel de enseñanza superior posterior a los estudios secundarios” Renaut (citado en Cortina, 2005, p. 7).

De esta forma se ha consolidado un imaginario social que se define como universidad-empresa. Consecuentemente, esta situación afecta la imagen de las universidades como instituciones permanentes de la sociedad, y contribuyen a instalar la idea de organizaciones temporales, las cuales más bien responden a los vaivenes del mercado, y están lejos de promover la trascendencia de la cultura de la sociedad.

En esta condición, el estudiante establece una relación de cliente con la universidad, dicha relación queda sujeta a criterios de satisfacción, pues en definitiva se está pagando un alto costo por un servicio. La situación antes descrita, se refuerza a través de los medios de comunicación, los que difunden campañas publicitarias de universidades e institutos profesionales, en donde se privilegian aspectos estéticos de los y las jóvenes estudiantes, ofreciendo además un exitoso futuro laboral. Dado lo anterior, resulta válido preguntarse acerca del modelo de universidad que se requiere para el desarrollo de las capacidades de los y las jóvenes.

¿Qué universidad se requiere para desarrollar capacidades en los y las jóvenes?

A. Bases para el desarrollo de un nuevo imaginario acerca de la universidad.

En vista de la línea reflexiva que ha seguido la realización de este documento, en cuanto al enfoque de las capacidades propuesto por Amartya Sen, es que cabe preguntarse por el tipo de universidad que se necesita actualmente para potenciar la libertad y capacidades de los y las jóvenes estudiantes.

Para intentar responder a la inquietud, en primer lugar se hace necesario conceptualizar a la universidad como un espacio privilegiado para el desarrollo de las capacidades de las personas que ingresan a ella. Lo anterior implica conjugar los

saberes académicos que los estudiantes decidan cursar y los conocimientos que ya poseen, de esta forma se construye colectivamente la experiencia educativa, que debiera tener una finalidad superior a la obtención de un título profesional. Entonces, durante el tránsito, entre el ingreso a la universidad y el egreso de la misma, debiera configurarse un proyecto de mejoramiento de la calidad de vida de los y las jóvenes y su entorno. Esta perspectiva, se asocia a la concepción de una ciudadanía activa, la cual se compromete con el mejoramiento de la calidad de vida de la población. En este sentido, la calidad de vida denota la percepción individual que cada persona posee de sí mismo, de acuerdo a su contexto social y los valores imperantes. Aparejado a ello, la calidad de vida también supone un concepto con significación política, en cuanto a la evaluación que los mismos sujetos pueden hacer de su realidad social, política y económica, entre otras, y por tanto la posibilidad de lograr una actitud consciente y en alerta constante de lo que los pueda afectar, y por tanto, participar en los cambios que la sociedad a la cual pertenece perciba como necesarios.

Dicho lo anterior, es conveniente conceptualizar a la universidad como un escenario, es decir “una situación de interacción social con co presencia y que remite a una localidad espacial concreta, un intervalo temporal concreto y unos personajes concretos que interactúan” (Tonon, 2010, p. 58). Estos personajes corresponden a los y las estudiantes y académicos y la relación que entre ellos se pueda generar. Ambos actores en la medida que interactúan críticamente en y desde la realidad, pueden contribuir a su transformación a través del acto pedagógico.

Hacer excelente la vida cotidiana, es un desafío para la universidad y para quienes se forman en ella; ante ello la universidad no sólo debe formar capacidades de orden intelectual, sino que además cultivar valores y promover habilidades de interacción social. Esto es central, pues supone desarrollar integralmente las potencialidades y funcionamientos de las personas que interactúan al interior de la universidad.

Por tanto, la labor pedagógica en la universidad no se limita a entregar componentes teóricos, epistemológicos, metodológicos de las diversas ciencias, sino que supone y conlleva una dimensión ética y social de todo acto pedagógico, en lo cual lo central es “formar hombres” Roig (citado en Grijalva, 1999, p. 454).

Con todo lo anterior, y en vista de la complejidad de las sociedades actuales, el desafío de la universidad está en formar “Ciudadanos arraigados, comprometidos con su comunidad local y con la global, conscientes de ser ciudadanos del mundo y de su comunidad concreta, sabedores que la ciudadanía obliga a trabajar por el mundo al que se pertenece como ciudadano” Cortina (citado en Tonon, 2010, p.69). Lo anterior supone que la universidad no debe perder sus horizontes, sino que debe mirar la sociedad actual, y favorecer la democracia y el bienestar de las personas de las cuales sus estudiantes son parte, al igual que las personas con las cuales trabajarán, en condición de futuros profesionales; lo anterior requiere dar cuenta de los requerimientos de la sociedad contemporánea.

Sin embargo, la construcción de un nuevo imaginario en torno al concepto de universidad no tan sólo requiere revisar la misión y roles de dichas instituciones. Además, es necesario remirar con detención las prácticas educativas que acontecen al interior de las aulas universitarias y cómo éstas se proyectan hacia la sociedad, particularmente a través del futuro desempeño laboral de los estudiantes. Del mismo modo, se requiere actualizar los contenidos de los programas de formación profesional, fomentando una cultura inclusiva y diversa. Más aún, un imaginario distinto de universidad conlleva a una mirada integral de la estructura social, estableciendo desde ella una relación distinta con el estado, la empresa privada y la ciudadanía.

B. Enfoque de capacidades y propuesta pedagógica universitaria

Una vez señalado que el modelo de universidad-empresa no sería el espacio institucional más propicio para el desarrollo de las capacidades de las y los jóvenes universitarios. Se hace necesario profundizar en una propuesta pedagógica, la cual estimule la libertad en la construcción de proyectos de vida que sean valiosos de ser vividos, en el contexto de una sociedad con equidad y justicia social. Claro está que una propuesta para el desarrollo de las capacidades implica un proceso de resignificación de la universidad. En este propósito se requiere promover un acto pedagógico consciente, y para ello es necesario relevar el concepto de pedagogía universitaria, la cual en palabras de Roig (citado en Grijalva, 1999, p. 454) es definida como “La conducción del acto creador, respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferente grado de experiencia respecto de la posición de aquel campo”. Desde esta perspectiva, se interpreta que la pedagogía universitaria en su dimensión creadora busca la transformación de la realidad, en tanto su espíritu crítico orienta esta transformación hacia estadios de mayor calidad de vida para la población.

Según Walker (2009), el desarrollo humano se orienta a expandir las capacidades de las personas para ser y hacer aquello que estiman valioso. Para alcanzar este propósito se sugiere una aproximación crítica a la educación, en particular reconoce los aportes de la propuesta pedagógica de Paulo Freire. Este enfoque se caracteriza por tres principios, estos son: los estudiantes deben ser co constructores del conocimiento, el aprendizaje debe ser significativo, y debe tener una orientación crítica.

En este sentido, para que los y las jóvenes desarrollen sus capacidades para construir proyectos de vida significativos y valiosos, se debe explorar en estrategias pedagógicas que reconozcan y valoren las contradicciones de la condición humana, para así avanzar hacia un auténtico estado de libertad. Lo anterior, implica asumir

que “Nuestras elecciones están profundamente marcadas por la estructura de oportunidades a nuestra disposición” (Walker, 2007, p.109). En este sentido, es recomendable considerar las palabras con que Freire se refiere a los márgenes de libertad “Condicionados, programados pero no determinados, nos movemos con un mínimo de libertad del que disponemos en el marco cultural para ampliarlo (2002, p. 116). En consecuencia, una pedagogía universitaria que estimule la libertad en el desarrollo de las capacidades y el logro de los funcionamientos, necesariamente debe reconocer que no todos los individuos ejercen el mismo poder en la sociedad. De este modo, es posible que aquellos con mayor poder intenten restringir las libertades de quienes se encuentran en una situación de menor ventaja.

Dado lo anterior, la propuesta de una pedagogía crítica para el desarrollo de capacidades ofrece la oportunidad de superar el reduccionismo de un desarrollo humano meramente basado en indicadores económicos y de productividad. Por el contrario permite una reflexión mucho más integral de la experiencia educativa, incorporando dimensiones sociales, políticas y culturales. Al respecto Walker indica:

El punto es que no quisiéramos describir como proceso educativo a una pedagogía que tolera, ignora, o incluso fomenta el prejuicio, la exclusión y la marginación o que coarcta a cualquier estudiante en base a diferencias, o que limita su acceso al conocimiento o a su participación crítica y segura en el aprendizaje (2007, p. 109).

En este contexto, se debe considerar las características de la identidad de los y las jóvenes en los objetivos y procesos fundamentales de la universidad, que son la transmisión del patrimonio cultural y la formación integral de los sujetos que ingresan a la educación superior, pues sin lo anterior “se producirá una generación de personas sin capacidad crítica, alienados consumistas desenfrenados, que reaccionan más por la influencia de los medios de comunicación que por su propia conciencia o razón” (Lampert, 2008, p.91). Esto supone el desafío a la educación, en cuanto a formar y cultivar en los y las jóvenes la búsqueda y respeto por la libertad, y por sobre todo en el compromiso con una sociedad equitativa y con justicia social.

En definitiva, se propone que, para desarrollar en los y las jóvenes capacidades que promuevan una sociedad más justa que asegure una calidad de vida digna, en donde se alcancen funcionamientos valiosos del ser y el hacer, se requiere contribuir a la construcción de un imaginario de universidad, en el cual esta institución oriente su quehacer al bien común y desarrollo integral de la sociedad.

Dada la relevancia que adquiere la necesidad la promoción del enfoque de capacidades a través del acto pedagógico en la formación de los y las jóvenes universitarios. Se estima conveniente compartir la selección de capacidades desarrollada por Walker (2007). En esta propuesta pedagógica se describe el siguiente listado teórico

de capacidades:

- **Razonamiento práctico:** Implica hacer decisiones razonadas y críticas, las cuales se dirigen a fines prácticos y morales.
- **Resiliencia educativa:** Esto es ser capaz de sobreponerse a la incertidumbre con autoconfianza y perseverancia en un futuro mejor.
- **Conocimiento e imaginación:** Conlleva a la adquisición de conocimiento sobre diversas áreas de interés, y múltiples fines. Incorpora la dimensión política, cultural, económica, entre otras.
- **Relaciones y redes sociales:** Supone esencialmente la capacidad de aprender y trabajar con otros.
- **Respeto, dignidad y reconocimiento:** Supone el respeto por sí mismo y los demás, reconoce y valora la diversidad.
- **Integridad emocional:** Importa el desarrollo de emociones que fomenten la imaginación, empatía, conocimiento, entre otras.
- **Integridad corporal:** Presume estar en libertad de cualquier forma de hostigamiento en la experiencia educativa.

Ciertamente el desarrollo de las capacidades antes descritas, acarrea un desafío para los académicos y las académicas de las universidades. En efecto, es necesario crear una atmósfera de aprendizaje participativa e inclusiva, en donde quienes participen otorguen significancia a la experiencia educativa en la perspectiva de construir un proyecto de vida provechoso y con sentido. Lo anterior implica abandonar la posición de privilegio que habitualmente gozan quienes enseñan. La concretización de las capacidades, al igual que los procesos de aprendizaje es una experiencia en permanente evolución, por tanto académicos y académicas al igual que quien aprende, potencia sus capacidades en tanto es parte de la construcción del proyecto de vida del otro. De esta forma la búsqueda de la libertad se transforma en una experiencia colectiva y permanente.

Conclusiones.

Al finalizar este trabajo se constata la necesidad de profundizar en los aportes del Amartya Sen al desarrollo humano y muy especialmente al enfoque de capacidades. Lo anterior requiere asumir una posición crítica de aquellas tendencias que privilegian exclusivamente las dimensiones económicas y productivas del desarrollo. Del mismo modo es recomendable visibilizar a los y las jóvenes como seres humanos

plenos, capaces, y autónomos en la construcción de sus proyectos de vida. En esta dirección, la universidad debiera recuperar su sentido pluralista y de bien común, para así contribuir al logro de funcionamientos entendidos como la realización de las capacidades, para asegurar el mejoramiento de la calidad de vida de la población. Para lo anterior, los académicos universitarios debieran privilegiar estrategias pedagógicas que reconozcan la importancia de la libertad del ser humano como valor central y la promoción de una sociedad más justa y equitativa, en este sentido se sugiere poner atención a la pedagogía crítica de Paulo Freire.

Referencias Bibliográficas

- Boni, A., Lozano, J., y Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de las capacidades. Una propuesta para el debate. *REIFOP*, 13 (3), 123-131. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1287011176.pdf
- Currie, F. (2004). The Neo-Liberal Paradigm and Higher Education: A Critique. In J. Odin & P. Manicas (Eds.), *Globalization and higher education* (pp. 42-62). Hawai: Maple-Vail Book Manufacturing Group.
- Delanty, G. (2004). Does the University has a Future?. In J. Odin & P. Manicas (Eds.). *Globalization and higher education* (pp.241-254). Hawai: Maple-Vail Book Manufacturing Group.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gillman, A. (2010). Juventud, democracia y participación en el Ecuador. *Revista latinoamericana de ciencias sociales de niñez y juventud*, 8 (1), 329-345.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Morata: Madrid.
- Giroux, H. (2005). *Estudios Culturales: Juventud y el desafío de la Pedagogía*. Recuperado de <http://www.hnenrygiroux.com>
- Grijalva, A. (1999). Reflexiones sobre Pedagogía Universitaria. *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, 28 (3), 451-460. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=12628310>
- Keniston, K. (2008). Juventud: una nueva etapa de la vida. En teorías sobre la juventud. La mirada de los clásicos. México: UNAM.
- Lampert, E. (2008). Posmodernidad y universidad: ¿Una reflexión necesaria?. *Revista Perfiles Educativos*.

Merriam, S. ,Cafarella, R. & Baumgartner, L. (2006). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3 ed.). (pp. 275-297). San Francisco : Jossey Bass.

Murcia, N. (2008). Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 821-847.

Tonón, G. (2005). Apreciaciones Teóricas del estudio de la Calidad de Vida en Argentina. El trabajo que desarrolla el International Wellbeing. *Revista Hologramática. Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ*, 2(1), 27-49. Recuperado de http://www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica/hologramatica2-V1_pp41-49.pdf

Tonon, G (2005). Un lugar en el mundo: La universidad como espacio de integración social para los/as estudiantes. *Revista Hologramática. Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ*, 2(3), 89 – 99.

Tonon, G. (2006). Aproximación teórica al estudio de calidad de vida de los y las jóvenes en el Conurbano Bonaerense. En Tonon, G. (Comp.) *Juventud y protagonismo ciudadano*. Espacio: Buenos Aires.

Tonon, G. (2010). La universidad como escenario de construcción de ciudadanía: percepciones de jóvenes de estudiantes de la carrera de Ciencia Política. En Roldan, O (Ed.), *Niñez y juventud latinoamericanas. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva*. (pp. 51-73). Recuperado de <http://envia.xoc.uam.mx/redinvestiga/childwatchla/webftp/documentos/xUsuarios/admin/File/Tonon%20CWI2009.pdf>

Walker, M. (2008). *¿Aptitudes y qué más? Principios para la pedagogía de la educación superior*. IV Congreso Universidad y Cooperación al desarrollo. Recuperado de http://webs2002.uab.es/fas/congresocooperacion/descargas/ponencias/MelanieWalker_ESP.pdf

Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas. Hacia un criterio de justicia. *Revista de la educación superior*, 2 (142), 103-109. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/604/60414206.pdf>

Walker, M. (2009). Teaching the human development and capability approach: Some pedagogical implications. En Deneulin, S. *An Introduction to the human development and capability approach. Freedom and Agency*. Recuperado de http://idrc.org/fr/ev-146775-201-1-DO_TOPIC.html#app1en1

*El Desarrollo de las
Human Capabilities
en los Procesos de
Construcción y
Transmisión del
Conocimiento en
la Carrera de
Educación Física.*

Resumen

Walter N. Toscano ¹⁷

En esta ponencia se considera a la educación como oportunidad social en términos de Sen (2000). El objetivo es reflexionar desde una mirada pedagógica como se construye y transmite el conocimiento (Flores Crespo, 2007) para la expansión de las human capabilities en la carrera de Educación Física. A tal fin se revisa primero el origen de esta disciplina, se recorre la evolución histórica de la misma, destacándose la influencia de lo biológico y lo militar en sus inicios, hasta llegar al reconocimiento en la actualidad de modelos pedagógicos que aún sostienen las influencias anteriormente citadas, y que no priorizan la dimensión pedagógica sino que la cuestión de la competencia y el rendimiento. Para finalizar se explicita como la no resolución de este conflicto afecta el desarrollo de los sujetos (estudiantes) en términos de agencia humana.

Palabras clave: Educación superior- Educación Física- human capabilities- historia

¹⁷ Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de León, España. Profesor regular en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Matanza, Argentina. Director del proyecto de investigación *Aportes a la reconfiguración de un problema no resuelto en Educación Física: opiniones de los y las estudiantes del profesorado acerca de la dicotomía "rol docente-rol entrenador*, Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Matanza, Programa Nacional de Incentivos para docentes investigadores, Ministerio de Educación, Argentina. Director de proyectos de investigación en el INFOD. Par evaluador CONE.AU. waltermestori@yahoo.es

Lo Pedagógico de la Educación Física

Si bien el imaginario social construido acerca de la Educación Física, la caracteriza como una carrera que se centra en la actividad física, definir la Educación Física implica precisamente poder diferenciarla de la actividad física.

La actividad física es todo tipo de actividad muscular que incrementa sustancialmente el gasto energético; cuando esa actividad física se desarrolla de manera regular, estructurada y con un objetivo predeterminado se la denomina ejercicio físico (Shepard, 2003) y en este sentido la actividad física y el ejercicio físico se diferencian de la Educación Física.

Y es que precisamente la Educación Física es la parcela de la educación que contribuyendo a sus mismos objetivos, se vale de un estímulo o agente particular que es el movimiento (Generelo Lanaspá, 1996). Asimismo se la reconoce como intervención pedagógica que transmite y reproduce modelos de comportamiento, de sensibilidad, de racionalidad propios de su cultura, con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos (Vicente Pedríguez, 2005, p. 62). En nuestro caso definiremos la Educación Física como:

Disciplina en etapa de consolidación de su identidad, que conlleva los objetivos de la educación general, valiéndose del movimiento como elemento para lograrlo. Resulta de una construcción social que no ha logrado aún consenso respecto de su objeto de estudio, al interior de la cual se observan grupos que sostienen diferentes tipos de paradigmas en relación al ejercicio profesional (Toscano, 2008, p. 26).

Entrenamiento Físico o Educación Física

Resulta necesario recordar que la impronta de que la clase de Educación Física se asimile a una sesión de entrenamiento, siendo su objetivo el logro de resultados, nos remite a la tradicional idea de relacionar el origen de la Educación Física en Argentina con el entrenamiento militar.

Ahora bien, al hablar de entrenamiento seguiremos a Stenhouse (1984) cuando lo define como el proceso más simple de la educación, que se ocupa de la adquisición de capacidades técnicas y cuya finalidad es el rendimiento, es decir un proceso que puede expresarse mediante objetivos conductuales. Y dado que el entrenamiento

¹⁸ Al hacer mención al imaginario social, seguimos a Giberti (1989) cuando dice que las creencias e ilusiones son estructuras que soportan lo imaginario y que al mismo tiempo funcionan como límite al conocimiento absoluto y entonces el imaginario social se conforma como una respuesta a la dinámica de complejos procesos sociales que privilegia determinados valores, dejando de lado otros y que admite proyectos que responden a las necesidades de la época.

es un concepto utilizado para la preparación de una actividad física específica asociada con realizaciones automáticas y repetitivas desarrolladas a partir de la imitación o el condicionamiento, considerar la Educación Física desde esta mirada implicaría un mero reduccionismo al convertirla en un adiestramiento en relación a logros cuantificables (Devís, 1996, pp. 30-31).

Proctor (1984) ha señalado que la Educación Física en la actualidad debe enfrentarse al problema que denomina “el dilema de la dicotomía educación-entrenamiento”. Y en este sentido Devís (1996) ha propuesto que el desarrollo de las cualidades físicas básicas y las habilidades técnico deportivas debería denominarse “entrenamiento físico” y no “educación física”

Sin embargo este fenómeno ha sido muy común entre los colegas habiendo, sido estudiado durante la décadas del 70 y 80 y denominado por los expertos como “conflicto de roles”, refiriéndose a los roles de profesor y de entrenador (Devís, 1996).

En nuestro país se observa la presencia de actitudes del rol entrenador tanto en los docentes que trabajan en los profesorados y universidades cuando centran su rol en el hecho de que sus estudiantes alcancen ciertos niveles de rendimiento, así como en los profesores que trabajan en las escuelas primarias y secundarias. Pero lo más preocupante es que estas mismas actitudes se observan en estudiantes universitarios que expresan estudiar la carrera de Educación Física porque tienen una historia de deportistas y/o porque les gusta practicar un deporte, (buscando de esta manera certificar a nivel académico sus inquietudes de entrenadores deportivos) siendo sus preocupaciones a la hora de su proceso formativo, el logro de ciertos rendimientos, más que el aprendizaje de la cuestión pedagógica requerida para el desarrollo del rol docente.

Dewey (1989) realizó a principios del siglo XX una de las primeras diferenciaciones entre acción rutinaria y acción reflexiva, señalando que la primera estaba influida por la tradición y la autoridad centrándose en los medios para lograr los objetivos y la segunda tiene en cuenta los supuestos que sostienen la creencias o formas de conocimiento y las consecuencias derivadas de la acción para incorporar esos conocimientos y creencias.

En este sentido podríamos decir que la acción rutinaria mencionada por Dewey se relaciona, en el campo de la Educación Física, con el entrenamiento, en tanto la acción reflexiva (mencionada por el mismo autor) se debería relacionar con la dimensión pedagógica de la Educación Física.

Enseñar a enseñar Educación Física: Construcción y Transmisión del Conocimiento desde las Human capabilities.

Siguiendo a Sen (2000) diremos que el desarrollo es un proceso de expansión de libertades reales y que las personas son sujetos activos para el cambio y no meros receptores pasivos de prestaciones. El autor introduce el concepto de human capabilities el cual se centra en la libertad fundamental de la persona para vivir la vida, valorando y aumentando las opciones reales entre las que puede elegir; de esta manera las human capabilities son las habilidades reales que tienen las personas para lograr funcionamientos valiosos como parte de la vida, reflejando combinaciones alternativas de los funcionamientos que una persona pueda lograr, y representando los funcionamientos las cosas que una persona logra hacer o ser al vivir. ¿De qué manera entonces la consideración de esta propuesta teórica puede retroalimentar el trabajo del docente que “enseña a enseñar” Educación Física?

Surge en principio la necesidad de “correrse” del lugar del entrenamiento, ya que la mera repetición de acciones mecánicas claramente no estaría en sintonía con la mirada teórica planteada. Y siendo que la didáctica de la Educación Física centra su estudio en las relaciones profesor/estudiante, que se establecen en un proceso intencional de enseñanza y aprendizaje en torno al movimiento humano como objeto de comunicación (Hernández Álvarez, 2007), nuestra propuesta parte de la concepción del estudiante en tanto sujeto y protagonista, tanto en la esfera individual como colectiva, implicando la particular visión que cada sujeto da a los procesos pedagógicos.

Esta propuesta podría ser analizada teniendo en cuenta los ejes construidos por Flores Crespo (2007, p. 51) para evaluar las human capabilities de los graduados universitarios, que implican lograr: sentir confianza en sí mismo, visualizar planes de vida, desarrollar habilidades, adquirir conocimiento para el desarrollo de un empleo, buscar mejores oportunidades laborales y elegir empleos deseados.

Nuestro trabajo de “enseñar a enseñar” tiene como objetivos lograr que los estudiantes:

- * Identifiquen las especificidades de la enseñanza de la Educación Física en sus distintos niveles
- * Logren elaborar planes de Educación Física
- * Adquieran habilidades de lectura y escritura académica.
- * Respeten las diversidades culturales de las poblaciones con las cuales trabajarán.

* Se entrenen en la observación como técnica previa a la inserción como practicantes en las diferentes instituciones educativas en las cuales se desempeñarán en los años siguientes.

* Reconozcan las particularidades del contexto laboral e institucional en el cual se insertarán laboralmente al egresar como profesores/as de Educación Física.

* Construyan un perfil pedagógico basado en la ética y el respeto a los derechos humanos.

La estrategia pedagógica que utilizamos es el taller, modalidad pedagógica que une la teoría con la práctica y tiende a la producción grupal del aprendizaje y no a una mera reproducción de contenidos. De esta manera la intención es relacionar los materiales teóricos con las situaciones biográficas de cada uno de los sujetos y evitar de esta manera una repetición mecánica de entrenamiento en técnicas, lo cual resultaría vacío y despersonalizado. Partiendo de los aprendizajes anteriores que los/as estudiantes hayan logrado, se propone trabajar con vistas al análisis de situaciones y/o problemas vinculados con las clases de Educación Física en los distintos niveles de la enseñanza.

Asimismo y para iniciar la enseñanza de la lectura y escritura académica, partimos de las vivencias de los y las estudiantes de las actividades físicas que realizan en la clase. Primero se desarrolla un ejercicio físico y a continuación se pide a cada uno de los sujetos que redacte en un papel la vivencia de esa actividad. Vale la pena señalar que los sujetos que se dedican a la Educación Física (tanto estudiantes como docentes) tienen incorporado por tradición la palabra oral, es decir por alguna razón que nadie puede o quiere explicar, pueden decir en palabras, pero no logran escribir lo que dicen (primer obstáculo).

Este primer ejercicio de escribir las vivencias personales, se completa con la lectura de esa escritura por parte de un/a compañero/a (lectura cruzada), momento en el cual aparece el segundo obstáculo, ya que en general el/la compañero/a que ha leído, dice no entender lo que ha leído, pero tiende a corregir en forma oral lo que está escrito (es decir reitera la tendencia de hablar y no escribir). El lenguaje utilizado en esta corrección en general se caracteriza por lo que Sartori (2006, p. 20) define como “lenguaje corriente, materno, natural”. Este tipo de lenguaje es el que vincula a todos los que hablan una misma lengua, y se caracteriza por ser el más simple y más vivo resultando autobiográfico; pero también se caracteriza por que su vocabulario es reducido, las palabras quedan indefinidas y las uniones entre las frases se establecen de manera arbitraria al tiempo que las conclusiones de las argumentaciones se instauran con anterioridad a su sustentación demostrativa (Sartori, 2006, p. 20).

La escena se completa con comentarios por parte de los y las estudiantes acerca de porque es necesario escribir estas cosas si lo importante es lograr hacer

el ejercicio físico solicitado. A partir de allí se explica que es ésta una carrera de formación docente (obviedad aparentemente olvidada) y que el ser docente requiere de un manejo fluido de la lectura y la escritura académica. Ante el silencio que se produce, se propone a los y las estudiantes “aprender” a transmitir por escrito esa vivencia para que otro la comprenda.

El lugar dado a la lectura y escritura académica en tanto expresión de la cultura y las vivencias de los sujetos, intenta correr de lugar a la tradición (que tiene esta profesión) de la mera repetición de ejercicios físicos, cuestión que claramente no se relaciona con el desarrollo de las human capabilities.

Conclusiones

El origen de la Educación Física y su evolución histórica ha sido atravesada por la influencia de lo médico y lo militar que poco han tenido que ver con una mirada pedagógica de la misma.

Si bien se encuentra en proceso de desarrollo un nuevo modelo de trabajo docente, que tiene como eje lo pedagógico, aún falta un largo camino por recorrer para que podamos decir que la Educación Física es una disciplina que se centra en la concepción de los sujetos en términos de agencia humana y aporta al desarrollo de las human capabilities.

Referencias bibliográficas

Devís, J. (1996). *Educación Física deporte y currículo*. Madrid: Editorial Visor.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Flores-Crespo, P. (2007). Situating education in the human capabilities approach. En Walker, M. y Viterhalter, E. *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. (pp.45-63). Palgrave: Macmillan.

Generelo Lanaspá, E. (1996). Educación Física y calidad de vida. En Sánchez Bañuelos, F. *La actividad física orientada hacia la salud*. (pp. 312-331). Madrid: Biblioteca Nueva.

Giberti, E. (1989). Mujer enfermedad y violencia en Medicina. En Giberti, E y Fernández, A. *La mujer y la violencia invisible*. (pp. 70-120). Buenos Aires: Editorial

Sudamericana.

Hernández Álvarez, J. (2001). Didáctica de la Educación Física: reflexiones en torno a su objeto de estudio. *Revista digital*, 7 (42). Recuperado de www.efdeportes.com

Pastor Pradillo, J. (2007). Fundamentación epistemológica e identidad de la Educación Física. *Revista de currículo y formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART2.pdf>

Proctor, N. (1984). Problems facing physical education after the great education debate. *Physical Education Review*, 7, 4-11.

Sartori, G. (2006). *La política. Lógica y método en ciencias sociales*. (3º ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.

Shepard, R. (2003). Limits to measurement of habitual psychical activity by questionnaires. *British Journal Sports Med*, 37, 0-9.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Toscano, W. (2008). *Pensar la Educación Física actual*. San Justo: Prometeo Libros-UN-LAM.

Toscano, W. (2011, Julio). La relación ejercicios físicos-salud positiva. *Psicodebate, psicología, cultura y sociedad*, Año XI, 1 (11). 103-113. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Palermo.

*Capabilidades
en el Bachillerato
de México.
Un Estudio Empírico*

Resumen

*Dulce Carolina Mendoza*¹⁹

*Pedro Flores-Crespo*²⁰

El artículo presenta los resultados de una investigación empírica realizada en diversas escuelas del nivel medio superior del sureste de México. El objetivo principal es identificar las capacidades valiosas para los jóvenes a raíz de que estudian en el bachillerato, así como analizar diversos factores escolares, socioeconómicos y personales que parecen estar potenciando o restringiendo el logro de dichas capacidades. Ante el número creciente de jóvenes entre 15 y 17 años que no estudian ni trabajan en México, y ante la puesta en marcha de una nueva reforma del bachillerato a nivel nacional, este estudio busca contribuir a la discusión de la problemática juvenil utilizando el enfoque de las capacidades desarrollado por Amartya Sen (1985, 1992, 2000) y Martha Nussbaum (2000). La información que se presenta se recolectó por medio de una encuesta aplicada a más de 900 estudiantes de bachillerato. Los datos se analizan a partir de técnicas estadísticas y econométricas, lo cual constituye una propuesta para la medición cuantitativa de las capacidades. Entre los hallazgos principales se resalta que la mayoría de los jóvenes valoran tener la oportunidad de planear un proyecto de vida, cumplir las expectativas de sus padres, ampliar sus conocimientos sobre temas específicos de su interés y mejorar sus habilidades tecnológicas, entre otros. Sin embargo, las oportunidades de logro de estas dimensiones no son homogéneas para todos los estudiantes. A la par de identificar ciertos factores estructurales que restringen las oportunidades de logro de las capacidades, se identifican diversos espacios sociales y académicos que podrían modificarse para brindar una educación orientada a la ampliación de capacidades o en otros términos, una educación más “pertinente”.

Palabras clave: capacidades- bachillerato- México

¹⁹ *University of Edinburgh. d.c.mendoza@sms.ed.ac.uk*

²⁰ *Universidad Iberoamericana. pedro.flores@uia.mx*

Introducción

La relación entre educación y ampliación de libertades es un tema que ha captado la atención en diversas investigaciones (Flores-Crespo 2005, Unterhalter y Walker 2007, Young 2006, Raynor, 2007, Walker 2006, 2010). Sin embargo, escasa atención se ha prestado al análisis de las capacidades de los jóvenes en edad de asistir al bachillerato. En tal sentido este trabajo se plantea saber: ¿qué capacidades son más importantes para un grupo de jóvenes de un país en vías de desarrollo como México? ¿En qué medida el bachillerato brinda oportunidades para que los estudiantes amplíen sus capacidades? ¿Son estas oportunidades accesibles para todos los jóvenes? ¿Cuáles son los factores escolares, socioeconómicos y personales que pueden influir en el logro de las capacidades?

Dar respuesta tales cuestionamientos enriquecerá el estudio de la relación entre educación y desarrollo humano. Sin embargo, es preciso resaltar que el estudio de las capacidades en el campo de la educación aún presenta diversos retos epistemológicos y metodológicos, por lo que este trabajo dese contribuir a estos debates desde una perspectiva empírica.

Los resultados que se presentan provienen de una encuesta llevada a cabo en 12 escuelas de bachillerato en el sureste de México. En total se encuestaron 978 estudiantes distribuidos en 26 grupos; 51.2 por ciento mujeres y 48.8 por ciento hombres. 99.5 por ciento señaló tener entre 14 y 19 años y 22 por ciento mencionó que entiende una lengua indígena. Asimismo, 39.6 por ciento de la muestra de estudiantes indicó que estudia en primer semestre; 31.8 en tercero y 28.6 en quinto semestre. Por ultimo, 54 por ciento de los estudiantes estudia en la modalidad escolarizada (presencial) y el resto, es decir el 46 por ciento en la modalidad a distancia (semi-presencial). La información se analizó a partir de técnicas cuantitativas tales como la estadística descriptiva e inferencial.

El marco evaluativo que se utiliza en este estudio es el enfoque de capacidades desarrollado por Amartya Sen y Martha Nussbaum. Entre los conceptos claves del enfoque se encuentran: funcionamientos, capacidades, agencia y libertades instrumentales. Según Sen (1985, 1992, 1999, 2009) el término capacidades refiere al conjunto de funcionamientos que reflejan la libertad de las personas para llevar un estilo de vida u otro. Sen (2009) afirma que el enfoque de capacidades no sólo se centra en lo que las personas logran (funcionamientos logrados), sino en lo que son capaces de hacer, independientemente de si eligen o no hacer uso de tal oportunidad. Walker (2010) afirma que capacidad es una combinación entre libertad y raciona-

²¹En México, el bachillerato es el nivel educativo que se estudia regularmente entre los 14 y los 18 años y, desde el 13 de Octubre de 2011 se aprobó por decreto constitucional su obligatoriedad.

lidad y que no debería entenderse estrictamente como habilidad o funcionamiento. Además, esta autora considera que en el ámbito educativo no es recomendable que la definición de las capacidades importantes no recaiga enteramente en los estudiantes (Walker, 2006,2010). Asimismo, es importante tener en cuenta que las personas pueden adaptar sus preferencias dependiendo de su clase social y de los contextos en que viven.

La estructura del trabajo es la siguiente: en la sección 1 se analizan las capacidades valiosas para los jóvenes y se identifica si el bachillerato mexicano brinda o no oportunidades de logro de dichas capacidades. Adicionalmente, se explora en qué medida los jóvenes amplían sus libertades de elección a raíz de que avanza sus grados escolares. En la sección 2, se presentan las expectativas profesionales de los jóvenes y las actividades que realizan en su tiempo libre. Cabe destacar que estas dimensiones han sido escasamente exploradas en el contexto mexicano. La sección 3, incluye el análisis cuantitativo de los datos a partir de modelos de regresión logit con el propósito de identificar la probabilidad existe de que ciertos factores socioeconómicos, escolares y personales influyan en la expansión o restricción de capacidades. Finalmente, la sección 4 presenta la discusión de los hallazgos mas importantes del estudio en donde se destaca que las desigualdades en las oportunidades de logro de las capacidades parecen explicarse mas por factores escolares (como el desempeño profesional de los docentes y directivos) y personales (satisfacción de los jóvenes con las escuelas y por su motivación para asistir a clases) que por factores sociales y económicos.

¿Qué capacidades valoran los jóvenes?

A partir de la definición de una lista de 20 capacidades, se encontró que las cinco dimensiones más importantes para los jóvenes que estudian el bachillerato en el sureste de México son: (1) ser capaz de hacer felices a sus padres; (2) tener la capacidad de planear un proyecto de vida; (3) tener la capacidad de cumplir las expectativas de sus padres; (3) ser capaz de ampliar conocimientos sobre temas de interés; (4) ser capaz de desarrollar habilidades sobre el uso de nuevas tecnologías y (5) ser capaz de divertirse de manera sana (ver tabla 1).

Es importante resaltar que más de la mitad de los estudiantes encuestados mencionó que sí ha tenido la oportunidad de lograr las capacidades que valoran en el bachillerato (ver tabla 1); sin embargo un número considerable de ellos manifestó una opinión diferente: 32 por ciento de los estudiantes señaló que no ha tenido la oportunidad planear un proyecto de vida, 32 por ciento menciona que no ha tenido la oportunidad de mejorar habilidades tecnológicas; 25 por considera que en el bachil-

lerato no ha tenido la oportunidad de ser y hacer lo que sus padres esperan de ellos; 24 por ciento no ha tenido la oportunidad de ampliar sus conocimientos sobre temas de su interés y 18 por ciento de los jóvenes no ha tenido la oportunidad de divertirse de manera sana (tabla 1).

Es relevante ampliar las reflexiones sobre las capacidades valiosas y sobre aquellas que no lo son tanto para los jóvenes. En principio, la importancia que los estudiantes otorgan a cumplir con las expectativas de sus padres y su deseo por hacerlos felices podría revelar una transmisión de las expectativas socio-culturales de padres a hijos y además, esto podría sugerir que los jóvenes no han logrado desarrollar la capacidad de examinar críticamente sus propias creencias, valores y expectativas. Asimismo, la alta valoración a planear un proyecto de vida nos lleva a preguntar cuales son los mecanismos institucionales que las escuelas promueven para responder a esta legítima valoración de los estudiantes. ¿Cómo funcionan los programas de orientación vocacional en los distintos modelos educativos que operan en el nivel medio superior en México?

Por otra parte, sorprende la escasa importancia que los jóvenes le otorgan a capacidades relacionadas con la formación ciudadana tales como participar en las elecciones políticas de su comunidad de manera informada y a elegir a las autoridades políticas de su región. En la tabla 1 se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes señalan no haber tenido la oportunidad de lograr estos aspectos en el bachillerato. Para un país que aspira a desarrollar una democracia plena, este punto debe llamar la atención. Son los jóvenes de 18 años los que empiezan a ejercer ciertas libertades políticas (e.g la elección de los representantes por medio del voto).

La débil promoción de la ciudadanía en los jóvenes del bachillerato, resalta lo que diversas voces han señalado con respecto a la relevancia que tiene el nivel medio superior en la formación de ciudadanos críticos, responsables y socialmente participativos. Según la ex subsecretaria de educación media superior en México, sería trascendental que los jóvenes que terminan la educación media superior se formen como ciudadanos con capacidad analítica, constructiva y participativos en la vida del país y que además, “tengan la capacidad de decidir y ejecutar decisiones en cada uno de los diferentes aspectos que condicionan su participación en la convivencia humana, social estudiantil y laboral” (Yoloxochitl Bustamante en entrevista con Pedro Flores-Crespo).

Por ultimo, los jóvenes bachilleres también manifestaron una alta valoración sobre la capacidad de apreciar las manifestaciones artísticas y culturales, convivir con personas de diferentes culturas y países y conseguir un mayor prestigio social en su comunidad. No obstante, no todos los jóvenes consideran que están desarrollando estas capacidades en el bachillerato (tabla 1).

Tabla 1- Capabilities relevantes para los jóvenes

Ser capaz de	Valoración					Oportunidad de logro en el bachillerato ²²		
	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante	N	Si	No	N
Hacer felices a mis padres*	75.6	20.9	2.9	0.6	958	76.8	23.2	935
Planear un proyecto de vida	70.8	23.9	4.3	1	962	67.2	32.8	950
Cumplir las expectativas de mis padres	65.9	29.6	3.4	1.1	970	74.6	25.4	948
Ampliar conocimientos sobre temas de interés	62.3	32.8	3.7	1.2	970	75.7	24.3	961
Desarrollar habilidades sobre el manejo de nuevas tecnologías*	59.7	33.3	5.8	1.2	962	68	32	960
Divertirme sanamente	59.5	33.4	5.5	1.6	956	81.7	18.3	946
Mejorar habilidades de razonamiento y pensamiento crítico*	57.6	37.4	4.8	0.2	963	85	15	963
Respetar a personas con ideas	56.7	38.2	4.4	0.7	963	88.1	11.9	957

²²De acuerdo con Walker (2010) la diferencia entre un funcionamiento y la capacidad esta en que el primero refiere al logro actual mientras que la capacidad se enfoca a la oportunidad de lograr los funcionamientos.

Ser capaz de	Valoración				Oportunidad de logro en el bachillerato ²²			
	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante	N	Si	No	N
Mejorar habilidades de comunicación oral y escrita*	54.7	40.3	4.7	0.4	966	87.1	12.9	963
Hablar en público sin sentir vergüenza	52.1	33.3	11.4	3.1	963	67.7	32.3	950
Practicar algún deporte	46.9	35.8	13.3	3.9	963	73.6	26.4	950
Socializar y conocer personas	41	45.1	12.3	1.6	966	74.3	25.7	959
Conseguir un empleo remunerado*	37.9	35.6	18.2	8.3	961	21.6	78.4	742
Convivir con personas de diferentes culturas o países*	36.4	43.3	17	3.2	963	47.5	52.5	942
Conseguir un mayor prestigio social en mi comunidad*	33.6	43.9	17,1	5.4	959	42.6	57.4	941
Tener una relación de pareja	29.4	22.8	31.5	16.3	963	35.5	64.5	943
Elegir a las autoridades políticas a través del voto*	28.7	33.5	24.3	13.5	964	21.3	78.7	938
Contribuir al desarrollo económico de mi estado*	25.4	48.4	21.1	5.1	967	33.2	66.8	943
Apreciar las manifestaciones artísticas	20.9	41.6	32	5.5	962	50.5	49.5	948

*Nota: Las capacidades se adaptaron de diversas listas (ver *Young (2006), Flores-Crespo (2005), Nussbaum (2002), Walker (2006,2010)) y encuestas sobre juventud en México (ENJ). Aunque la lista de capacidades no se definió a partir de un proceso participativo, lo novedoso de esta metodología es que se preguntó a los jóvenes que identificaran que tan importantes consideraban dichas capacidades, se realizó un ranking de acuerdo a la valoración individual y se ligó esta información con las oportunidades de logro en espacios escolares. Fuente: Elaboración propia.*

Libertad de elección

Además de identificar las capacidades valiosas, este estudio revela en qué medida los jóvenes amplían su libertad de elección a medida que crecen y avanzan en el bachillerato. Casi la totalidad de estudiantes mencionó tener la libertad de practicar algún deporte (97.1%), elegir a sus amigos (96.3%) así como a su novio o novia (92.5%) (Tabla 2). No obstante, es necesario resaltar que un número considerable de jóvenes indico no tener libertad de elegir sobre dimensiones cruciales, es decir: 23.7 por ciento de los estudiantes no tiene la libertad de elegir si asiste a la escuela o no y 23.7 por ciento no tiene la libertad de elegir si trabaja o no trabaja (tabla 2).

En la Tabla 2 se ilustra también que la proporción de estudiantes que señaló tener la libertad de elegir sobre dimensiones básicas de su vida, se incrementa a medida que aumenta el grado escolar que cursan en el bachillerato. Por ejemplo, mientras que cerca del 70 por ciento de los jóvenes que cursan el primer semestre menciono tener la libertad de salir a divertirse con sus amigos, 83 por ciento de los jóvenes en quinto semestre manifestó tal opinión. Asimismo, 60 por ciento de los estudiantes del primer periodo escolar del bachillerato manifestó que tiene la libertad de elegir tener o no relaciones sexuales mientras que esta cifra asciende a 69 por ciento para aquellos que cursan el quinto semestre. ¿En que medida la ampliación de libertades de los jóvenes se explica por procesos de maduración personal, por la convivencia escolar o por la exposición a los planes de estudio? Es importante explorar la interrelación de estos factores ya que contribuyen a que los jóvenes cambien ciertos estilos de vida o refuercen otros.

	Primer semestre		Tercer Semestre		Quinto semestre		Total	
	si	No	si	No	Si	no	Si	No
Practicar algún deporte	96.1	3.9	97.1	2.9	98.6	1.4	97.1	2.9
Elegir a tus amigos	95.6	4.4	95.8	4.2	97.8	2.2	96.3	3.7
Elegir sobre tu apariencia personal (cómo vestirte, peinarte, etc.)	93.2	6.8	95.5	4.5	96.8	3.2	95	5
Elegir a tu novio o novia	88.9	11.1	95.2	4.8	94.6	5.4	92.5	7.5
Horas de estudio al día	79.4	20.6	83.9	16.1	82.4	17.6	81.7	18.3
Decidir trabajar o no	69.1	30.9	77.3	22.7	84.9	15.1	76.3	23.7
Asistir a la escuela	74.6	25.4	77.5	22.5	77.3	22.7	76.2	23.8
Salir a divertirse con tus amigos	69.5	30.5	72.5	27.5	83.2	16.8	74.4	25.6
Tener relaciones sexuales	60.2	39.8	66.5	33.5	68.8	31.2	64.6	35.4
Consumir bebidas alcohólicas	35.6	64.4	41.6	58.4	43.9	56.1	39.8	60.2

Expectativas y Libertades Instrumentales

Del total de respuestas a la pregunta “¿cuáles son tus expectativas al terminar el bachillerato?” las tres más frecuentes fueron: 1) estudiar en la universidad, 2) conseguir un empleo y 3) estudiar una carrera corta o técnica (ver tabla 3). Lo anterior revela la alta valoración que los jóvenes le otorgan a la educación ya que la mayoría esperaría continuar sus estudios una vez que concluya el bachillerato. Resultados similares se han encontrado a partir de las estadísticas del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI I). Sin embargo, en el presente estudio se quiso profundizar en los factores que podrían impedir a los jóvenes lograr tales expectativas.

Como se puede apreciar en la tabla 4, los tres impedimentos principales para que los jóvenes logren sus expectativas son: la ausencia de recursos económicos, la ubicación de los planteles y concluir con una buena preparación en el bachillerato. Si consideramos separadamente estos tres factores es posible afirmar que la ausencia de medios económicos refiere a un problema estructural y su modificación depende más de las políticas sociales y económicas de la región. El segundo, es decir, la ubicación de las universidades, refiere a problemas de cobertura de la educación superior. Finalmente, el hecho de que un alto porcentaje de jóvenes considere que su preparación en el bachillerato puede determinar el logro de sus expectativas de vida atiende directamente a su esfuerzo individual y a la calidad de la educación que reciben.

Tabla 3.- Expectativas al terminar los estudios

	N	Porcentaje
Estudiar en la universidad	651	34.5%
Conseguir un empleo	479	25.4%
Estudiar una carrera corta o técnica	408	21.6%
Emprender un negocio propio	149	7.9%
Mudarme a otro país	78	4.1%
Estudiar la normal	64	3.4%
Otra	60	3.2%
Total	1889	100.0%

²³ Este hallazgo es consistente con lo señalado por Flores-Crespo 2002, cuando argumenta que jóvenes que estudian en universidades tecnológicas en México valoran mayores niveles de escolaridad pero no tienen las libertades instrumentales para lograrlo.

Tabla 4.- Impedimentos para lograr expectativas

	N	Porcentaje
Económicos	791	34.0%
Ubicación de planteles educativos	334	14.3%
Concluir el bachillerato/ buena preparación en el bachillerato	304	13.1%
Falta apoyo familiar	302	13.0%
Ninguno	111	4.8%
Inseguridad personal y aceptación social	102	4.4%
Falta de tiempo para estudiar	82	3.5%
Dificultad de la carrera	66	2.8%
Falta motivación	54	2.5%
Falta empleos	50	2.1%
Dificultad en el proceso de admisión	35	1.5%
Falta de plazas en planteles educativos	19	.8%
Falta experiencia	18	.8%
Pérdida de amistades o novio	17	.7%
Edad	13	.6%
Problemas políticos	3	.1%
Total	2328	100.0%

Actividades de los Estudiantes en su Tiempo fuera de la Escuela

Si algo de valioso posee el enfoque de desarrollo humano es que concibe a las personas de manera amplia y no como meros recursos para el crecimiento económico. El fin del desarrollo, dice Sen (1999), son las personas. Siguiendo con el objetivo de conocer las valoraciones y actividades de los jóvenes, este estudio reveló que las actividades de los estudiantes en su tiempo libre están en cierta medida influidas por la cultura, el género, el clima y por los espacios que existen en la región para la recreación. La mayoría de los jóvenes encuestados mencionó que las principales actividades que realizan después de clases son ayudar a sus padres en tareas domésticas (37%); estudiar (17%) y salir con sus amigos (9%) (Ver tabla 5). El alto grado de participación en tareas domésticas puede estar relacionado con el hecho de que una capacidad altamente valorada sea satisfacer a los padres. Esto revela temas de interés sociológico: por un lado, una fuerte pertinencia a la familia y por otro, una posible transmisión de valores transgeneracionales.

Otras actividades extraescolares que son parte de la vida de los jóvenes,

aunque no parecen ser tan frecuentes son: practicar algún deporte, ver televisión, realizar alguna actividad cultural, escuchar música, dormir, divertirse, estar con la familia e ir a la iglesia.

Tabla 5.- Principal actividad a la que dedicas tu tiempo después de clases.

	N	Porcentaje
Ayudar a tus padres en tareas domésticas	680	36.9%
Estudiar	536	29.1%
Salir con tus amigos	322	17.5%
Otra	162	8.8%
Trabajar	145	7.9%
Total	1845	100%

Factores que influyen en el logro de capacidades

Uno de los argumentos más sólidos de Amartya Sen para no dar una lista de capacidades es que éstas dependen de los contextos (Sen, 2004). Este estudio reveló capacidades claves para un grupo de jóvenes en un contexto específico de México. Por esta razón, se quiso ahondar en los factores determinantes de las oportunidades de logro de capacidades en el bachillerato. Se estimaron tres regresiones logit. Las variables dependientes de dichas regresiones fueron tener la oportunidad de (1) hacer felices a los padres; (2) planear un proyecto de vida y (3) respetar a personas con ideas diferentes a las mías (ver tabla 6).

Las variables explicativas o independientes que se consideraron en los tres modelos de regresión se agrupan en 8 categorías: (1) características sociodemográficas y culturales (2) características socioeconómicas y laborales (3) antecedentes escolares (4) factores educativos (5) características de los docentes (6) satisfacción de los estudiantes con los insumos escolares y con su propio desempeño (7) Motivación y (8) actitud de los padres de familia hacia la educación de sus hijos. Las treinta y tres variables explicativas de las tres regresiones se enlistan en la tabla 6.

Adicionalmente, para eliminar la existencia de multicolinealidad se efectuó una eliminación iterativa de variables independientes colineales y no significativas en el programa Stata. Se eligieron las variables significativas que resultaron significativas a 90 y 95 por ciento de confianza.

²⁴ En los modelos de regresión logit y probit el interés es modelar variables dependientes categóricas cuya opción de respuesta es sí o no. Aunque también es común que la variable dependiente adopte más de dos opciones de respuesta. Como ejemplo podemos ver la siguiente escala que puede adoptar una variable dependiente: totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, o totalmente en desacuerdo donde tales respuestas pueden codificarse como 0, 1 y 2 (Gujarati, 2004). Es importante señalar que las regresiones logit no se interpretan directamente porque miden efectos no lineales, por ello se calcularon efectos marginales con MFX Compute. La interpretación de la regresión se ofrece en términos de probabilidades.

²⁵ Según, Adrich y Nelson (citados en Gujarati 2004) el uso del coeficiente de determinación R2 tiende a ser considerablemente bajo en los modelos con una variable dependiente cualitativa y consideran que su uso debe ser evitado. Una medición alternativa sería el pseudo R2.

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES O EXPLICATIVAS	
Tener la oportunidad de:	Características sociodemográficas y culturales	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Edad 2. Sexo 3. Entender lengua indígena 4. Nivel educativo del padre 5. Nivel educativo de la madre 	
	1. Hacer felices a los padres.	Factores socioeconómicos y condición laboral
		<ol style="list-style-type: none"> 6. Cantidad de focos en la casa 7. Índice de bienes y servicios que se poseen en casa 8. Distancia de la escuela y el hogar 9. Recibir beca 10. Trabajar actualmente
		2. Planear un proyecto de vida.
<ol style="list-style-type: none"> 11. Tipo de secundaria de procedencia 12. Promedio general en secundaria 		
3. Respetar a personas con ideas diferentes a las propias	Factores educativos	
	<ol style="list-style-type: none"> 13. Semestre 14. Modalidad educativa (plantel o emsad) 15. Características de los exámenes departamentales 16. Haber repetido alguna materia 	
	Desempeño de los docentes	
	<ol style="list-style-type: none"> 17. Maestros que asisten a clase 18. Maestros que son claros en su exposición 19. Maestros que regresan trabajos y tareas corregidas 20. Maestros dispuestos a aclarar dudas 21. Maestros que dan asesoría fuera del aula 22. Maestros que motivan la participación en clase 23. Maestros que son respetuosos con los alumnos 24. Maestros que son puntuales 25. Problemas con algún maestro en particular 	
	Satisfacción de los estudiantes con los insumos escolares y con su propio desempeño	
	<ol style="list-style-type: none"> 26. Satisfacción con la infraestructura de la escuela 27. Satisfacción con los profesores 28. Satisfacción con el director 29. Satisfacción con los materiales didácticos 30. Satisfacción con las evaluaciones 31. Satisfacción con las propias calificaciones 	
	Motivación	
	<ol style="list-style-type: none"> 32. Motivación de los estudiantes para asistir a clase 	
	Actitud de los padres	
	<ol style="list-style-type: none"> 33. Interés y apoyo de los padres en la educación de sus hijos 	

Fuente: elaboración propia.

Planear un Proyecto de Vida

Aun cuando planear un proyecto de vida es una de las capacidades más importantes para los jóvenes, no se identificó alguna variable que explicara incrementos positivos en la probabilidad de que los jóvenes logren dicha capacidad en el bachillerato. Esto hace pensar en la funciones de la educación media superior en México.

Por el contrario, se identificaron algunas variables que disminuyen la probabilidad de que los jóvenes sean capaces de planear un proyecto de vida, estas son: que los jóvenes no se sientan motivados para asistir a clases, que menos de la mitad de los maestros fomenten la cooperación entre los estudiantes, que ninguno de los docentes motive la participación en clase y que los estudiantes estén poco o nada satisfechos con el director de la escuela y con la infraestructura. Por último, el hecho de que los jóvenes estudien el primer semestre, también disminuye la probabilidad de que sean capaces de planear un proyecto de vida (ver tabla 9). Si nos fijamos bien, varias variables independientes hacen referencia a los procesos pedagógicos de los bachilleratos. ¿Qué pertinencia tiene la educación media superior en México para impulsar la definición de un camino propio e independiente del joven?

Tabla 9.- Variable dependiente: tener la oportunidad de planear un proyecto de vida

VARIABLES EXPLICATIVAS	Coefficientes Beta	P> t
Estudiar en primer semestre	-	0.002*
Menos de la mitad de los profesores fomentan la cooperación entre los estudiantes	-	0.000*
Ninguno de los profesores motiva la participación en clase	-	0.065**
Nada satisfecho con la infraestructura de la escuela	-	0.013*
Nada satisfecho con el director de la escuela	-	0.017*
Poco satisfecho con el director de la escuela	-	0.002*
No sentirse motivado para asistir a clases	-	0.047*

Nota: con el propósito de hacer más fácil la interpretación de las regresiones se omitieron los coeficientes y en su lugar se presentan los signos de la asociación,

*Nivel de significancia de 0.05 / ** Nivel de significancia de 0.01

²⁶El tema en el nivel de educación media superior es tan importante que existe un proyecto gubernamental denominado ConstruyeT que precisamente busca que los jóvenes definan su futuro con claridad.

Hacer Felices a los Padres

En modelo de regresión se identificaron seis variables que explican incrementos en la probabilidad de que los estudiantes tengan la oportunidad de hacer felices a sus padres por el hecho de estudiar en el bachillerato. Estas variables son: (1) estudiar en tercer semestre (2) haber estudiado en secundaria técnica y general, (3) que la máxima escolaridad de la madre sea preparatoria sin concluir (ver tabla 8).

En contraste, se identificaron ocho variables que disminuyen la probabilidad de que los estudiantes hagan felices a sus padres. Dos de ellas tienen que ver con actitudes de los docentes: que menos de la mitad de los maestros regresen las tareas corregidas, y que menos de la mitad de los maestros sean respetuosos con los alumnos; otras dos variables refieren a la satisfacción de los estudiantes con factores escolares (específicamente con la infraestructura de la escuela y el desempeño del profesor); otras dos variables son que los padres casi nunca se interesen y apoyen a sus hijos en su educación y que los jóvenes no se sientan motivados para asistir a clases. La última variable que disminuye la probabilidad de que los estudiantes hagan felices a sus padres es que la máxima escolaridad del padre sea posgrado. Esto parece indicar que los padres que tienen mayor capital cultural son más exigentes con la educación de sus hijos y por lo tanto, es más difícil cumplir con sus expectativas (ver tabla 8).

Tabla 8.- Variable dependiente: tener la oportunidad de hacer felices a los padres.

VARIABLES EXPLICATIVAS	COEFICIENTES BETA	P> t
Estudiar en tercer semestre	+	0.079**
Haber estudiado en secundaria técnica	+	0.034*
Haber estudiado en secundaria general	+	0.020*
Posgrado como máxima escolaridad del padre	-	0.025*
Escolaridad de la madre: preparatoria sin concluir	-	0.001*
Menos de la mitad de los profesores regresan trabajos y tareas corregidos	-	0.015*
Menos de la mitad de los profesores son respetuosos con los estudiantes	-	0.020*
Nada satisfecho con la infraestructura de la escuela	-	0.045*
Nada satisfecho con el desempeño de los profesores	-	0.040*
Padres que casi nunca se interesan y apoyan en la educación	-	0.010*
No sentirse motivado para asistir a clases	-	0.000*

Nota: con el propósito de hacer más fácil la interpretación de las regresiones se omitieron los coeficientes y en su lugar se presentan los signos de la asociación.

*Nivel de significancia de 0.05 / ** Nivel de significancia de 0.01

Respetar a Personas con Ideas Diferentes

Tres variables explican incrementos en la probabilidad de que los jóvenes sean capaces de respetar a personas con ideas diferentes a las propias, a saber: (1) estar satisfecho con la escuela (2) estar satisfecho con los materiales didácticos y (3) entender una lengua indígena. Las preguntas que este último hallazgo levanta es ¿En que medida el bilingüismo fomenta un mayor respeto a puntos de vista diferentes? ¿Los estudiantes indígenas están en mejores condiciones de desenvolverse en ambientes interculturales que aquellos que no lo son? He aquí un vínculo interesante a explorar entre el multiculturalismo y el desarrollo humano .

Por otra parte, la satisfacción de los estudiantes con la escuela y con los actores que intervienen en el proceso educativo (e.g los profesores y el director) tiene una influencia significativa para reducir la probabilidad de que los estudiantes respeten a personas con ideas diferentes (ver tabla 10). Aquí aparece de nuevo el punto sobre la importancia de crear ambientes académico-institucionales orientados a la ampliación de capabilities. Se acuerdo con Sen, nuestras perspectivas también dependen de qué instituciones existen y de cómo operan. Las escuelas requieren un análisis más profundo de su operación, sobretodo ahora que el bachillerato en México se volvió obligatorio y por lo tanto, se estará buscando su universalización.

Tabla 10.- Tener la oportunidad de respetar a personas con ideas diferentes a las mías

Variables explicativas	Coefficientes Beta	P> t
Entender alguna lengua indígena	+	0.053**
Haber estudiado en alguna secundaria técnica	-	0.000*
Haber estudiado en alguna secundaria general	-	0.000*
Estar satisfecho con la escuela	+	0.000*
Estar poco satisfecho con los profesores	-	0.040*
Estar nada satisfecho con el director de la escuela	-	0.051**
Estar poco satisfecho con el director de la escuela	-	0.040*
Estar satisfecho con los materiales didácticos	+	0.024*
Estar poco satisfecho con las calificaciones	-	0.055 **
No estar motivado para ir a clases	-	0.030*

Nota: con el propósito de hacer más fácil la interpretación de las regresiones se omitieron los coeficientes y en su lugar se presentan los signos de la asociación. *Nivel de significancia de 0.05 / ** Nivel de significancia de 0.01

²⁷ El Informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUED, 2004) tuvo como temática central la "libertad cultural".

Discusión de los principales hallazgos: ¿Existe desigualdad social en el logro de capabilidades en el bachillerato?

Los resultados de esta investigación indican que en los tres modelos de regresión, las variables que tienen que ver con la satisfacción de los estudiantes (con los actores, procesos e insumos escolares) así como su motivación para asistir a clases, mostraron tener un efecto significativo para explicar variaciones en la probabilidad de que se amplíen sus oportunidades de lograr lo que valoran y tienen razones de valorar en el bachillerato en el bachillerato. Asimismo, variables como el semestre que cursan los jóvenes y la modalidad en que estudiaron los niveles escolares previos también mostraron incidir en la probabilidad de que logren las capacidades valiosas.

Al analizar las variables explicativas asociadas a la probabilidad de que los jóvenes hagan felices a sus padres y planeen un proyecto de vida en el bachillerato se identificó que el desempeño de los profesores tiene un efecto importante. Que la planta académica de los bachilleratos carezca de ciertas competencias profesionales tales como fomentar la cooperación entre los estudiantes y su participación en clase, así como la ausencia de retroalimentación a las tareas y trabajos de los alumnos, incide de manera negativa en la probabilidad de que se expandan las capacidades valiosas de los jóvenes.

En contraste, en los tres modelos de regresión, las variables que tienen que ver con la clase social, el estatus socioeconómico y la condición laboral de los jóvenes no resultaron significativas para explicar incrementos o decrementos en la probabilidad de que se expandan las dimensiones de vida que se consideran valiosas. Lo que este hallazgo parece sugerir es que en las 12 escuelas de bachillerato que fueron encuestadas no existe desigualdad social en las oportunidades de logro de capacidades.

Este hallazgo marca una diferencia con los estudios que analizan los determinantes del aprovechamiento escolar. Según Muñoz-Izquierdo (2009), un gran número de investigaciones que tiene tal objetivo identifican “un peso decisivo a factores cuyo control se encuentra fuera del alcance de los administradores del sistema educativo” (Muñoz-Izquierdo, 2009:262). En otras palabras, dichas investigaciones señalan el impacto que tienen las variables socioeconómicas y culturales en el aprendizaje de niños y jóvenes en México.

Conclusiones

Para lograr que el bachillerato mexicano brinde una educación más pertinente a las personas en edad de cursarlo se requiere identificar las dimensiones de vida y del aprendizaje que los jóvenes valoran. Este estudio reveló que entre las capacidades más relevantes para los estudiantes de los bachilleratos del sureste mexicano se encuentran: hacer felices a sus padres y cumplir con las expectativas de sus progenitores. Estas dos dimensiones sugieren una transmisión intergeneracional de valores y expectativas de padres a hijos lo que a su vez podría indicar un patrón de reproducción cultural al interior de las instituciones educativas. Esta tendencia ha sido destacada con amplitud por sociólogos como Bourdieu y Passeron (1977).

Sin embargo, a pesar de la gran importancia que los jóvenes otorgan a cumplir con las expectativas familiares, se identificó una ampliación de la libertad de elección de los jóvenes a medida que tienen mayor edad y avanzan en grado escolar. Una mayor cantidad de estudiantes en los semestres superiores de bachillerato manifestó tener la libertad de elegir tener relaciones sexuales, divertirse con amigos y elegir a su pareja, entre otras.

Otra clara valoración de los jóvenes es contar con oportunidades para planear un proyecto de vida en el bachillerato. Esto nos lleva a reflexionar sobre el impacto que tiene la orientación educativa en las escuelas. La reforma integral de la educación media superior puesta en marcha en México desde 2008 considera la importancia de “generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos” (Riems, 2008) sin embargo el documento rector de la reforma se limita a destacar experiencias exitosas y aisladas de orientación escolar y tutorías pero no desarrolla líneas de acción o propuestas que contribuyan a su mejora entre las diferentes modalidades de bachillerato.

Por otro lado, la identificación de los factores asociados a las oportunidades de logro de capacidades en el bachillerato reveló la importante influencia que ejercen factores relacionados con el desempeño de los docentes, la motivación de los alumnos y su satisfacción con la escuela. Estos hallazgos cuestionan, en cierta medida, el pesimismo con que a veces se interpretan los factores asociados al aprovechamiento escolar. Nuevas líneas de investigación sobre los procesos de desigualdad en el bachillerato parecen ser requeridas.

Finalmente si el bachillerato brindase a los jóvenes un espacio para lograr lo que valoran y tienen razones para valorar se podrían ampliar sus oportunidades de desarrollo humano, educativo y profesional. De esta manera, las posibilidades de que

los jóvenes entre 14 y 19 años abandonen los espacios escolares podrían verse reducidas.

Agradecimientos

Damos gracias al Mtro. Vladimir Herrera por su apoyo y asesoría para la estimación de las regresiones logit en el programa Stata.

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. & Passeron, C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London and California: Sage Publications.

Gujarati, D. (2004). *Basic Econometrics*. USA: Mc Graw Hill

Flores Crespo, P. (2006). *Entrevista a Yoloxóchitl Bustamante*. Documento de trabajo del Consejo de Especialistas para la Educación. México: SEP.

Flores-Crespo, P. (2005). *Educación superior y desarrollo humano: el caso de tres universidades tecnológicas*. México: ANUIES.

Munoz-Izquierdo, C. (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*. México: Universidad iberoamericana.

Nussbaum, M. y Sen, A. (1993). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Nussbaum, M. (1999). Women and equality: The capabilities approach. *International Labour Review*, 138 (3).

Raynor, J. (2007). Education and Capabilities in Bangladesh. En Walker, M y Untherhalter, E. (Coords.) *Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Gran Bretaña & EUA: Palgrave.

Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilidades*. Países Bajos: Elsevier Science Publishers.

Sen, A. (1992). *Inequality re-examined*. Gran Bretaña: OUP.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Gran Bretaña: OUP.

Sen, A. (2009). *The idea of justice*. London: Penguin books.

Subsecretaria de Educacion Media Superior (2008). La reforma integral de la educacion media superior en Mexico. La creaci3n de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad. Documento de trabajo.

Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies*. New York: Society for research into higher education & Open University Press.

Walker, M. (2010). Critical capability pedagogies and university education. *Educational Philosophy and Theory*, 42 (8), 898-917.

Young (2006). *Defining Valued Learning and Capability*. International Conference of the Human Development and Capability Association "Freedom and Justice" 29th August – 1st September, Groningen The Netherlands.

*Barreiras Socioemocionais
e Formação Cognitiva:
Crianças em Desvantagem
no Brasil.*

Resumo

*Ildo José Lautharte Junior*²⁸

O objetivo deste trabalho é analisar a relação do ambiente socioemocional (não cognitivo) com a formação cognitiva das crianças em desvantagem no Brasil. Com os dados do SAEB (2005) analisa-se as crianças da 4^a, 8^a, da mesma forma que o 3^a ano do segundo grau. Com o intuito de mensurar o impacto das barreiras socioemocionais no desenvolvimento cognitivo, dois modelos foram estimados; o primeiro considera o impacto das variáveis agregadas e o segundo estima os impactos individuais de cada variável. Os resultados sugerem que a falta de condições sanitárias é determinante para a formação cognitiva. Conclui-se que, relações entre crianças e pais estáveis e estimuladoras estão no centro do desenvolvimento cognitivo enquanto que o ambiente escolar vê seu efeito sobre o desenvolvimento cognitivo diminuindo ao longo do crescimento da criança.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil - formação cognitiva - barreiras socioemocionais.

²⁸El Mestrando em Economia Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Brasil. ildojunior@hotmail.com

Introdução

Na atmosfera recente as profundas circunstâncias geradoras da pobreza tornaram-se o foco central de debate acadêmico. A insuficiência da renda como estrutura unidimensional de análise da pobreza estimula a reflexão em direção de outros determinantes responsáveis pela vulnerabilidade dos mais necessitados. Desta forma, este artigo pretende auferir ênfase na pobreza não cognitiva como mecanismo gerador de pobreza cognitiva infantil.

O problema é abordado por duas frentes. Uma ramificação procura compreender o desenvolvimento inicial das crianças (Early child development – ECD) com base no seu complexo familiar a partir da família como geradora de cognição para a criança. A família seria vista analogamente como uma estrutura que produz cognição adotando uma tecnologia que combina questões ambientais e convivências (não cognitivas) para geração de cognição.

Outro modo de análise se detém no papel da escola como formadora de desenvolvimento cognitivo infantil. Deste modo, o problema é analisado a partir de uma função de “produção da educação” (Education Production function – EPF). Emprega-se a analogia entre o processo de aquisição de conhecimento com o processo de produção de bens por uma firma. A escola seria uma empresa onde os inputs produziram o desenvolvimento cognitivo das crianças.

O problema corrente em ambas as abordagens, apontados por Heckman (2008) e Todd e Wolfen (2003), concerne-se à base de dados utilizados. Para os estudos ECD existem informações sobre as características dos alunos e familiares, porém incorrem da ausência de informações sobre as escolas. Às pesquisas EPF, obtém-se dados sobre as escolas, mas poucos dados sobre as famílias dos alunos pertencentes às escolas (Todd and Wolfen (2003)).

Além disso, ocorre falta de consenso sobre quais os inputs familiares e escolares que possuem a característica de intensificar a capacidade cognitiva das crianças - alunos (Parcel and Menaghan (1994), Hedges et al (1994) and Hanushek (1986,1996)). Conseqüentemente, mesmo com as mesmas bases de dados, divergências em conclusões ocorrem pela inclusão/exclusão de diferentes variáveis por se utilizar critérios diferentes.

Tais divergências de resultados em parte são reflexo do enfoque unilateral do problema de formação cognitiva das crianças. A ECD focando-se no ambiente

²⁹ E Mesmo com a mesma base de dados, Baydar and Brooks-Gunn (1991), Desai et al (1989) e Belsky and Eggebeen (1991) observaram que o fato da mãe estar empregada era prejudicial para o desenvolvimento da criança, enquanto que Blau e Grossberg (1992) observaram nenhuma relação significativa entre ambos. Já Vandell e Ramanan (1992) demonstraram que o emprego da mãe era benéfico para o desenvolvimento das crianças.

familiar e de convivência, não relaciona os aspectos escolares. Similarmente, a EPF relaciona o papel da escola na formação cognitiva dos alunos, porém o ambiente familiar fica excluído da análise. Ou seja, em ambas as análises inputs representativos são deixados de fora. Assim, o resultado natural é inconsistência nos parâmetros estimados e incongruências dependendo da correlação das variáveis explicativas do modelo com as variáveis omitidas do mesmo.

Com isso em mente, o foco deste artigo é unir a abordagem ECD e EPF, em um único modelo. Assim, busca-se agregar o impacto de deficiências não cognitivas, ou mais especificamente, a pobreza não cognitiva e seus efeitos sobre a formação cognitiva infantil. Desta forma, se considera as características familiares e escolares, assim como a atmosfera pela qual a criança está inserida (Ver seção 3).

O modelo proposto foi construído com base nas variáveis utilizadas feitas pelas análises ECD e EPF. Em um modelo de multiestágios, Cunha e Heckman (2009) estimam a evolução das habilidades cognitivas e não cognitivas para investimentos feitos na formação das crianças. Sendo cada estágio um período de formação da criança.

Seus resultados sugerem que alguns fatores de produção são mais bem-sucedidos em umas fases da vida do que em outros estágios de formação. De modo geral, a família tem importância impar nos primeiros anos de vida para formação cognitiva, enquanto que a escola tem maior importância no período formação não cognitiva da adolescência .

Uma implicação do modelo transcorre do fato de que as habilidades cognitivas adquiridas impulsionam a aquisição desta e de outras habilidades nos períodos subsequentes de formação (self-production). Aquisição de cognição, além de promover o desenvolvimento cognitivo, gera aumento da capacidade não cognitiva das crianças.

Assim, a tecnologia elaborada por Cunha e Heckman (2009) possibilita estimar períodos sensíveis (sensitive periods) no desenvolvimento da criança, apontando o período onde investimentos em desenvolvimentos cognitivos são mais frágeis (entenda-se produtivos) e onde são menos frágeis. Com isso, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas se altera no tempo de vida da criança, sendo que os inputs da família afetam tanto a evolução do não cognitivo quanto a cognitivo.

Este paper considera que um ambiente familiar adverso reflete em barreiras e delimitações para as crianças desenvolver habilidades cognitivas. Propõe-se uma análise utilizando o modelo elaborado por Cunha e Heckman (2009) considerando os ambientes elaborados pelas análises EDC e EPF, para assim perscrutar com mais propriedade os impactos da pobreza não cognitiva sobre a formação cognitiva das crianças.

³⁰ Isso não quer dizer que o efeito das escolas sobre o desenvolvimento cognitivo e da família sobre o desenvolvimento cognitivo é nulo. Ambas possuem efeitos cruzados, no entanto Heckman está apontando em termos de produtividade de uma melhora de ambientes em diferentes fases de crescimento.

Além desta introdução, o artigo será estruturado com uma discussão sobre a relação não cognitiva e cognitiva, assim como pela análise das variáveis e base dados utilizados. Por fim se acompanhada a estruturação dos modelos propostos e dos resultados empíricos. As conclusões são apresentadas encerrando o artigo.

Ambiente Não Cognitivo e Formação Cognitiva

Este artigo examina como os aspectos não cognitivos impactam na formação cognitiva das crianças brasileiras para o ano de 2005. Assim sendo, define-se, não cognitivo como a estrutura da casa, como posses familiares e estrutura sanitária, background dos pais, relação da criança com os colegas e professores, da mesma forma que a participação dos pais na formação de seus filhos por cobrança e ajuda na escola.

A variável cognitiva delimita-se como a capacidade de proficiência do aluno no ano que se encontra. Desta forma este artigo tem uma abordagem contrária à adotada por Herrnstein e Murray (1994) onde o papel principal para a explicação das origens dos gaps das habilidades cognitivas humanas está principalmente em fatores genéticos. Argumenta se neste artigo, contudo, em favor da importância da pobreza do ambiente não cognitivo como uma barreira para o enriquecimento cognitivo das crianças e convivem dentre deste ambiente.

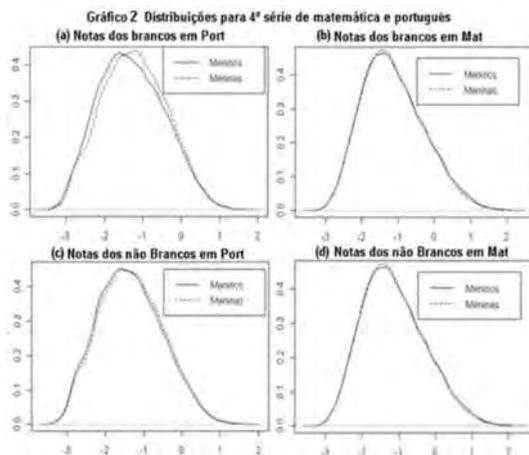
Não nega se completamente o argumento genético, porém considera-se que o ambiente como de suma importância para os resultados cognitivos alcançados pelas crianças (Pinker. S., 2008; Heckman, J. 2008 e Shonkoff, J. 2010). A abordagem de Herrnstein e Murray (1994) deixa implícita a justificativa de que políticas de diminuição das diferenças cognitivas entre grupos são ineficazes. Contudo, aborda-se que o incremento cognitivo das crianças é influenciado pela interação de componentes genéticos e ambientais (Rutter, 2006; Kim-Cohen et al 2007).

O Gráfico 2, demonstra a escala de proficiência dos alunos de 4º série para português (Port) e matemática (Mat). As médias e distribuições são muito semelhantes quando considerados os gêneros e a cor .

Baixos níveis de formação cognitiva e não cognitivas na infância geram danos ao longo de toda a vida das crianças. Como exemplo, Steven Pinker (1994) aponta que se a gramática não é apreendida nos anos iniciais, o crescimento da dificuldade em se absorver tal conhecimento no futuro é consideravelmente maior. Da mesma forma, Elissa L. Newport (1990) argumenta que se uma língua é aprendida antes dos 12 anos de idade, em média, a criança é capaz de falar sem nenhum tipo de sotaque.

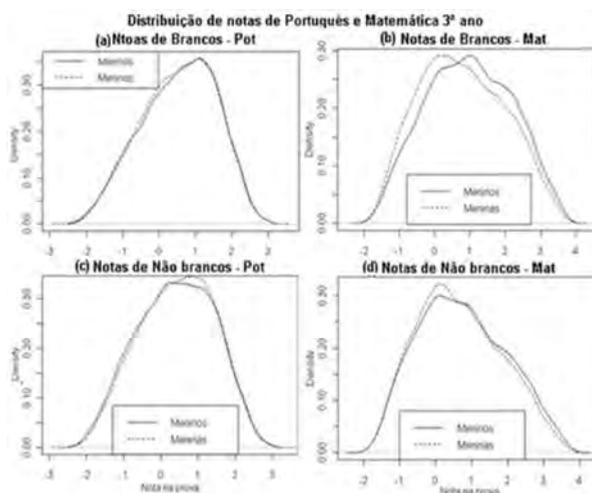
³¹ A escala de proficiência do S.AEB será abordada com mais detalhe na seção 3.

³² Cook e Evans (2000) encontraram resultados parecidos ao analisar a performance acadêmica dos negros e brancos americanos. A fonte de convergência seria a educação dos pais e características escolares (25%), enquanto que 75% são creditadas às mudanças entre escolas.



Além disso, baixos níveis de não cognição e cognição aumentam a propensão à gravidez prematura, assim como a probabilidade de ser preso. Porquanto, as diferenças na educação materna e no peso ao nascer têm como consequência a ampliação do gap cognitivo, em termos notas, com o decorrer do tempo (Heckman, 2008).

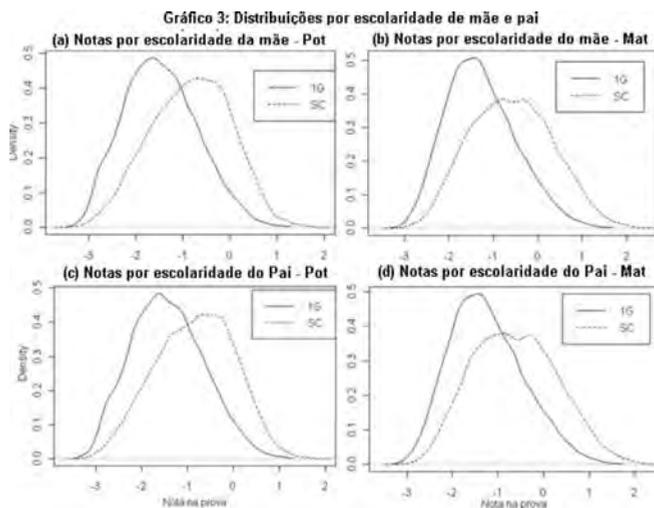
Outra barreira geradora de diferenças na constituição cognitiva é a formação dos pais, especialmente a educação da mãe, assim como a estabilidade no relacionamento da família (McLanahan, 2004; Carneiro 2003). Os gráficos 3, 5 e 8 demonstram as distribuições das proficiências em escala do SAEB das crianças da 4ª e 8ª séries e 3º ano do segundo grau, respectivamente, por escolaridades dos pais e por disciplina. Para pais com ensino superior completo (SC) a distribuição tem média superior à distribuição das notas das crianças cujos pais possuem primeiro grau incompleto (1G).



Tais resultados refletem que mulheres mais bem educadas estimulam a formação cognitiva dos seus filhos, de modo a apurar o desempenho intelectual e desenvolvimento de vocabulário (Huttenlocher, Haight, Bryk et al 1991). Bianchi, Robinson and Milkie (2006) justifica a diferença por considerar que mães educadas dependem mais atenção às atividades escolares das crianças do que no caso contrário.

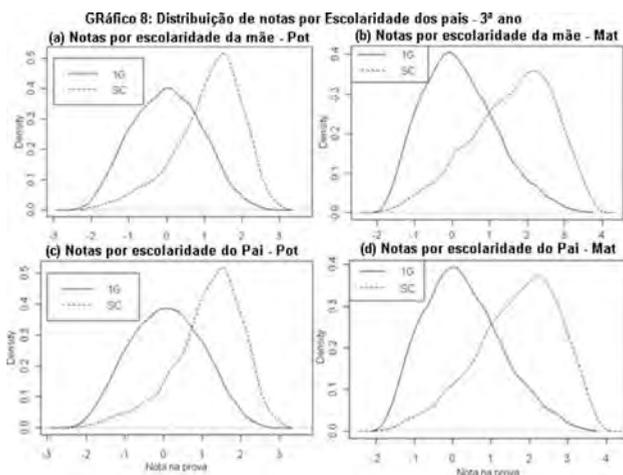
O acompanhamento dos pais no colégio e a estabilidade da família também são fatores para discrepâncias na formação cognitiva das crianças. A ausência de acompanhamento de parentes de primeiro grau ou pais separados (Heckman (2008)) faz com que crianças tenham um desenvolvimento cognitivo inferior às crianças que pertencem às famílias estáveis.

No que concerne o trabalho infantil, sua incidência está fortemente associada a um alto nível de pobreza por parte dos familiares da criança. Tal situação de pobreza monetária e não cognitiva, tem como reflexo a exposição das crianças a situações insalubres de saúde e psicológicas, prejudicando sua formação. O gráfico 4 demonstra os diferentes níveis de proficiência para crianças que trabalham (TR) ou não durante o período escolar. Seguido de crianças que possuem acompanhamento (Acomp) dos pais (mãe e/ou pai) na escola e que não possuem acompanhamento (Não Acomp).



Tanto crianças com acompanhamento dos pais no colégio quanto crianças que não trabalham possuem um nível de proficiência mais elevado que no caso contrário. Porém a discrepância é mais elevada em crianças que trabalham durante o decurso do 3º ano do segundo grau.

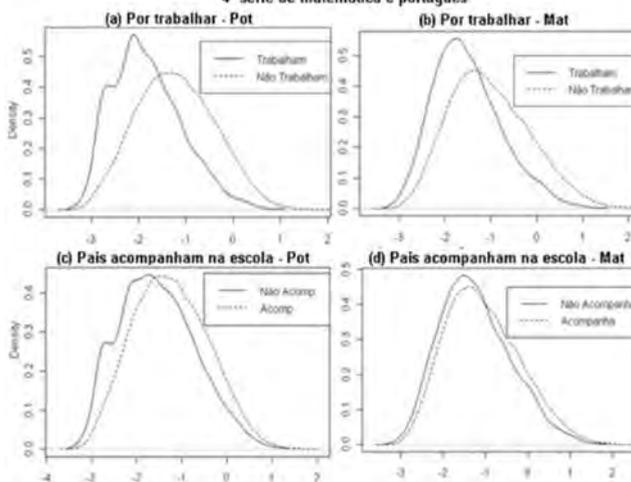
Com isso em mente, Shonkoff [2010] explica que o desenvolvimento das crianças baseia-se acentuadamente no ambiente pelo qual esta está inserida. Fazem



Fonte: Elaborado pelo autor com dados do SAEB 2005.

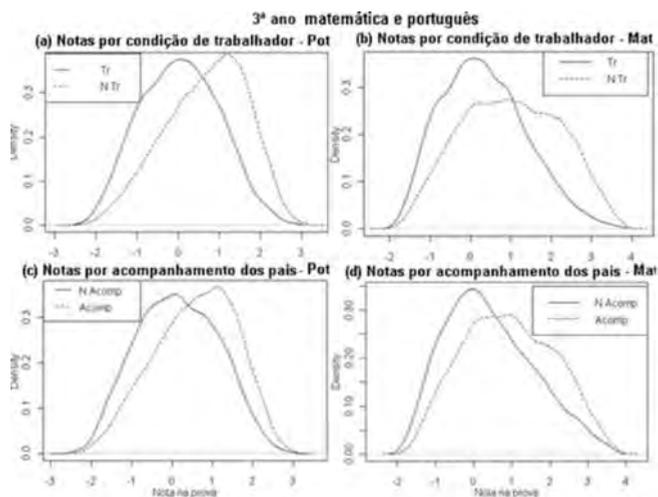
do com que, ambientes adversos possam o potencial de interromper o processo de arquitetura do cérebro e ambientes estimulantes intensifiquem o processo de arquitetarão do mesmo.

Gráfico 4 Distribuições por condições de trabalho e acompanhamento dos pais na escola 4ª série de matemática e português



Fonte: Elaborado pelo autor com dados do SAEB 2005.

Tais barreiras inibidoras ao desenvolvimento do cérebro, segundo o autor, seriam; doenças sérias na família, violência na comunidade, desastres naturais, abuso emocional negligência crônica, violência familiar e pobreza extrema.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados do SAEB 2005.

Ambientes carregados de adversidades podem-se ter como consequência a interrupção no processo de desenvolvimento do circuito cerebral, potencializando dificuldades de aprendizado nos anos adultos e na potencializar da capacidade das crianças em hospedar doenças crônicas.

A Figura 1 ilustra as os argumentos de Shonkoff (2008; 2010) comparando os impactos de um ambiente não cognitivo adverso sobre o desenvolvimento do cérebro. A comparação se dá com uma criança saudável e com ambientes propícios para seu desenvolvimento (direito) enquanto que o crânio restante é resultado de um ambiente não cognitivo adverso e inibidor de desenvolvimento cognitivo (esquerdo).

Figura 1: Desenvolvimento Normal (esquerdo) e desenvolvimento anormal do crânio sob ambientes adversos (direita) para crianças de 3 anos.



Fonte: Heckman (2008).

³³The scientific concepts that explain these phenomena are derived from evolutionary biology, grounded in the assumption that the immature organism “reads” salient environmental characteristics in the service of developing the capacity to adapt to the environment in which it “expects” it will live” (SHONKOFF, 2010).

Descrição dos dados e definição das variáveis

Utilizaram-se os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para as variáveis de proficiência (250; 50) e proficiência de acordo com o SAEB fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Tabela 1 - Descrição das variáveis

Amostra	4ª série	8ª série	3º ano
Português			
Média das prof	-1,295	-0,17	0,477
Desvio padrão prof	0,842	0,942	1,029
Meninos	21781	12512	9358
Meninas	20386	20652	12927
Trabalhadores	5871	7671	8888
Branco	14983	12512	9625
Tamanho da amostra	42147	33164	22286
Matemática			
Média das prof	-0,785	-0,19	0,786
Desvio padrão prof	0,845	0,873	1,204
Meninos	20569	15446	9851
Meninas	21215	17743	12404
Trabalhadores	5663	7779	8955
Branco	15008	12514	9675
Tamanho da amostra	41784	33188	22256
Tamanho total da amostra	83931	66353	44542

Prof = Proficiência na escala do SAEB.

A escala de proficiência do SAEB é determinada pelo nível de proficiência do aluno relativo ao grau de seu aprendizado no seu respectivo período escolar. Sendo assim, uma probabilidade de resposta correta é indicada a um aluno com nível de proficiência maior em relação ao seu instante de aprendizado.

Destarte, crianças que possuem valor da proficiência negativo estão com déficit de desenvolvimento cognitivo em relação à condição normal para crianças de condições de desenvolvimento normais. Considera-se que quanto maior o nível de desenvolvimento cognitivo da criança maior a probabilidade de acerto da questão. Para avaliar as barreiras não cognitivas e seu impacto sobre formação cognitiva das crianças foram estimadas variáveis dicotômicas.

Partindo de perguntas autorreportadas pelas crianças na prova do SAEB atribui-se o valor de 0 para respostas nas quais as crianças desfrutavam da caracter-

ística considerada ordinária e estimulante e 1 para a característica considerada um barreira na formação cognitiva. Com isso em mente, se considerarmos um vetor de perguntas feitas às crianças;

$$D = \begin{cases} 0, & \text{a criança desfrutar a caracte} \\ 1, & \text{a criãça não desfrutar a car} \end{cases}$$

Se, por exemplo, a pergunta em questão for: Na sua casa tem luz elétrica? Atribuir-se a o valor de 0 a crianças que respondem Sim e 1 para crianças que respondem Não. Atribui-se tais valores por considerar a ausência de luz elétrica uma barreira não cognitiva ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

Desta forma, as variáveis (D's) foram divididas em 6 dummies de nível agregadas por diferentes características ambientais enfrentadas pela criança.

A variável () representa as características da criança com relação aos hábitos de leitura e compromissos escolares. Considerando se o aluno; lê quadrinhos? Lê revistas? Lê histórias infantis? Faz a lição de casa?

O investimento dos pais na formação cognitiva da criança () considera as perguntas como; mora com a mãe? Mora com o pai? Os pais lhe acompanham na escola? Seus pais ou responsáveis almoça junto com você? Enrte outras de mesmas características.

Da mesma forma o investimento da escola em temas de atenção e recursos despendidos nas crianças () indica a relação existem entre a criança e seus professores e colegas a partir da percepção auto-reportado do próprio aluno. Sendo assim, considera-se; Como você se compara com os demais de sua sala de aula em termos de notas? O professor corrige a lição? O professor lhe elogia quando você tira notas boas? O professor lhe dá força quando você não tira notas boas? O professor lhe trata com carinho?Entre outras de mesmas características.

Já a herança cognitiva dos pais ($C_j^{P,i}$) abrange as variáveis dicotômicas; Você vê sua mãe lendo? Você vê seu pai lendo? Quantos anos de estudo têm a pessoa que lhe acompanha na escola? Seus pais vão à reunião da escola?

À estrutura da casa ($C_j^{P,i}$) considera-se; Você tem tv em cores? Você tem rádio? Você tem videocassete? Na sua casa atem banheiro? Qual é o número que quartos de sua casa? Na sua casa tem máquina de lavar roupa? Na sua casa em aspirador de pó? Quantos carros você tem? Na sua casa tem computador com internet? Quantos livros têm na sua casa? Na sua casa tem enciclopédia, atlas, dicionário ou calculadora?

³⁴ No anexo 1 contra se as perguntas utilizadas no trabalho para determinar os ambientes não cognitivos.

³⁵ Esta pergunta é considerada apenas para crianças da 4ª série, alterando-se para; lê romance?

³⁶ Esta pergunta é feita somente para os alunos de 4ª série do ensino fundamental.

E, finalmente, as condições sanitárias da casa ($C_j^{r,i}$) são conotadas pelas variáveis; na sua casa tem luz? Na sua casa tem água saindo pela torneira? Na sua casa tem geladeira? Por fim, na análise empírica, as variáveis foram desagregadas para se observar os impactos individuais na formação cognitiva das crianças.

O Modelo

Como levantado por Heckman (2008), o problema mais latente tanto para a abordagem EPF e ECD refere-se à endogeneidade dos inputs considerados na estimação. Estima-se um modelo econométrico com levantando os determinantes de desenvolvimento cognitivo das abordagens ECD e EPF.

Para observarmos relação das barreiras não cognitivas com a formação cognitiva das crianças estimam-se dois modelos. Usando a mesma conotação da secção anterior, o primeiro modelo busca relacionar o grau de cognição alcançado com os diferentes ambientes encarados pelas crianças.

$$C_i^j = \delta^0 + \delta^{ALLU} \mu_j^i + \delta^E \Omega_j^{E,i} + \delta^{E.C} \Phi_j^{E.C,i} + \delta^{C.S} \Phi_j^{C.S,i} + \varphi^P C_j^{P,i} + \delta^P \Omega_j^{P,i} + \varepsilon_j^i$$

Sendo que, $K = \sum_{i=1}^K D_{i,j}^k$. K sendo um conjunto de variáveis por;
 $K = (\mu_j^i, \Omega_j^{E,i}, \Omega_j^{P,i}, \Phi_j^{E.C,i}, \Phi_j^{C.S,i}, C_j^{P,i})$, formado formado pelo somatório de uma variável dicotômica da criança i e família j, com valores 0 para crianças com as características consideradas estimuladores e 1 para barreiras não cognitivas.

O somatório decorre até o número de perguntas que pertencem àquela variável (a). A equação (1) analisa a relação da cognição () da criança i da família j, com as variáveis ambientais.

Se calcularmos as elasticidades da variável nível de cognição em termos dos investimentos familiares e do investimento escolar, obtemos a equação 1.2 e 1.3.

Como: $\frac{\partial C_i^j}{\partial \Omega_j^{E,i}} = \delta^E$ e $\frac{\partial C_i^j}{\partial \Omega_j^{P,i}} = \delta^P$ para as variáveis podemos considerar a elasticidades (), tem-se; (ξ) , tem-se: $\xi_{\Omega_j^{E,i}}^{C_i^j} = \delta^E \frac{\Omega_j^{E,i}}{C_i^j}$ e $\xi_{\Omega_j^{P,i}}^{C_i^j} = \delta^P \frac{\Omega_j^{P,i}}{C_i^j}$.

As equações 1.2 e 1.3 demonstram as elasticidades do nível de cognição sobre a criança i da família j em relação ao investimento das escolas $\Omega_j^{E,i}$ e dos investimentos dos pais $\Omega_j^{P,i}$ sobre esta mesma criança.

Por conseguinte se estima; $C_j^i = \Theta_0 + \Theta' D_j^i + \eta_j^i$

Considerando-se $\Theta' = (\Theta_1, \Theta_2, \dots, \Theta_n)$ e $D = (D_j^{i,1}, D_j^{i,2}, \dots, D_j^{i,n})$

A equação (2) aborda o nível cognitivo (C_j^i) da criança i da família j com o número de perguntas n representado por cada variável dicotômica ($D_j^{i,n}$).

Para considerarmos os resultados do modelo proposto devemos considerar algumas características importantes para os estimadores. Primeiramente os erros ε_j^i e η_j^i das equações (1) e (2) são ortogonais. Como abordado por Todd and Wolfin (2003) o esforço da criança i da família j seria observado por $\varepsilon_j^i, \eta_j^i > 0$ e dependeria apenas das crianças e não do ambiente familiar e escolar na qual ela está inserida.

Pressuposição 1: Uma criança i pertencente a família j , esforça-se pelo comportamento idiossincrático individual, não por consequência de ambientes escolares e familiares estimuladores.

Tal afirmação implica que os erros das equações (1) e (2) são ortogonais às variáveis exógenas. Ou seja:

$$\begin{aligned} (\mu_j^i, \Omega_j^{E,i}, \Phi_j^{E.C,i}, \Phi_j^{C.S,i}, C_j^{P,i}, \Omega_j^{P,i}) \perp \varepsilon_j^i \\ \text{Corr}(\mu_j^i, \Omega_j^{E,i}, \Phi_j^{E.C,i}, \Phi_j^{C.S,i}, C_j^{P,i}, \Omega_j^{P,i}, \varepsilon_j^i) = 0 \end{aligned}$$

Da mesma forma, para a equação (5) teríamos;

$$\begin{aligned} D_j^i \perp \eta_j^i \\ \text{Corr}(D_j^i, \eta_j^i) = 0 \end{aligned}$$

Para obter-se estimadores não viesados e consistentes. Se consideramos Y como uma variável ignorada pelo processo de estimação (Griliches,1977) podemos reescrever a equações (1) como:

$$C_j^i = \delta^0 + \delta^{ALU} \mu_j^i + \delta^E \Omega_j^{E,i} + \delta^{E.C} \Phi_j^{E.C,i} + \delta^{C.S} \Phi_j^{C.S,i} + \varphi^P C_j^{P,i} + \delta^P \Omega_j^{P,i} + (\gamma Y + \varepsilon_j^i)$$

Considerarmos $b_{A,B}$ como a correlação entre as variáveis A e B e se $B = A$, denota $b_{A,A}$ a variância de A . Assim, se aplicamos o valor esperado na equação (8.1) e dividirmos pela variância de $C_j^{P,i}$, obtemos:

$$\begin{aligned} \frac{E(b_{C_j^i, C_j^{P,i}})}{b_{C_j^{P,i}, C_j^{P,i}}} = \delta^{ALU} \frac{E(b_{\mu_j^i, C_j^{P,i}})}{b_{C_j^{P,i}, C_j^{P,i}}} + \delta^E \frac{E(b_{\Omega_j^{E,i}, C_j^{P,i}})}{b_{C_j^{P,i}, C_j^{P,i}}} + \delta^{E.C} \frac{E(b_{\Phi_j^{E.C,i}, C_j^{P,i}})}{b_{C_j^{P,i}, C_j^{P,i}}} + \delta^{C.S} \frac{E(b_{\Phi_j^{C.S,i}, C_j^{P,i}})}{b_{C_j^{P,i}, C_j^{P,i}}} + \varphi^P \\ + \delta^P \frac{E(b_{\Omega_j^{P,i}, C_j^{P,i}})}{b_{C_j^{P,i}, C_j^{P,i}}} + \gamma \frac{E(b_{Y, C_j^{P,i}})}{b_{C_j^{P,i}, C_j^{P,i}}} \end{aligned}$$

Se considerarmos somente a relação entre a variável omitida e a variável dependente na equação (8.2) podemos observar;

$$\frac{E(b_{C_j^i C_j^{P,i}})}{b_{C_j^i C_j^{P,i}}} = \varphi^P + \gamma \frac{E(b_{\epsilon_j^{P,i}})}{b_{C_j^i C_j^{P,i}}}$$

Assim, se o pressuposto 2 não for satisfeito, o estimador de mínimos quadrados serão viesados na magnitude de $\gamma \frac{E(b_{\epsilon_j^{P,i}})}{b_{C_j^i C_j^{P,i}}}$

O estimador do efeito do nível de cognição dos pais φ^P no desenvolvimento cognitivo dos filhos será viesado para mais se $\gamma \frac{E(b_{\epsilon_j^{P,i}})}{b_{C_j^i C_j^{P,i}}} > 0$ e para menos caso contrário. Desta forma, a pressuposto 2 considera que $\gamma \frac{E(b_{\epsilon_j^{P,i}})}{b_{C_j^i C_j^{P,i}}} = 0$, tornando os estimadores por OLS não viesados e consistentes.

Resultados Empíricos

Os resultados empíricos para a equação (1) (ver tabela 2) demonstram que o ambiente adverso que corresponde a uma barreira mais aguda ao desenvolvimento cognitivo das crianças configura-se na ausência de condições sanitárias adequadas (-0.294). Tal variável é determinante tanto para o desenvolvimento cognitivo de Português quanto em Matemática para 4ª série, 8ª série e 3ª ano do segundo grau.

As condições sanitárias adversas com a qual a criança se encontra em seu processo de formação cognitiva, mensurado pela escala de proficiência do SAEB, são mais danosas que a precariedade dos investimentos da escola e investimentos dos pais na formação cognitiva das crianças.

Assim, observamos que, famílias que geralmente não possuem condições sanitárias adequadas, com ausência de luz, água e geladeira em suas residências, conduzem as crianças pertencentes a tais famílias a decorrência deficiência na formação cognitiva.

Os resultados demonstram que para crianças de 4ª e 8ª séries a ausência de investimento escolar é o segundo mais determinante de danos na formação cognitiva. Contudo, para as crianças de 3ª ano do segundo grau a importância do investimento em escolas é não significativa estatisticamente.

Tal resultado vai de encontro com a hipótese levantada por Heckman (2008

Tabela 2: Resultados da Regressão (1)

	4ª Port	4ª Mat	8ª Port	8ª Mat	3ª Port	3ª Mat
Intercepto	-1,4380 (0,001)***	-1,3724 (0,012)***	-0,6672 (0,0187)***	-0,5 (0,020)**	-0,4468 (0,027)**	-0,08354 (0,032)**
μ	-0,0140 (0,003)***	0,02480 (0,003)***	-0,0138 (0,003)**	-0,0432 (0,003)**	-0,01195 (0,004)**	-0,0964 (0,005)**
σ	0,0280 (0,000)***	0,03007 (0,000)***	0,0467233 (0,000)**	-0,0509 (0,000)**	0,0568 (0,001)**	0,0668 (0,001)**
Φ	-0,29400 (0,006)***	-0,31036 (0,007)***	-0,322780 (0,008)**	-0,3127 (0,009)**	-0,3295 (0,016)**	-0,4031 (0,018)**
Φ	0,0035 (0,000)***	0,004162 (0,000)***	0,004453 (0,000)**	0,0054 (0,000)**	0,0062 (0,000)**	0,00781 (0,000)**
Ω	-0,0340 (0,002)***	-0,0297 (0,002)***	-0,0204 (0,002)**	-0,0213 (0,002)**	-0,0085 (0,003)	-0,0009 (0,003)
Ω	-0,0046 (0,001)**	0,007932 (0,001)**	0,0007912 (0,001)	0,00468 (0,001)*	0,0094451 (0,002)**	0,0217066 (0,002)**
R ²	0,1452	0,1337	0,1935	0,2104	0,2019	0,2308
F-statistic	1193	1073	1326	1471	938,1	1112
DF	42139	41698	33157	33131	22278	22248

Signif. codes: 0 '***' 0,001 '**' 0,01 '*' 0,05, DF = Degree of freedom

e 2007) e Cunha e Heckman (2007) onde os períodos sensíveis (sensitive periods) nos quais o efeito de ambientes sobre o cognitivo tem mais vigor encontram-se nos primeiros anos da infância e logo com o decorrer do amadurecimento da criança, perdem a “produtividade”.

Mesmo os parâmetros da regressão (1) não sendo diretamente comparáveis vale destacar que a precariedade nas condições sanitárias tem seu impacto negativo ampliado no desenvolvimento cognitivo com o decorrer dos anos.

Outro fator importante é que o montante de capital humano dos pais da família j tem relação positiva com o nível de cognição da criança i . Mesmo muito próximo de zero, destaca-se o sinal positivo da ausência de estrutura na casa com o nível de desenvolvimento cognitivo da criança i pertencente à família j . Já para o modelo representado pela equação (2) obtemos os resultados apresentados pela tabela 3.

Em termos de gênero, para a amostra abordada, as meninas apresentaram níveis de proficiência maiores em Português que os meninos, enquanto para Matemática é melhor para os meninos. Tal comportamento se observa nos resultados apresentados pela variável “Se menina” levantados pela tabela 3. No qual, para todos os anos, as meninas (no qual a variável dicotômica leva valor 1), apresenta valores positivos em português e negativos em matemática sugerindo que as meninas possuem um desempenho maior em português e pior em matemática em relação aos meninos.

Do mesmo modo, crianças não brancas possuem um desempenho inferior a crianças brancas em uma magnitude que gira em torno de $-0,07$ para todas as séries assumidas. Visto isso, os resultados demonstram que a falta de perspectivas das crianças ao término dos estudos é significativo e tem efeito negativo sobre o desenvolvimento cognitivo das mesmas. Tal efeito tem seu máximo no montante $-0,18$ para o 3^a ano de matemática.

Este resultado sugere que crianças inseridas em um ambiente com poucos estímulos e mínima perspectiva em relação aos estudos possuem um desempenho menor do que crianças que não fazem parte de tal ambiente seja ele doméstico ou escolar.—

Já os anos de estudo dos pais exercem mais influência sobre o desempenho das crianças no final dos seus anos de estudos. Pois o efeito de um ano de estudo a mais da mãe e do pai sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças de 4^a série para português é de $0,0048833$ e $0,0023777$ e para matemática é $0,0064066$ e $0,0018408$, respectivamente.

Quando observamos para 8^a série e terceiro ano em ambos os casos, português e matemática, o efeito se amplia chegando a $0,0273193$ e $0,0288968$ para matemática do 3^a ano do segundo grau.

O nível de escolaridade dos pais é determinante em todos os períodos escolares das crianças, porém seu efeito é maior nos anos finais de educação.

As principais barreiras para a formação cognitiva das crianças detêm-se na sua condição de trabalho e do número de reprovações. O número de reprovações tem efeito negativo sobre a formação cognitiva que gira em torno de $-0,22$ para 4^a e 8^a séries e $-0,30$ para 3^a ano do segundo grau.

Pode-se, contudo, questionar que crianças com deficiências em sua formação cognitiva possam estar propensas a reprovar com maior probabilidade fazendo com que o índice não mensure somente o efeito da reprovação, mas o impacto de um conjunto de deficiências cognitivas herdadas em períodos anteriores.

³⁸ Essencial notar aqui que está variável denota anos de escolaridade dos pais assim e não as barreiras que as escolaridades dos pais são para as crianças.

³⁹ Tal questão não é abordada no questionário auferido para as crianças de 4^a série de português e matemática.

⁴⁰ A variável dicotômica assume valor 1 neste caso quando a criança responde que não tem perspectiva nenhuma ou seja, quando a resposta a pergunta foi: "Não sei".

⁴¹ No caso do trabalho, a variável dicotômica assume valor 1 quando a criança trabalha e valor 0 quando não trabalha. Já a variável n° de reprovações aborda o número de vezes que a criança i da família j teve que repetir o ano novamente.

Tabela 3: Regressões para o 1º, 2º, 3º e 4º ano para Português e Matemática.

	1º An	1º Mat	2º An	2º Mat	3º ano PnT	3º ano Mat
Intercepto	0,0035617 (0,0020084)***	-0,0849783 (0,0233402)***	-0,0991498 (0,034391)***	-0,1889732 (0,030065)***	-0,1133061 (0,0479502)*	0,41662 (0,0010307)***
Faixa de percentagem de alunos com deficiência	-	-	(0,000165)***	(0,0002025)***	(0,0139007)***	(0,0111807)***
Desfileiras	0,1800059 (0,0067163)***	-0,0048871 (0,0070299)***	0,13713 (0,018321)***	-0,170919 (0,0083214)***	(0,0108006 (0,0149922)***	-0,00030 (0,0123317)***
Indicador de qualidade	0,1908211 (0,0102059)***	-0,1494982 (0,0109332)***	-0,10691 (0,010601)***	0,095819 (0,0106722)***	-	-
Q1	0,0020092 (0,0070513)***	0,0820759 (0,0007497)***	0,0780189 (0,0089539)***	0,081744 (0,0080016)***	0,0050438 (0,0144715)***	0,000519 (0,013897)***
Áreas de estudo da mãe	0,0048873 (0,008113)***	0,0054053 (0,008459)***	0,0159761 (0,011940)***	0,0154465 (0,0013387)***	0,0012299 (0,0012299)***	0,0073183 (0,008203)***
Leituras	-0,2808601 (0,0066513)***	-0,1900945 (0,0080707)***	-0,2119231 (0,0064987)***	-0,2119674 (0,006673)***	-0,3609504 (0,008810)***	-0,3000785 (0,0083947)***
Mãe mães	-0,050119 (0,0054835)***	-0,0736321 (0,005097)***	-0,0508 (0,005707)***	-0,089100 (0,005067)***	-0,0617502 (0,004057)***	-0,0580306 (0,0051312)***
Áreas de estudo do Pai	0,0029171 (0,0007189)***	0,0019409 (0,001436)***	0,0129394 (0,001190)***	0,0151815 (0,0010163)***	0,0224604 (0,0014578)***	0,0080909 (0,001686)***
Mãe mães com a mãe	-0,0283431 (0,0118320)***	-0,0071439 (0,012280)***	-0,063023 (0,013338)***	-0,0875721 (0,0140368)***	-0,1121248 (0,017644)***	-0,1202088 (0,018297)***
Mãe mães com o pai	0,0211036 (0,008746)***	-0,0107589 (0,0080934)***	-0,0029014 (0,008838)***	-0,0220115 (0,008340)***	-0,0239718 (0,013300)***	-0,009945 (0,0142146)***
Atividade na família	0,044144 (0,0081433)***	0,032681 (0,009076)***	0,0295 (0,01187)***	0,0089592 (0,013809)***	0,0143008 (0,016189)***	0,0199882 (0,017131)***
Mãe mães com o pai	-0,171784 (0,007890)***	-0,0000012 (0,000237)***	-0,0670916 (0,01007)***	-0,043863 (0,010130)***	0,0161135 (0,012008)***	0,0167096 (0,013030)***
Os pais não conversam sobre livros	0,011164 (0,0016154)***	0,0970433 (0,007944)***	0,0821717 (0,010584)***	0,0926004 (0,010108)***	0,018154 (0,014330)***	0,0586626 (0,012817)***
Os pais não conversam sobre filmes	0,1416734 (0,0019253)***	0,1370174 (0,008287)***	0,060903 (0,011511)***	0,0871175 (0,011139)***	0,0901877 (0,010700)***	0,0718068 (0,013131)***
Os pais não conversam sobre livros	0,0471342 (0,0081007)***	0,044029 (0,008581)***	0,048796 (0,010496)***	0,0128973 (0,0117087)***	0,0188071 (0,014855)***	0,0039966 (0,016286)***
Os pais não conversam sobre filmes	0,212051 (0,007801)***	0,0010894 (0,008099)***	0,0241362 (0,000638)***	-0,008198 (0,005818)***	0,0123638 (0,013040)***	0,0192970 (0,014100)***
Os pais não fazem sobre livros	-0,001677 (0,001690)***	-0,000414 (0,000001)***	-0,082965 (0,009855)***	-0,00153 (0,009795)***	-0,115033 (0,013077)***	-0,0037765 (0,010714)***
Os pais não fazem sobre filmes	0,1988189 (0,007170)***	0,2396112 (0,007831)***	0,223088 (0,010670)***	0,2426414 (0,010512)***	0,1951489 (0,010717)***	0,2573951 (0,009551)***
Os pais não lêem a mãe	0,0586221 (0,007944)***	-0,0010933 (0,008323)***	0,0527408 (0,009699)***	0,0010691 (0,009393)***	0,1042008 (0,013820)***	0,1086244 (0,010921)***
Os pais não lêem o pai	-0,1163293 (0,00569)***	-0,0862044 (0,010169)***	0,0089593 (0,0127)***	0,010654 (0,013540)***	0,0128189 (0,015493)***	0,0199956 (0,016984)***
Os pais não lêem livros	-0,0840788 (0,010852)***	-0,0962044 (0,011791)***	-0,0119399 (0,012112)***	0,0026585 (0,013518)***	0,0809009 (0,010754)***	0,0523036 (0,01259)***

Continuação da Tabela 3: Regressões para 4ª série, 8ª série e 3º ano para Português e Matemática

Não lê	-0,0323978	0,0276057	0,03055	0,0714297	0,1918028	0,1847624
Quadinhos	(0,0079770)***	(0,0082985)***	(0,008909)**	(0,0101676)***	(0,0154405)***	(0,0164348)***
Não lê	0,0101502	0,0364693	-0,0850514	0,0034227	-0,124855	-0,0270739
Letura (leitura)	(0,0091909)	(0,0085205)***	(0,0094999)***	(0,0095758)	(0,0125164)***	(0,0135330)*
Não lê jamais	0,0445271	0,075728	-0,0033475	0,029157	0,0762989	0,0811074
(histórias)	(0,0078291)***	(0,0079586)***	(0,0104139)**	(0,0104917)***	(0,0121062)***	(0,0131451)***
Não lê sobre	-	-	-0,012462	-0,00022	-0,0257745	-0,0413028
formações	-	-	(0,0086330)	(0,0037452)	(0,0121427)*	(0,0132417)**
gerais	-	-	-	-	-	-
O faz a lição	-0,1394657	-0,1746024	-0,09175	-0,0973846	-0,057277	-0,193677
Não gosta da	(0,0081908)***	(0,0087540)***	(0,0091523)***	(0,00922)**	(0,0120107)***	(0,0130822)***
matéria	-	-	-0,0275095	-0,3228914	-0,1151214	-0,4839741
Não vê sua	0,0019794	0,0011557	0,0158869	0,0225215	0,0302364	0,0167147
mãe lendo	(0,0096536)	(0,0100620)	(0,0209594)	(0,0110405)*	(0,0137444)**	(0,0149931)
Não vê sua	-0,0099417	0,0089218	0,0105783	0,0084272	0,02024	0,0213242
pai lendo	(0,0079796)	(0,0082438)	(0,0097614)	(0,0098242)	-0,0129152	(0,0139836)
Anos de	0,0082098	0,0073707	0,0081755	0,0070984	0,0042124	0,0080859
estudos do	(0,0007762)***	(0,0007590)**	(0,0011149)***	(0,0011066)***	(0,0014029)**	(0,015746)***
imprimante	-	-	-	-	-	-
Os pais não	-0,0515915	-0,0050302	0,0746403	0,0892925	0,0759574	0,0831709
à reunião	(0,0107798)***	(0,0115369)	(0,0126206)***	(0,0126603)***	(0,0132452)***	(0,0141825)***
da escola	-	-	-	-	-	-
Pais não	-	-	0,119159	0,123545	0,1120776	0,1403
conversam	-	-	(0,0117131)***	(0,0118689)***	(0,0185767)***	(0,0205399)***
em o diretor	-	-	-	-	-	-
Pais não	-	-	0,1785648	0,1354202	0,2061224	0,1604604
convercam	-	-	(0,0119039)***	(0,0119532)***	(0,0196112)***	(0,0210751)***
com os	-	-	-	-	-	-
professores	-	-	-	-	-	-
Os pais não	-	-	0,0282889	0,0216193	0,0046763	-0,0754017
aviso dos	-	-	(0,008873)**	(0,009333)*	(0,0119238)	(0,0129547)***
das faltas	-	-	-	-	-	-
Não ter tv em	-0,1097813	-0,0983429	-0,137649	-0,0886072	-0,0447824	-0,0838288
cores	(0,0116929)***	(0,0121777)***	(0,0192468)***	(0,0192365)***	(0,0316497)	(0,038508)*
Não ter rádio	-0,0205591	-0,0202696	-0,0878982	-0,0533959	-0,1051962	-0,0510651
Não ter	(0,0098207)*	(0,0102176)*	(0,0159662)***	(0,016009)***	(0,0229102)***	(0,0240134)*
de casaca	-0,0754704	-0,1077054	-0,0129712	-0,0191282	-0,018374	-0,0045626
Não ter	(0,0077159)***	(0,0080460)***	(0,0086181)	(0,016000)*	(0,0124640)	(0,0134409)
anheiro em	-0,0487398	-0,0550255	0,0257683	0,0204948	-0,0621935	-0,0391427
casa	(0,0118873)***	(0,0120268)***	(0,0186366)	(0,0188086)	(0,0283918)*	(0,0312374)
de quartos	0,0612337	0,0732273	0,0478887	0,0611133	0,056781	0,0557819
que possui	(0,0044163)***	(0,0046169)***	(0,0064551)***	(0,0064044)***	(0,0081659)***	(0,0098071)***
Não ter	-0,0660387	-0,1014958	-0,0540414	-0,052645	-0,43848	-0,048465
Máquina de	(0,0077378)***	(0,0080699)***	(0,010022)***	(0,010099)***	(0,0130776)***	(0,0141842)***
lavar	-	-	-	-	-	-
Não ter	0,008867	-0,010606	-0,023003	-0,0321618	-0,0090265	0,0089874
aspirador de	(0,0090209)	(0,0102724)	(0,0119369)	(0,0119055)**	(0,0149331)	(0,0160604)
pé	-	-	-	-	-	-
Nº carros	0,0164347	0,0075621	-0,010615	0,057207	-0,0133895	0,0558743

Assim, o número de reprovações já representaria uma “herança de déficit na formação cognitiva” da criança e seu efeito mensuraria mais que número de reprovações.

Se observarmos os componentes do investimento dos pais da família j $\Omega^{p,j}$ sobre a criança i (ver tabela 3) o fato de morar com a mãe e/ou com o pai possui pesos diferentes. Não morar com a mãe tem relação negativa com a formação cognitiva das crianças e seu efeito aumenta com o decorrer da formação escolar das crianças, partindo de um efeito na 4ª série de -0,029 e -0,371439 para português e matemática, respectivamente, e chegando a -0,11277249 e -0,1202099 para português e matemática do 3º ano do segundo grau.

Outro fator importante é o acompanhamento dos pais nas escolas. A ausência dos pais ao acompanhar os filhos na escola durante os anos iniciais tem efeitos maíus perversos do que a crianças trabalhar. Tal impacto chega à -0,644144 quando consideramos o desempenho em português na 4ª série, porém o efeito negativo se enfraquece no decorrer dos anos quando as crianças se tornam adolescentes.

Tais resultados corroboram o quão imprescindível é a participação da família no processo de formação cognitiva inicial das crianças e o quão danoso é a ausência de um ambiente familiar próximo nos primeiros anos de formação. Em todas as séries o acompanhamento dos pais é significativo para o desempenho cognitivo das crianças, porém quando consideramos os adolescentes do 3º ano do segundo grau o efeito deste acompanhamento é reduzido significativamente com o crescimento das crianças.

A ausência de investimentos da família j na criança i em termos de conversas sobre músicas, livros, filmes, TV e ajudar na lição de casa, curiosamente aumenta a formação cognitiva das crianças. Tal aumento parece diluir-se ao longo do crescimento das crianças, pois entre a 4ª série e o 3º ano do segundo grau os coeficientes diminuem consideravelmente. Outra variável agregada ao investimento dos pais na criança que apresenta comportamento controverso é que Não almoçar com os pais nos anos iniciais, até 8ª série, tem efeitos negativos sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças quando se considera o impacto sobre a escala de proficiência do SAEB.

Tais efeitos negativos chegam a ordem de -0,1017 e -0,0910 para português e matemática na 4ª série, respectivamente, revertendo para positivo, 0,01611 e 0,02620, quando consideramos o 3º ano do segundo grau.

Das variáveis componentes do investimento da escolar nas crianças destaca-se que o aluno que tem poucos amigos na escola tem um desempenho melhor durante todo o período escolar.

O maior impacto do investimento escolar no processo de desenvolvimento

cognitivo da criança se dá por professor não corrigir a lição de casa. Outro determinante importante é quando o professor não ouve o que a criança fala.

Sendo assim, a interação da criança com o professor-turma nas demais variáveis ora tem resultados de estímulo a formação cognitiva ora de desestímulo a mesma (ver tabela 3).

Quando consideramos os hábitos da criança em temas de não leitura de quadrinhos, apresentou-se de maneira geral crescimento na formação cognitiva. Assim, crianças que não lêem quadrinhos, assim como jornais e histórias infantis, aumentam sua formação cognitiva no decorrer do período escolar, tendo seus maiores benefícios no último ano de segundo grau.

Tal relação pode contrastar com a não leitura de literaturas (ou revistas quando consideramos a 4ª série), pois a não leitura desta categoria não possui efeitos significativos para o aprendizado de português de 4ª série, porém tem impacto de -0,1248 na formação cognitiva de português do 3º ano do segundo grau.

Duas variáveis importantes para o desempenho cognitivo das crianças são “Não faz lição” e “Não gosta da matéria”. O fato de crianças não fazerem a lição abarca decréscimos significativos na escala de proficiência do SAEB, principalmente nas crianças da 4ª série.

A família e a escola é preponderante para a formação cognitiva das crianças. A ausência de conversas da família com os professores e diretores da escola, assim como o fato de serem avisados das faltas na escola de seus filhos, podem ser consideradas um proxy para o comportamento das crianças na sala de aula.

Espera-se que crianças que não tem seus pais chamados para conversar com diretores e professor, do mesmo modo que não faltam aulas, tenha um desempenho superior a crianças que não possuem tal tipo de comportamento.

A estrutura da casa que a criança se encontra é importante. Assim, como pode ser observado pela tabela 3, o a ausência de TV em cores, rádio, videocassete podem ser consideradas como barreiras para o desenvolvimento das crianças. Cabe destaque para o efeito negativo que não possuir banheiro tem sobre a formação das crianças de 4ª série, assim como a consequência positiva que o número de quartos na casa da criança tem sobre o nível de desenvolvimento cognitivo.

Contudo, um dos principais determinantes para um baixo desempenho das crianças credita-se à ausência de computador com internet em sua casa. A falta da internet, como um meio de acesso às informações de diversas fontes, faz com que crianças obtenham escalas menores que crianças que possuem tal objeto.

Com este mesmo raciocínio, para as crianças de 4ª série não possuir enciclo-

pédia, atlas, dicionário e calculadora são barreiras para um desempenho mais elevado.

Na 8ª série não possuir calculadora deixa de ser importante para o nível de desempenho das crianças para as notas de português e um forte determinante de desempenho em matemática (-0,3706). Seguido a este resultado, não possuir tanto enciclopédia quanto calculadora deixa de ser importante para o desempenho dos adolescentes do 3º ano do segundo grau.

Tal magnitude se mantém quando observamos esta variável em adolescentes do 3º ano do segundo grau, o resultado mantém-se elevado -0,22236 e -0,1933707 para português e matemática respectivamente.

Da mesma forma que a ausência de luz elétrica, porém com menor magnitude, não possuir água potável tem consequências negativas para as crianças de 4ª e 8ª séries e, principalmente, para os adolescentes do 3º ano do segundo grau. Para estes últimos o impacto da não existência de água saindo das torneiras da casa em sua formação cognitiva representa -0,217233 para português e -0,1086304 em matemática.

Finalmente, para crianças de 8ª série e adolescentes de 3º ano o fato de não possuírem geladeira em casa determina um desempenho em torno de -0,10, inferior às crianças e adolescentes que possuem tal eletrodoméstico .

As variáveis que compõem o conjunto de condições sanitárias indicadores importantes para se auferir o desempenho cognitivo das crianças que desfrutam destas condições adversas.

Não se objetiva analisar o impacto que a posse somente de tais fatores tem sobre a formação cognitiva. Não se procura observar o quanto que não se ter geladeira faz com que a crianças tenha um desempenho melhor ou pior na escola, mas que famílias sem condições sanitárias adequadas. Sem luz elétrica as crianças convivem com um ambiente limitado de uso de eletrodomésticos e períodos de estudo noturnos, da mesma forma, deficiências na água potável e de local propício para o armazenamento de comida torna as crianças mais propensas às doenças e debilitações para higiene pessoal.

Desta forma, a crianças não desfrutar de luz elétrica, água potável e geladeira, somadas as características familiares e escolares abordadas anteriormente, são proxies da percepção da criança do ambiente familiar, escolar e das condições sanitárias pelas quais se encontra. Foca-se então, no ambiente pelo qual a criança está inserida e como o ambiente é moldado pela percepção da própria criança. Possuir ou não um bem é irrelevante se a criança não tem percepção deste como componente do ambiente pelo qual está inserida.

⁴² Considerou-se a posse de geladeira como um componente do conjunto de condições sanitárias, pois analisa se o impacto da posse do bem em si, mas os efeitos que a ausência de um local adequado para o armazenamento de comida tem sobre a formação cognitiva das crianças.

Conclusões

As multifaces da pobreza se corroboram na delimitação do desenvolvimento das pessoas como seres humanos. Diferentes características dos obstáculos inter-relacionados à formação dos indivíduos ultrapassam a poder de análise de pobreza proveniente de um índice específico como a renda.

Assim, o objetivo deste trabalho foi verificar as relações entre a pobreza não cognitiva na formação e desenvolvimento cognitivo das crianças brasileiras. Para isso, utilizaram-se os dados disponibilizados pelo INEP para o Sistema de avaliação do ensino básico (SAEB) para o ano de 2005. A medida de cognição adotada foi à escala de proficiência do SAEB para português e matemática.

A contribuição do artigo se detém em combinar os modelos de convivência e ambiente familiar (ECD) com o impacto do ambiente escolar (EPF) na formação cognitiva das crianças. Para isso estimou-se dois modelos, um considerando a formação cognitiva com cada ambiente não cognitivo que a crianças enfrenta e outro considerando todas as variáveis explicativas individualmente.

Como principais barreiras não cognitivas às crianças encontraram-se nos ambientes familiares deficientes em luz elétrica, água potável e geladeira em suas casas. Estas mesmas famílias humildes estão mais propensas a colocar seus filhos para trabalhar muito jovens prejudicando a formação cognitiva alcançada pela criança.

Levantando a hipótese de que crianças trabalham para aumentar a renda da família, pode se considerar que os pais provavelmente não possuem formação educacional satisfatória para adquirir um emprego decente. Os resultados sugerem que a herança educacional dos pais, principalmente o nível de escolaridade da mãe, é imprescindível para o crescimento cognitivo da criança.

A participação da família nos primeiros anos das crianças mostrou-se de suma importância de modo a desfrutar de um relacionamento estável assim como no acompanhamento dos pais as crianças na escola.

Destarte, crianças pertencentes a famílias humildes cuja provisão um ambiente familiar é deficiente, como apontado pela relação negativa com o número de banheiros, quartos de dormir e posse de computador com internet na casa, concederá um ambiente nocivo para a formação cognitiva da criança.

Um ambiente com poucos estímulos e baixa perspectiva face aos estudos limita o desempenho das crianças. Desta forma, destaca-se que não se procura anal-

isar o efeito de famílias não possuírem determinado bem ou realizar algum tipo de atividade, mas enfatiza-se como a ausência deste bem ou característica distorce o ambiente não cognitivo na qual a criança está inserida e, assim, promove barreiras para o seu desenvolvimento cognitivo e capacidade de sucesso na vida.

Referencias bibliográficas

Bradley, R. H.; Rock, S. L.; Caldwell, B. M.; Harris, P. T. and Hamrick, H. M. (1987). Home Environment and School Performance among Black Elementary School Children. *The Journal of Negro Education*, 499-509.

Cameron, S. V. and Heckman, J. J. (1991). The nonequivalence of high school equivalents, Working Paper No. 3804, National Bureau of Economic Research.

Carneiro, P. T.; Hansen, K. and Heckman, J. J. (2003). Estimating distributions of treatment effects with an application to the returns to schooling and measurement of the effects of uncertainty on college choice. Working paper. National Bureau of Economic Research.

Carneiro, P.; Crawford, C. and Goodman, A. (2007). The Impact of Early Cognitive and Non-Cognitive Skills on Later Outcomes. Centre for the economics for Education, London School of Economics.

Carneiro, P.; Heckman, J. J. & Vytlačil, E. (2010). Estimating Marginal Returns to Education. IZA, Discussion Paper.

Cawley, J.; Heckman, J. J. & Vytlačil, E. (2008). Three observations on wages and measured cognitive ability. *Labour Economics*.

Cook M. D. & Evans, W. N. (2000) Families of Schools? Explaining the convergence in white and black academic performance, *Journal of labor economics*, 18.

Cunha, F., Heckman J. J. (2007). The Technology of Skill Formation. *The American Economic Review*, 97, 31-47.

Cunha, F. & Heckman, J. J. (2009). The Economics and Psychology of Inequality and Human Development, IZA, Discussion Paper 4001.

Cunha, F. & Heckman, J. J. (2009). Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation, China Center for Human Capital and Labor Market Research. Working Paper 16.

- Doyle, O.; Harmon, C. P.; Heckman, J. J. and Tremblay, R. E. (2009). Investing in early human development: Timing and economic efficiency. *Economics and Human Biology*, 1-6.
- Duncan, G. J. and Brooks-Gunn, J. (2000). Family Poverty, Welfare Reform, and Child Development. *Child Development*, 71 (1), 188-196.
- Duncan, G. J.; Ziol-Guest, K. M and Kalil, A (2010). Early-Childhood Poverty and Adult Attainment, Behavior and Health. *Child Development*, 81, 306–325.
- Fox, N. A. and Rutter, M. (2010). Introduction to the Special Section on The Effects of Early Experience on Development. *Child Development*, 81, 23–27.
- Fox, S. E.; Levitt, P. and Nelson, C. A. (2010). How the Timing and Quality of Early Experiences Influence the Development of Brain Architecture. *Child Development*, 81, 28–40.
- Griliches, Z. (1977). Estimating the Returns to Schooling: Some Econometric Problems. *Econometrica*, 45, 1-22.
- Hansen, K. T., Heckman; J. J. & Mullen, K. J. (2003). The Effect of Schooling and Ability on Achievement Test Scores. IZA, Discussion Paper 826.
- Hanushek, E. A. (2003). The Failure of Input-Based Schooling Policies. *The Economic Journal*, 113.
- Hanushek, E. A. (1998). Conclusions and Controversies about the Effectiveness of School Resources. *Economic policy review*.
- Hausman J. A. (1978). Specification Tests in Econometrics. *Econometrica*, 46, 1251-1271.
- Heckman, J. J. (2006). Children Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged. Science.
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic Inquiry*, 46, 289–324.
- Heckman, J. J. (2008). Role of Income and Family Influence on Child Outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*.
- Heckman, J. J. (2011). The Case for Investing in Disadvantaged Young Children.
- Heckman, J. J. and Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *The American Economic Review*, 91.
- Heckman J. J., Stixrud, J. and Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Non-cognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior.

- Heckman, J. J. and Vytlačil, E. (2001). Identifying the Role of Cognitive Ability in Explaining the Level of and Change in the Return of Schooling. *The Review of Economics and Statistics*, 83, 1-12.
- Herrnstein, R. J. and Murray, C. (1994). *The bell curve Intelligence and class structure in American life*. Free press.
- Petterson, S. M. and Albers, A. B. (2001). Effects of Poverty and Maternal Depression on Early Child Development. *Child Development*, 72 (6), 1794–1813.
- Pinker. S. (2004). *Tabula rasa, a negação contemporânea da natureza humana*. Companhia das letras.
- Pollak, S. D., Nelson, C. A., Schlaak, M. F., Roeber, B. J., Frenn, K. A., Loman, M. M. et al (2010). Neurodevelopmental Effects of Early Deprivation in Postinstitutionalized Children. *Child Development*, 81, 224–236.
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a New Biodevelopmental Framework to Guide the Future of Early Childhood Policy. *Child Development*, 81 (1), 357–367.
- Todd, P. E. and Wolpin, K. I. (2006). The Production of Cognitive Achievement in Children: Home, School and Racial Test Score Gaps. *The Economic journal*.
- Todd, P. E. and Wolpin, K. I. (2003). On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement. *The Economic Journal*, 113.
- Waldfogel, J.; Han, W. J. and Brooks-Gunn, J. (2002). The Effects of Early Maternal Employment on Child Cognitive Development. *Demography*, 39, 369-392.

*Formación
Profesional,
Espacio Laboral y
Human Capabilities*

La Formación Profesional como Herramienta para la Expansión de las Capacidades de Ciudadanos y Ciudadanas

Estela Barba

María Soledad Fernández

Ana Lis Rodríguez Nardelli

*María Agustina Vigna*⁴³

Resumen

El contexto laboral actual plantea desafíos a la educación en general y en especial a la formación para el trabajo. Los cambios y crisis del ámbito laboral plantean una concepción más amplia y dinámica de los contenidos del trabajo, así como nuevos requerimientos a las y los trabajadores. Cobran relevancia en el desempeño laboral las habilidades y competencias generales relacionadas con la gestión y la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el accionar en contextos de incertidumbre; esto provoca que resulte insuficiente la formación profesional centrada exclusivamente en los contenidos técnicos. En este sentido, la Secretaría de Empleo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación implementa diversas acciones orientadas a la formación de las y los trabajadores a lo largo de sus trayectorias de vida. En este marco, el Área “Formación con Equidad para el Trabajo Decente” busca mejorar la empleabilidad de las personas de bajos ingresos y/o en condiciones de precariedad laboral, a través de la formación profesional, la orientación laboral y el apoyo a la búsqueda de empleo. Estas acciones se orientan, especialmente, a las trabajadoras de casas particulares, o de servicios de cuidados de personas, entre otras, con el objeto de jerarquizar y profesionalizar estos sectores e impulsar trayectorias laborales de calidad. Los cursos promovidos y financiados por este Ministerio abrevan en el Enfoque de Competencias, el cual se basa en el sujeto que aprende, reconociendo su potencialidad y recuperando, a partir de sus experiencias, un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que trascienden y atraviesan diversos campos. La manera en que cada persona combina estos saberes en contextos concretos es resultado de decisiones y aprendizajes diversos, y no algo que viene dado. Así, se abren las puertas al reconocimiento de las prácticas laborales, sociales, comunitarias y domésticas como fuentes de aprendizajes que se incorporan a los que se adquieren en ámbitos específicos, como el académico o la educación formal. Se entiende que la recuperación

⁴³ Área “Formación con Equidad para el Trabajo Decente”. Coordinadora: Estela Barba. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Argentina.

y la valorización de las competencias profesionales, presentes en un proceso formativo, no involucran únicamente los conocimientos específicos para el desempeño de una ocupación. La formación profesional promueve de esta forma que, más allá de la formación para el puesto de trabajo, el/la trabajador/a deba estar preparado/a para una más eficaz intervención en la vida de la sociedad moderna. En definitiva, esta perspectiva es adecuada para promover la equidad y la inclusión de las personas en ámbitos educativos, laborales y formativos. Se postula que la participación en estos trayectos de formación profesional permite a los ciudadanos y ciudadanas no sólo aumentar sus chances de obtener y/o mejorar sus empleos sino también expandir sus oportunidades de realizar el tipo de vida que deseen, ampliando sus capacidades en términos de Desarrollo Humano. En este sentido, las políticas de Formación Continua, implementadas por el MTEySS a través de los cursos de formación profesional, contribuyen a fortalecer la agencia de los y las ciudadanos/as vinculados/as a estas acciones.

Palabras clave: Formación Profesional- Empleabilidad- Capacidades Humanas- Equidad

Presentación del Área

“Formación con Equidad para el Trabajo Decente”

El Área “Formación con Equidad para el Trabajo Decente”, perteneciente a la Secretaría de Empleo del Ministerio de Trabajo de la Nación Argentina impulsa desde 2007 acciones de formación profesional para el sector de servicios en casas particulares y el cuidado y la atención de personas. Para ello, promueve acuerdos con instituciones educativas de distinta índole (municipios, sindicatos, instituciones de formación profesional) para la provisión de ofertas de formación de calidad destinadas a trabajadoras y trabajadores en situación de pobreza, insertas/os en actividades de servicios a casas particulares, cuidados de personas, y otros servicios personales y sociales.

A través de estas acciones, se apoya la permanente mejora de la empleabilidad de las personas de bajos ingresos, desde una perspectiva de equidad de género. Asimismo, se promueve la incorporación de los Principios y Derechos Fundamentales del Trabajo y el concepto de Trabajo Decente en los diseños curriculares y las prácticas formativas.

Específicamente, desde esta Área se promueve la formación profesional en las especialidades siguientes:

- *Servicios de limpieza doméstica e institucional.*
- *Atención y cuidado de personas.*
- *Servicios turísticos, gastronómicos y de salón.*
- *Servicios a espacios verdes.*
- *Servicios varios (textiles, estéticos, idiomas).*

Desde el año 2007, hasta la fecha, se han ejecutado 390 propuestas de formación para más de 10.000 trabajadoras y trabajadores del sector.

Por otra parte, se han publicado el Manual para docentes del trayecto formativo para personal de casas particulares y el Manual para docentes del trayecto for-

⁴⁴ Se entiende como empleabilidad a “la capacidad para encontrar, crear, enriquecer un trabajo y pasar de uno a otro, obteniendo a cambio una satisfacción personal, económica, social y profesional” (FORMUJER, 2001, p.10).

⁴⁵ El Trabajo Decente es un concepto difundido por la Organización Internacional del Trabajo en función de establecer las características que debe reunir una relación laboral acorde con los estándares internacionales, de manera que el trabajo se realice en condiciones de libertad, igualdad, seguridad y dignidad humana (OIT, 1999). Este concepto fue propuesto por Juan Somavía en su primer informe como Director General de la Oficina Internacional del Trabajo en 1999 siendo luego adoptado por gobiernos, trabajadores y empleadores durante la Conferencia Internacional del Trabajo de ese mismo año (MTEySS, ME, OIT, 2007).

mativo cuidado y atención de personas. Los mismos incluyen propuestas didácticas para la capacitación de trabajadoras y trabajadores interesadas/os en desarrollar las competencias laborales requeridas para el desempeño en el servicio a casas particulares y en el cuidado y atención de personas. Estos materiales son herramientas que se suman para continuar trabajando en pos de la profesionalización y jerarquización de la actividad.

Hacia la Profesionalización y Jerarquización del Sector

“...hacer visible lo invisible. Reconocer y nombrar otorga existencia social, y la existencia es un requisito para la autovaloración y para la reivindicación”

El trabajo doméstico es una importante fuente de ocupación para muchas mujeres y la puerta de entrada al mercado de trabajo de las mujeres de los sectores más pobres. Así, es importante para el funcionamiento de los hogares y para la economía, y a pesar de su aporte a la sociedad, es un trabajo subvalorado y pobremente reglamentado, siendo una de las ocupaciones con mayor déficit de trabajo decente (Tomei, 2010).

Existe una gran ignorancia sobre los procesos y tareas necesarios para producir un servicio para el hogar, los cuales consisten en una multitud de tareas especializadas, muy distintas entre sí. Sin embargo, muchas veces el trabajo doméstico remunerado no es considerado trabajo. Esto se asocia a la subvaloración económica y social del trabajo de la mujer en la sociedad. Se supone que es este un trabajo “natural” para la mujer y que se aprende dentro de la misma familia de origen. Esto tiene como consecuencia que no se valore el proceso de adquisición de competencias para la realización de esta actividad.

Desde el Área “Formación con Equidad para el Trabajo Decente”, el servicio a casas particulares, el cuidado de personas y los servicios personales y sociales son concebidos como actividades que producen valor económico. Los mismos suponen el manejo de saberes específicos, e implican la utilización de tecnología adecuada, la atención profesional de personas, el desarrollo de competencias de gestión, etc. Estas actividades pertenecen al sector de los servicios, o sector terciario de la economía.

Desde esta concepción, impulsar trayectos formativos para el trabajo en casas particulares implica reconocer los conocimientos, habilidades, y destrezas necesarios para la realización de las tareas que los/as trabajadores de este ámbito de ocupación

⁴⁵ Jelín, E. (1997). *Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina. Ágora. Cuadernos de estudios políticos. Año 3, 7: Ciudadanía en el debate contemporáneo.*

despliegan. Se trata, en definitiva, de valorar y reconocer la actividad laboral como tal, “hacer visible, lo invisible” (Jelin, 1997), evidenciar que todos estos saberes son competencias laborales, transferibles a otros ámbitos y plausibles de ser adquiridos por personas de ambos sexos. La existencia de una variedad de oportunidades de aprendizaje y formación permitirá a las personas ejercer su autonomía a través de la organización de sus propios itinerarios formativos, tomando en cuenta sus motivaciones, capacidades, saberes y proyectos futuros.

Sumamos a estas cuestiones, la concepción de que la formación fortalece la empleabilidad del trabajador, es decir, amplía las posibilidades de encontrar, crear, conservar y enriquecer un trabajo, promoviendo el incremento de los ingresos y mejorando la situación social, profesional y personal.

En efecto, si consideramos al desarrollo humano como aquel “proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente” (PNUD, 1990, p.33), se evidencia lo fructífero de pensar estas políticas de empleo a la luz del enfoque teórico de Amartya Sen.

Así, a diferencia de otras teorías sobre el desarrollo, de índole más restringida, este enfoque coloca a los seres humanos en el centro de sus preocupaciones y permite atender todas las dimensiones que competen a la vida humana en sociedad. Apartar los indicadores de índole económica del eje de la mirada, pone en relieve la importancia que la ampliación de las libertades humanas conlleva, evitando reduccionismos economicistas.

Si deseamos revisar, aunque sea someramente, este enfoque, es preciso atender las implicaciones de sus cuatro pilares: la equidad, la eficiencia, la participación y la sustentabilidad (PNUD, 2009).

En primer lugar, la equidad pone atención en la desigualdad de oportunidades que diferentes grupos sociales viven al interior de una sociedad. Así, el enfoque de desarrollo humano, además de reconocer estas desigualdades, nos orienta sobre las políticas afirmativas que pueden llevar a una situación de mayor justicia en el tratamiento de un grupo determinado. En el caso de la formación profesional orientada a sectores vulnerables, por ejemplo, se identifica la importancia de incidir en colectivos donde priman trayectorias escolares de bajo desempeño (PNUD, 2009, p.66).

En cuanto a la eficiencia, el enfoque busca, dentro de un contexto de dinamismo que considere la variabilidad temporal, la óptima utilización de todos los recursos disponibles y así ampliar la capacidad de hombres y mujeres bajo la regla del menor costo (PNUD, 2009, p.115) .

47 La utilización de herramientas de evaluación de impacto y seguimiento de egresados que el Área se encuentra desarrollando, permitirá iluminar la relación entre medios y fines y así, atender la eficiencia de las acciones implementadas.

El tercer pilar del enfoque, es la participación. La misma marca la importancia de que los seres humanos se empoderen y se hallen en la libertad de elegir sobre sus vidas y también tener un rol activo en sus comunidades.

Finalmente, es imprescindible para el enfoque la sustentabilidad. Dentro de este marco teórico, asegurar que los cambios (ya sean sociales, políticos, o económicos) que se produzcan en aras de aumentar el desarrollo humano deben tener continuidad en el tiempo. En el caso que analizamos, la promoción de un trato justo y no xenófobo a los y las trabajadoras en su ambiente de trabajo (en coincidencia con el enfoque de Trabajo Decente), con atención a la diversidad de las sociedades contemporáneas, posibilitaría que el desarrollo sea socialmente sustentable.

De esta manera, abordar la problemática de la empleabilidad supone una transferencia de poder a las personas para desenvolverse con mayor autonomía en el mercado de trabajo. Este proceso de fortalecimiento supone el acceso a un conjunto de recursos (información sobre el mundo productivo, información sobre ofertas de formación, estrategias de apoyo para la búsqueda de empleo, etc) y la expansión de las libertades políticas de una persona, entendiendo estas como la posibilidad de opinar y participar en los procesos de toma de decisiones de una comunidad, institución u organización.

La Formación Profesional y el Enfoque de Capacidades Humanas

Se entiende que la recuperación y la valorización de las competencias profesionales, presentes en un proceso formativo, no involucran únicamente los conocimientos específicos para el desempeño de una ocupación. La “formación para la ciudadanía” promueve que más allá de la formación para el puesto de trabajo, el/la trabajador/a deba estar preparado/a para una más eficaz intervención en la vida de la sociedad contemporánea (FORMUJER, 2001). Desde este enfoque, se plantea la cuestión de la ciudadanía articulada con una concepción del trabajo como facilitador de participación en la vida social. La posibilidad de trabajar permite romper con la centralidad que adquiere el ámbito privado /doméstico para la mujer y posibilita incursionar en la esfera pública. “El trabajo se visualiza como condición para la autonomía, para el acceso al poder y al mundo de lo público.

El derecho al trabajo es uno de los aspectos sustantivos del derecho ciudadano y la cuestión pasa entonces porque el trabajo desempeñado no menoscabe a la persona, le permita no sólo alcanzar su sustento sino que habilite su desarrollo personal y su autonomía, entendida como la capacidad de pensar y actuar por sí misma,

de elegir lo que es valioso para ella” . En términos de Amartya Sen la expansión de la libertad impulsa la ampliación de las capacidades que dispone una persona para elegir y alcanzar diferentes funcionamientos (Sen, 2000).

Desde las competencias sectoriales del MTEySS, especificamos que la formación profesional es un derecho fundamental de los/as trabajadores/as, tal como se encuentra expresado en múltiples normas gubernamentales y convenios de organismos multilaterales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Así, actualmente no hay trabajo decente –desde la perspectiva de los trabajadores y las trabajadoras– sin la formación adecuada. Es decir, si la formación es un derecho y además constituye un requisito fundamental para el acceso al empleo de calidad, aquella debe ser parte esencial del trabajo decente. Y de la misma manera en que la formación profesional es condición y componente de aquel, un trabajo decente es también un ámbito en el cual se desarrolla la formación continua, a lo largo de toda la vida, que permite la actualización y la calificación por medio de la adquisición de nuevos saberes y competencias.

La formación profesional tiene como objetivo primordial el desarrollo de las capacidades que las personas tienen que poner en juego en la actividad laboral. En este sentido, debe ser el punto de encuentro, el espacio de articulación, entre las posibilidades y necesidades del sistema y los/as trabajadores/as. Las Políticas de Formación Profesional deben constituirse, así, en un instrumento de lucha contra las distintas manifestaciones de la exclusión social y de la inequidad que el mismo modelo de desarrollo ostenta.

Luego de estas pautas generales que guían nuestro trabajo en el ámbito de la formación profesional, deseamos aportar a este debate, algunos criterios que sostienen nuestra experiencia en las políticas de empleo y formación, desde el ámbito del Ministerio de Trabajo de Argentina.

Como ya hemos manifestado, las acciones de esta Área buscan mejorar la empleabilidad de las personas de bajos ingresos y/o en condiciones de precariedad laboral, a través de la formación de calidad y en articulación con estrategias de orientación laboral y el apoyo a la búsqueda de empleo. Desde la formación profesional tenemos el desafío y la responsabilidad de formar a los y las participantes para promover relaciones más equitativas en el mundo del trabajo.

En este proceso de formación profesional, resulta esencial priorizar la consideración de las personas y sus proyectos frente a los contenidos o las herramientas de la formación.

Las políticas implementadas buscan abordar la complejidad de situaciones que presentan los sectores de población junto con los que se trabaja. Para ello es necesario poner el foco en las personas a fin de que ellas mismas reconozcan la diversidad

⁴⁸ *Silveira, S. (2000). La política formativa con dimensión de género: avances y desafíos para el nuevo siglo. En: Primer Seminario Latinoamericano sobre género y Formación Profesional. Instituto Nacional de Formación Profesional (INAFOP)/CINTERFOR (OIT). Panamá.*

de aspectos que facilitan o restringen sus posibilidades de desarrollar un proyecto laboral o formativo.

En este sentido, desde el Área se implementan una serie de dispositivos y herramientas que facilitan la visibilización de las diferentes trayectorias y proyectos de los/as participantes. En especial, se realiza hincapié en incluir en la orientación y en la formación, el desarrollo de las competencias para la construcción de un proyecto ocupacional (individual o colectivo) articulado al desarrollo de las competencias técnicas de la especialidad elegida.

Sostenemos que en el proceso de construcción del proyecto formativo-ocupacional las personas desarrollan una serie de competencias que les permiten posicionarse con mayor autonomía en el mundo del trabajo y definir trayectorias laborales y formativas en el marco de un proyecto ocupacional viable. Esta mejora en el posicionamiento resulta notable y se produce con independencia del resultado, es decir, de las posibilidades efectivas de poner en marcha el proyecto.

Se busca que las personas participantes en los cursos sean protagonistas de sus proyectos, tomen decisiones y construyan un camino para sortear dificultades, y obstáculos y lograr sus objetivos.

En este sentido, las herramientas de política que se proponen no pueden ser neutrales, sino que tienen que distinguir el punto de partida de las personas para no contribuir a la reproducción de las inequidades, adecuando los instrumentos a las características de la población y sus contextos. Para ello es necesario desplazar el foco hacia el sujeto que aprende y recuperar en sus trayectorias laborales y en sus experiencias, competencias que trasciendan y atraviesen diversos desempeños a lo largo de la vida y en distintos campos ocupacionales.

Particularmente, se incorpora una perspectiva de género en el tratamiento y desarrollo de todas las líneas de trabajo: desde el diseño de herramientas para la formación profesional, como manuales didácticos y diseños curriculares, hasta los procesos de evaluación de proyectos y de asesoramiento a centros de capacitación, municipios y sindicatos para la implementación de acciones dirigidas al mismo.

Específicamente, se ponen en práctica ciertas estrategias que consideramos esenciales para que los trayectos formativos sean de calidad e impacten en la vida personal y laboral de las trabajadoras:

a- La articulación de trayectos de formación profesional con trayectos de finalización de estudios primarios y secundarios y con otros posibles trayectos formativos, en el marco de la promoción de una política de formación continua. En este sentido, gran parte de las trabajadoras que han transitado por los cursos, complementan su formación con la finalización de sus estudios formales o con su participación en otros trayectos formativos. Los programas alternativos de segunda oportunidad, los programas de

certificación o la creación de espacios “puente” entre estudios formales y formación profesional, acercan, facilitan y promueven el acceso a estas instancias de formación.

b- La transversalización de la perspectiva de género como metodología para poner en cuestión las relaciones de poder que se establecen entre los géneros, y para interpretar también otros mecanismos de discriminación o exclusión social que potencian los de género (pobreza, violencia, racismo...).

La integración de la igualdad de género en las propuestas de formación profesional (y en la totalidad de los programas sociales) permite promover la reflexión de las y los participantes, con el objetivo de lograr transformar las desiguales estructuras sociales e institucionales, con miras a la equidad de género y la igualdad de oportunidades.

Esta perspectiva atraviesa todos los momentos de la formación promoviendo que los equipos técnicos logren:

- Visibilizar las diferencias de género, en pos de su tratamiento adecuado, tanto en el diseño de los planes de estudio como en la práctica docente.
- Revisar la historia de las tareas y las profesiones al momento de construir los perfiles profesionales, considerando la incorporación reciente de la mujer al mercado de trabajo en términos masivos.
- Adecuar la oferta considerando las diferentes modalidades y requerimientos de aprendizaje de varones y mujeres. Teniendo en cuenta: Ámbitos o lugares de realización de las actividades y dedicación o asignación de tiempos en las actividades de aprendizaje.
- Habilitar distintos modos para acceder a la información (en la convocatoria, en la situación de aprendizaje).
- Organizar el plan de estudios de modo que en cada módulo se integre la visión de la totalidad del proceso de formación.

El proceso que realizan las personas para identificar inequidades de género y buscar estrategias y alternativas para modificarlas, también implica el desarrollo de capacidades que mejoran la calidad de vida de las personas.

c- En concordancia con la promoción de la equidad de género, se implementan *estrategias para la remoción de obstáculos o barreras* que dificulten la participación y permanencia en los procesos de formación (apoyo para el cuidado de niños y niñas pequeños/as, pases para transporte y acceso a la institución, adecuación de horarios a las posibilidades de las personas) De esta manera se reconocen las desventajas actuales e históricas -fundadas en segmentación y discriminación de género y clase- que inciden en las oportunidades de formación e ingreso al mercado de trabajo de las mujeres, y en particular de las mujeres pobres. Las estrategias compensatorias o de remoción

⁴⁹ La idea de integrar las cuestiones de género en la totalidad de los programas sociales quedó claramente establecida como una estrategia global para promover la igualdad de los géneros, en la plataforma de acción adoptada en la cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer, celebrada en Pekín, 1995. En ella se resaltaba la necesidad de garantizar que la igualdad entre los géneros sea un objetivo primario en todas las áreas del desarrollo social.

de barreras, buscan favorecer la sustentabilidad de las acciones de formación y acompañamiento destinadas a población en situación de vulnerabilidad y a trabajar con los obstáculos que perpetúan su exclusión. Estas estrategias son fundamentales para fortalecer la permanencia de los y las participantes en los trayectos formativos.

Paralelamente, la atención dada al enfoque de género promueve la reflexión sobre la necesaria transformación del presente reparto de responsabilidades entre los géneros con miras a promover políticas de conciliación que sean pensadas no solamente para las mujeres, sino para los hogares. Tal como afirma Elizabeth Jelin (1997) en este sentido, si se busca “apoyar y reforzar los principios de la democracia e igualdad, las intervenciones estatales deben estar guiadas por varios principios: la igualdad y la equidad entre géneros y generaciones, la defensa de los derechos humanos de todos sus miembros, y las intervenciones orientadas a una mayor equidad e igualdad sociales (la función redistributiva del Estado)”. Es en esta dirección donde se inscriben las acciones que estamos analizando.

d- El eje que atraviesa y estructura toda la formación es el *Proyecto Ocupacional* como metodología que facilita la construcción de recorridos personales adecuados a intereses y perfiles diversos y a entornos de referencia variados. Se entiende por proyecto ocupacional el conjunto de cursos de acción que una persona define, planifica, ejecuta, revisa y re planifica con vistas a lograr una inserción productiva, o a mejorar su situación en el empleo. La definición del proyecto ocupacional supone como etapa previa el análisis por parte del sujeto de su problemática ocupacional, es decir, de los aspectos de carácter objetivo y subjetivo que impactan en su empleabilidad. Estos aspectos están estrechamente ligados a un enfoque situacional y de género de la empleabilidad.

Este análisis y balance entre las demandas de perfiles y competencias del contexto, las ofertas formativas existentes y las necesidades, saberes y competencias de las personas, articulan y fortalecen el proceso y ayudan a definir las acciones que las personas deben realizar para mejorar su empleabilidad.

En este proceso de construcción de un proyecto ocupacional se busca que las personas definan sus metas en materias de formación y trabajo y que puedan desenvolverse con mayor autonomía en el mercado laboral. Para ello se facilita el acceso a un conjunto de recursos tales como: información sobre el mundo productivo, información sobre ofertas de formación, orientación para la formación y el trabajo, formación en perfiles ocupacionales con posibilidades de inserción, estrategias de apoyo para la formación y el trabajo, etc.

De esta manera se fortalecen las posibilidades de cada persona de ejercer su capacidad de agencia, es decir, de poseer la libertad de actuar en búsqueda de lo que uno valora y tiene razones para valorar.

Así, la construcción del proyecto ocupacional se constituye como un eje que logra articular:

- las acciones de orientación ocupacional,
- las acciones de formación,
- el diálogo con los actores del mundo del trabajo y de la comunidad para mejorar las oportunidades de inserción,
- las estrategias para facilitar el acceso y la permanencia de las y los participantes en la formación, que deberán definirse a partir de las limitaciones y obstáculos definidos por ellas y ellos a la hora de hacer un balance inicial.

En este proceso se incorpora la reflexión sobre la participación ciudadana y comunitaria, los derechos laborales y sociales y los condicionantes de género.

Tal como se afirmó anteriormente, las actividades que se desarrollan en cada etapa de la construcción del proyecto formativo ocupacional de los y las participantes, promueven el desarrollo de una serie de competencias que les permiten posicionarse con mayor autonomía en el mundo del trabajo y en sus vidas. Entre ellas podemos mencionar:

- *Capacidad de diagnóstico*, tanto sobre sí mismos/as, de su contexto de vida familiar, comunitario y grupos de pertenencia como del contexto productivo y laboral.

Esta capacidad incluye competencias de lectura y análisis de contexto, interpretación de información, comprensión de mensajes, interpretación de datos de la realidad, identificación de problemas.

- *Capacidad de Planificación* de objetivos y metas en relación al trabajo y la formación, elección de trayectorias formativas y/o laborales, análisis de la viabilidad. (incluye competencias de conocimiento e interpretación de información de la realidad, organización del tiempo, negociación, planificación, análisis de alternativas, toma de decisión, resolución de problemas, argumentación, uso de recursos)

- Capacidad de gestión / ejecución de actividades para el desarrollo del proyecto, programación, organización del tiempo, de los recursos.

- *Resolución de problemas* en el ámbito de trabajo, en el entorno familiar y/o comunitario vinculados a la formación y al trabajo (incluye competencias de análisis de problemas y alternativas, negociación, toma de decisiones, vinculación con otros/as, comunicación)

- *Trabajo en equipo/ asociatividad* Incluye la capacidad de escucha, de incorporar aportes de otros/as, competencias de coordinación, de negociación, vinculación con otros/as en la construcción de estrategias productivas y/o laborales.

- *Autonomía/ negociación:* cambios en la posición ante el mundo laboral, ante la formación, la organización familiar, el ejercicio de los derechos, incorporación de la perspectiva de género en esos cambios.

La incorporación del proyecto ocupacional a la formación, organiza, da sentido y ordena las diferentes etapas del proceso de formación y búsqueda laboral. Esto es de suma importancia, fundamentalmente para sectores que por diferentes condicionantes sociales se encuentra frecuentemente marginado de experiencias educativas y formativas formales. En definitiva, el proyecto ocupacional a lo largo del trayecto formativo implica “poner en valor” los aprendizajes adquiridos por las personas a lo largo de sus vidas, atendiendo a posibles diferencias en función del género y el sector social al que pertenezcan. Al mismo tiempo, permite integrar las competencias para mejorar la empleabilidad y para el ejercicio de la ciudadanía.

e- La Promoción del enfoque de competencias. El contexto laboral actual plantea desafíos a la educación en general y en especial a la formación para el trabajo. Los cambios y crisis del ámbito laboral plantean una concepción más amplia y dinámica de los contenidos del trabajo mismo, así como nuevos requerimientos para las y los trabajadoras/es. Cobran relevancia en el desempeño laboral las habilidades y competencias generales relacionadas con la gestión, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el accionar en contextos de incertidumbre, entre otras; es entonces insuficiente que la formación se centre exclusivamente en los contenidos técnicos. El enfoque de competencias, basado en el sujeto que aprende, recupera en sus trayectorias laborales y en sus experiencias, competencias que trascienden y atraviesan diversos desempeños a lo largo de su vida y en distintos campos y contextos ocupacionales.

En este sentido, el enfoque de competencias laborales es pertinente para describir, explicar y diseñar estrategias de intervención acordes a las transformaciones del mundo laboral.

Hoy, todavía, la formación profesional se define, muy frecuentemente, por la oferta institucional. Pero por otro lado, y cada vez con mayor exigencia, a partir de una lectura del contexto productivo, e identificando necesidades de formación. Esto obliga a establecer, desde el campo de la formación, un diálogo permanente con la demanda y también con la población destinataria. Por ello se impulsa el criterio de doble pertinencia de la formación, que atiende a la vez ambos aspectos.

La competencia profesional se entiende entonces como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que un sujeto combina y utiliza para resolver problemas relativos a su desempeño profesional, de acuerdo con criterios o estándares provenientes del campo profesional. Desde esta Área se sostiene que este enfoque es pertinente para promover la equidad y la inclusión en el ámbito educativo y de la formación profesional al reconocer la potencialidad de las personas y remitir a sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que constituyen un conjunto

⁵⁰ El MTEySS se encuentra realizando un proceso de identificación y normalización de competencias para el sector, para la futura certificación de las mismas por parte de las trabajadoras y los trabajadores.

de saberes. De esta manera no se trata solamente de conocimientos específicos provenientes de un único campo disciplinar, sino de una combinación de saberes que se ponen en juego en situaciones y contextos concretos para resolver los problemas que se plantean en la práctica profesional. Cómo se combinen los saberes es una decisión del sujeto, no algo que viene dado, sino que se aprende y se desarrolla.

Tal como se entiende desde el enfoque de capacidades, que las personas puedan desarrollar la habilidad de hacer un acto valioso, se orienta directamente a su bienestar. El enfoque de competencias se relaciona fuertemente con la concepción de que una persona pueda hacer o ser combinaciones alternativas, y lograr distintos funcionamientos valiosos para su vida.

En este sentido se reconocen otros posibles campos como fuentes de producción del saber, además del académico o el de la educación sistemática: se abren las puertas al reconocimiento de las prácticas laborales, sociales, comunitarias y domésticas como fuentes de aprendizajes que se incorporan a los que se adquieren en ámbitos específicos.

La incorporación del enfoque de competencias en la formación permite mejorar la calidad de los procesos y resultados de aprendizaje, considerando su valor de empleabilidad e identificando y desarrollando saberes transferibles a distintas situaciones.

Por el contrario, si la adopción del enfoque de competencias no se centra en los sujetos, no identificará como competencias valiosas para el desempeño en el mercado laboral, aquellos saberes, habilidades y actitudes adquiridas previamente por las personas.

Conclusiones y Nuevos Desafíos

De acuerdo a lo planteado, el enfoque de competencias centrado en las personas, la articulación de opciones de formación para el trabajo con alternativas para la finalización de la educación básica, las prácticas institucionales flexibles, el trabajo en redes y el desarrollo de mecanismos y estrategias para brindar posibilidades para transitar por distintos caminos educativos, permiten un acceso más equitativo a ofertas de calidad, mejorando la empleabilidad de las personas.

En el proceso de avanzar en el seguimiento y la evaluación del impacto que poseen las políticas de empleo y formación implementadas, es importante destacar que se identifican en las distintas etapas, buenas prácticas y recomendaciones, ya sea desde la asistencia técnica en el diagnóstico y la formulación de los cursos, hasta la

producción y edición de materiales, la selección y capacitación de equipos docentes, la orientación laboral, la implementación de estrategias de remoción de barreras, el apoyo a la búsqueda de empleo y el seguimiento de las trayectorias de los y las participantes.

Los criterios para una formación de calidad antes mencionados (la articulación de trayectos de formación profesional con trayectos de finalización de estudios primarios y secundarios, la transversalización de la perspectiva de género, la implementación de estrategias de compensatorias, la incorporación del proyecto ocupacional y la formación por competencias) son resultado del aprendizaje realizado a lo largo de años de implementación de propuestas formativas en el sector. Estas dimensiones se consideran fundamentales y se incorporan a todas las propuestas que el Área genera, asiste y/ o evalúa.

También, es de resaltar el trabajo territorial que considera las características y particularidades de los distintos contextos locales y que promueve la articulación entre instituciones comunitarias, educativas y estatales de distinto nivel (Municipales, Provinciales y Nacionales). El trabajo en red y la colaboración entre actores de diferente orden, colabora fuertemente para dar contención a las dificultades en el acceso y la permanencia al mundo formativo y laboral.

Por otro lado, siendo el ámbito laboral de las trabajadoras domésticas una casa particular, se identifica como otro aspecto favorable de la participación en la formación, la socialización y la posibilidad de integración e intercambio de experiencias con compañeras/os que realizan su mismo trabajo. Esto es reconocido por las mismas trabajadoras como un factor que mejora su autoestima, y promueve la valoración de la tarea que realizan .

Esta dimensión contribuye a una perspectiva que enriquece la experiencia y los valores humanos, como componentes no materiales que hacen al bienestar psicológico y subjetivo de las personas que participan en estas experiencias formativas. De la misma manera, el empoderamiento que se genera en las personas que transitan estas experiencias, fortalece la habilidad de no sentir vergüenza, sino, por el contrario, desarrollar la habilidad de considerarse trabajadoras dignas y orgullosas de sus actividades.

En definitiva, la atención que los diferentes enfoques revisados brindan a las trayectorias de las personas y la ampliación de sus libertades, ilustra cómo andamiajes aparentemente disímiles como el concepto de Trabajo Decente de la OIT, la formación por competencias en el ámbito profesional, y el enfoque de Desarrollo Humano pueden resultar complementarios. Deseamos también apuntar que contar con este enfoque, y los indicadores pertinentes, permite el diseño de políticas públicas que tomen en cuenta el acrecentamiento de la agencia de las mujeres, en este caso, a través de la mejora de su empleabilidad fruto de capacitaciones para el trabajo.

⁵¹ La sensibilidad del enfoque de DH a las desigualdades que existen al nivel de las capacidades, y por ende de la distribución de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, lo torna también una herramienta indispensable para mensurar la discriminación de género, al exponer la brecha que existe en los indicadores que toma el índice de Desarrollo

Referencias Bibliográficas

Abdala, E. (2004). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Montevideo: CINTERFOR.

Aguirre, R. (Ed.) (2009). *Las bases invisibles del bienestar social. El trabajo no remunerado en Uruguay*. Montevideo: UNIFEM Uruguay.

Cooperativa PUNHA. (2003). Cartilla sobre Proyecto Ocupacional. PUNHA /FORMUJER-MTEyFRH.

Guber, R. (2004). *El Salvaje Metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

Instituto Tecnológico Universitario (ITU). (2002). Taller de Orientación para el Proyecto Ocupacional. Mendoza: ITU/FORMUJER-MTEyFRH.

Jelin, E. (1997). Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina. *Agora, Cuadernos de estudios políticos*, 3 (7): Ciudadanía en el debate contemporáneo.

OIT (1999). *Trabajo decente y protección para todos, prioridad de las Américas*. Memoria del Director Regional, 14ª reunión regional de los Estados miembros. Lima: OIT.

OIT, Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, (2007). *Construir futuro con trabajo decente. Manual de formación para docentes*. Buenos Aires: Organización Internacional del Trabajo, Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación.

Pichardo Muñiz, A. (1993). *Planificación y Programación Social*. Buenos Aires: Humanitas.

PNUD. (1990). *Informe de Desarrollo Humano*. Nueva York: PNUD.

PNUD. (2009a). *Superando barreras: movilidad y desarrollo humanos* Informe de Desarrollo Humano. Nueva York: PNUD.

PNUD. (2009b). *Indicadores de Desarrollo Humano y Género en México 2000-2005*. México DF: PNUD.

Programa FORMUJER. (2001a). *Formación por Competencias y Género. Aportes conceptuales y metodológicos para la incorporación de estos enfoques en las prácticas de las instituciones de formación profesional*. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Formación de

Recursos Humanos – BID-FOMIN-CINTERFOR/OIT.

Programa FORMUJER. (2001b). *El Proyecto Ocupacional. Aportes Conceptuales y Metodológicos para el Desarrollo del Proyecto Ocupacional como Estrategia de Articulación de la orientación Laboral y la Formación profesional*. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Formación de Recursos Humanos – BID-FOMIN-CINTERFOR/OIT.

Programa FORMUJER. (2004). *Las estrategias compensatorias. Condición de viabilidad para una política de equidad e inclusión social*. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Formación de Recursos Humanos – BID-FOMIN-CINTERFOR/OIT.

Sen, A. (1989). Development as capability expansion. En: Fukuda-Parr, S. y Shiva, A.K. (Eds.) (2003). *Readings in Human Development*. New Delhi: Oxford University Press.

Sen, A. (1998). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Silveira, S. (2000). *La política formativa con dimensión de género: avances y desafíos para el nuevo siglo*. En: Primer Seminario Latinoamericano sobre género y Formación Profesional. Instituto Nacional de Formación Profesional (INAFOP)/CINTERFOR (OIT). Panamá.

Spiegel, A. (2006). *Recursos didácticos y formación profesional por competencias: Orientaciones metodológicas para su selección y diseño*. Buenos Aires: BID/FOMIN; Cinterfor/OIT.

Tomei, M. (2010). Trabajo decente para los trabajadores del servicio doméstico. En *Trabajo, la revista de la OIT*. Ginebra: OIT.

Otros documentos consultados

Boletín Oficial de la Argentina (20 de enero de 1956). Decreto ley 326/56 Servicio doméstico.

Reforma Tributaria. Ley N° 25.239 (2008). TÍTULO XVIII: Régimen especial de seguridad social para empleados del servicio doméstico. Argentina.

*El Alcance de la
Práctica del Yoga
en la Calidad de
Vida en General y
en la Calidad de
Vida Laboral, en
Particular.*

Resumen

El enfoque de las capacidades se presenta como un enfoque crítico y normativo que posibilita evaluar el bienestar y la libertad de los sujetos, ocupando la agencia un lugar de relevancia en él, en atención a las oportunidades que tienen las personas para mejorar la calidad de sus vidas. Las interacciones globales, como sabemos, se han profundizado, con el consiguiente mayor contacto de culturas diversas y respecto a la dimensión cultural de la vida humana, Sen (2006) sostiene que nuestro bagaje cultural influencia nuestra forma de pensar y comportarnos así como nuestra calidad de vida, agregando que existen buenas razones para incluir la libertad cultural entre las capacidades humanas que los individuos valoran. En este marco, este trabajo presenta el proyecto de investigación “Alcance de la práctica del Yoga en la calidad de vida general y en la calidad de vida laboral en particular”, radicado en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, que se desarrolla a través de entrevistas semiestructuradas a practicantes de Yoga, analizando el impacto de dicha práctica en su calidad de vida en general y su calidad de vida laboral, en particular.

Palabras clave: calidad de vida laboral- yoga- cultura

⁵² Doctora en Relaciones Internacionales, Licenciada en Estudios Orientales y Experta en Hinduismo-Yoga. Ha realizado estudios de posgrado sobre Budismo, Sánscrito, Religión y Migración y una Estancia Post Doctoral en la Universidad Federal de Rio Grande del Sur (Brasil). Investigadora y Responsable del Área de Asia y África de UNI-COM, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Coordinadora de la sección Argentina de la Asociación Latinoamericana de estudios de Asia y África. liadelavega@yahoo.com

⁵³ Licenciado en Trabajo Social y Especialista en Problemáticas Sociales Infante-Juveniles. Realiza la Maestría en Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Profesor Adjunto e Investigador de UNI-COM, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Trabajador social en el Cuerpo Técnico-Auxiliar Especializado para el Freno de Responsabilidad Penal Juvenil en la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

El Enfoque de las Capacidades y la Diversidad Cultural.

El enfoque de Amartya Sen se presenta como crítico y normativo, posibilitando la evaluación del bienestar y la libertad de los sujetos, con la agencia en un lugar de relevancia, atendiendo a las oportunidades que tienen las personas para mejorar la calidad de sus vidas.

Sen difiere del enfoque utilitarista en lo referido a la evaluación del bienestar de los sujetos y no se enfoca en una concepción determinada de vida buena. El enfoque concibe a cada persona como un fin en sí mismo y no solamente considera el bienestar sino también las oportunidades disponibles para cada persona, centrándose en la libertad y atendiendo a la producción de capacidades para todas las personas.

Nussbaum (2012) sostiene que este enfoque puede definirse de manera provisional como “una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica” (p. 38)

Mientras Sen no emplea una lista específica de capacidades, Nussbaum aporta una lista de diez capacidades centrales que considera que el orden político aceptable está obligado a proveer a los ciudadanos y ciudadanas, a un nivel umbral, a saber: 1) Vida, 2) Salud física, 3) Integridad física, 4) Sentidos, imaginación y pensamiento, 5) Emociones, 6) Razón práctica, 7) Afiliación, 8) Otras especies, 9) Juego y 10) Control sobre el propio entorno.

Respecto a la dimensión cultural de la vida humana, Sen (2006) señala que la reciente bibliografía sobre capital social alude al sentido de pertenencia a una comunidad como un recurso y sostiene que nuestro bagaje cultural influencia nuestra forma de pensar y comportarnos así como nuestra calidad de vida, pudiendo influir en nuestro sentido de identidad y percepción de nuestra membresía en grupos de los que formamos parte. “Somos diversamente diferentes” (Sen, 2006, p. 11).

Sostiene que dado que nuestras identidades culturales no están aisladas de otras influencias que actúan sobre nuestras percepciones, resulta preciso hacer determinadas consideraciones al reconocer la influencia de la cultura en nuestras vidas y acciones, a saber: la cultura: a) es importante pero no el único aspecto significativo en la determinación de nuestras identidades y vidas, b) no es un atributo homogéneo, c) no permanece inamovible, d) interactúa con otros determinantes de la acción y percepción sociales y e) es necesario distinguir entre la idea de libertad cultural y la de la valoración de la conservación cultural. No se trata solamente de tolerar al otro -dis-

tinto-, sino de la opción de autorecrearse en la interacción con él/ella (Hopenhayn, 2000), en un diálogo entre culturas, que permita la articulación de sentidos mutuos.

Recientemente, el enfoque de las capacidades se ha visto enriquecido por el trabajo de Wolff y De- Shalit (2007) que, entre otros aportes, introducen nuevos conceptos, como el de “seguridad de la capacidad” (referido a poder contar con la capacidad considerada a futuro) y “funcionamiento fértil” (aquel que tiende a favorecer otras capacidades relacionadas) y “desventaja corrosiva” (aquellas privaciones de efecto amplio, que tocan otras áreas de nuestras vidas).

En este contexto, señalamos que las interacciones globales han crecido con el avance en los medios de comunicación y los medios de transporte, la migración creciente de personas en el mundo y el consiguiente contacto, cada vez mayor, de culturas diversas, facilitando y profundizando la circulación de distintos elementos culturales.

En el caso particular de los elementos culturales asociados a la India ocurren distintos fenómenos al mismo tiempo: este país posee una de las diásporas más grandes del mundo, que supone emigrados a su interior que llevan consigo su patrimonio cultural y lo despliegan en distintas modalidades en las sociedades de residencia; existe también la circulación de elementos de distintas creencias religiosas que se fortalecen en el contexto de la globalización y parecen potenciarse a través del uso de los distintos medios de comunicación, suponiendo diversas dinámicas de asentamiento en diferentes lugares geográficos (incluyendo la visita a India de miles de personas), con el consiguiente mercado de bienes simbólicos que estos movimientos instauran; se da también el fenómeno conocido como New Age/Nueva Era , que supone la difusión de muchos de estos elementos culturales y que es caracterizada por autores como Campbell (1997, citado en Silva da Silveira, 2005) dentro de una “orientalización de Occidente”, etc. Por lo demás, la práctica del yoga fue expandiéndose desde la India de diversas maneras, siendo asumida por distintas corrientes de pensamiento al interior de India y generalizándose en el mundo.

Saizar (2006) señala que el yoga ingresó en la Argentina a principios del siglo XX como una práctica de búsqueda espiritual que estaba dirigida a sectores urbanos con altos niveles de educación e ingreso económico, quienes solían invitar a yoguis que les brindaban sus enseñanzas acerca de los principios básicos de la disciplina y filosofía oriental. Algunos de esos especialistas permanecieron en Argentina y formaron nuevos especialistas, produciéndose, según señala, una síntesis cultural entre las cosmovisiones oriental y occidental. En la actualidad, la práctica del yoga se ha extendido a personas de diversos niveles económicos y educativos.

Así, el proyecto de investigación que presentamos “Alcance de la práctica del Yoga en la calidad de vida general y en la calidad de vida laboral en particular”, radicado en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, se desarrolla a través de entrevistas semiestructuradas a personas practicantes de Yoga,

analizando el impacto de dicha práctica en su calidad de vida en general y su calidad de vida laboral, en particular.

Para ello, nuestro trabajo da cuenta brevemente de algunas consideraciones teóricas del proyecto y los antecedentes tanto de diversas investigaciones desarrolladas en el ámbito del Programa de Calidad de Vida, de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora como de otras investigaciones que abordan el Yoga, para detallar luego, brevemente, las características mismas del proyecto.

Calidad de vida

Aunque el interés por la calidad de vida no es nuevo y su concepto se remonta al economista Cecil Pigou, quien en 1932 se refiriera a la cuantificación de los servicios y costos sociales de las decisiones de gobierno para calcular así un producto social neto, la aparición del concepto como tal y la preocupación por su evaluación científica es relativamente reciente. El mismo cobró fuerza en la década del '60, con la consolidación de los llamados “valores postmateriales” (Inglehart, 1977), hasta llegar a ser en el presente, utilizado en distintos ámbitos.

Si bien es cierto que históricamente han existido dos aproximaciones básicas a la calidad de vida: la que la concibe como una entidad unitaria y la que la concibe como un constructo compuesto por una serie de dominios, Felce y Perry (1995) señalaron distintos modelos conceptuales de calidad de vida, a saber: la calidad de vida entendida como:

- a) la calidad de las condiciones de vida de una persona,
- b) como la satisfacción experimentada por la persona con dichas condiciones vitales,
- c) como la combinación de componentes objetivos y subjetivos y
- d) como la combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal ponderadas por la escala de valores, aspiraciones y expectativas personales.

Veenhoven (1994), por su parte, señala que la calidad de vida denota dos significados: 1) la presencia de condiciones consideradas necesarias para una buena vida y 2) la práctica del vivir bien como tal, abriéndose aquí la consideración de factores que dependen más de la actuación y percepción del propio sujeto sobre su vida.

⁵⁴ “La Nueva Era (New Age) como morimiento enraizado en una red de redes vasta y compleja, en su discurso y en su práctica, combina como direcciones de cambio tanto la transformación individual como la sacralización del self y la naturaleza, la sanación, la espiritualidad, la circulación, el sincretismo, la liberación del cuerpo y el antiautoritarismo y la autonomía.” (Carozzi, 1999, p. 19)
Al respecto, se puede consultar también, Carozzi (1995).

García Martín (2002) apunta que esta diferenciación de las dimensiones objetiva y subjetiva, produjo la intensificación del nivel de análisis individual frente al social, permitiendo el abordaje del bienestar humano en su dimensión subjetiva.

Al referirse al bienestar subjetivo, Diener, Napa Scollon y Lucas (2004) señalan que éste implica procesos afectivos y cognitivos. Campbell, Converse y Rodgers (1976) señalaron que esos procesos podrían ser medidos a través de preguntas de satisfacción y en el mismo sentido, Cummins, Eckersley, Pallant, van Vugt & Misajon (2003) sostienen que la esencia del bienestar subjetivo se refleja mejor en preguntas más abstractas y personales de satisfacción.

Tonon (2007) señala que el estudio de calidad de vida alude al entorno material y psicosocial, reconociendo dos ámbitos de bienestar: el social y el psicológico, refiriéndose el último a la experiencia y evaluación que las personas hacen de su situación, que incluye apreciaciones positivas y/o negativas y una visión global de su vida llamada satisfacción vital. Los agentes sociales hacen evaluaciones de su vida en general, considerando los distintos aspectos de la misma.

Dennis, Williams, Giangreco y Cloninger (1994, citados en Gómez Vela, 2000) señalan que los enfoques de investigación sobre calidad de vida pueden agruparse en dos tipos: a) los enfoques cuantitativos, que se proponen operacionalizar la calidad de vida a través del estudio de distintos indicadores y b) los cualitativos, que adoptan una posición de escucha al sujeto.

El Ámbito del Trabajo

El proceso de globalización, como sabemos, ha implicado la profundización de los contactos en el planeta y el cambio consecuente en diversos ámbitos. Uno de esos ámbitos es el del trabajo, cuyas relaciones resultan de una construcción social en el tiempo, da cuenta de las relaciones de distintos agentes sociales y a la vez refleja las condiciones de vida y trabajo del grupo social y las identidades surgidas a partir de las mismas.

León Palacios (2003) señala que la primera reestructuración del capitalismo mundial fue el cambio del capitalismo industrial al capitalismo mundial monopolista, la segunda, aquella que surgió como respuesta a la Gran Depresión de 1929, en la que el fordismo, el Estado de Bienestar y la consolidación de la sociedad industrial asalariada en los países de capitalismo avanzado fueron los aspectos más importantes y la tercera que implica, la confluencia entre las nuevas tecnologías de la información y la reestructuración capitalista y el declive de la sociedad industrial asalariada. Agrega que la reestructuración capitalista resultó clave en la imposición del neoliberalismo en

la mayoría de los países capitalistas.

En tal contexto, la división internacional del trabajo se plantea como asimétrica y Castells (1998) sostiene que esa división se construye en torno a cuatro posiciones distintas: a) productores de alto valor que se basan en el trabajo informacional, b) productores de gran volumen, que se basan en fuerzas de trabajo de bajo costo, c) productores de materias primas que se basan en recursos naturales y d) productores “redundantes” reducidos al trabajo devaluado. Esta división, resultante de la interacción entre esas nuevas tecnologías de la información y la reestructuración capitalista, se da en un mundo que es asimétricamente interdependiente, organizado en torno a Europa, Estados Unidos y Asia, polarizadas en función de un eje de oposición entre zonas ricas y con alta información y zonas pobres de economías devaluadas y socialmente empobrecidas. Agrega, en cuanto a la estructura social urbana: a) la explosión de la economía informal, el aumento de la población excedente en la economía formal y c) el aumento de la “economía criminal” y menciona otras tendencias respecto al trabajo, a saber: a) desplazamiento del trabajo industrial por trabajo en servicios, b) aumento de vínculos entre las industrias y los servicios productivos, c) aumento paulatino de los servicios sociales y de distribución y d) incremento masivo en el empleo de servicios con baja remuneración y baja calificación. Esta transformación se hace visible a través del desempleo y la precarización, los que a su vez nutren la vulnerabilidad social.

Ya en la consideración de Latinoamérica, Rendón y Salas (2000) señalan las siguientes tendencias en el mercado de trabajo: a) desempleo abierto, pérdida de las garantías derivadas de la antigüedad y saber empírico, flexibilización, aumento de los trabajadores por hogar, feminización, reducción de contribuciones estatales y empresariales a la seguridad social, precarización de las condiciones laborales, descentralización de la negociación colectiva, etc.

En cuanto a la situación de Argentina, Golovanevsky y Paz (2007), dan cuenta del descenso ostensible de la precariedad entre 2003 y 2006, con una reducción más marcada entre las mujeres que entre los hombres (aunque las tasas de precariedad de las mismas son sistemáticamente más elevadas). Sin embargo, esta conclusión se relativiza cuando se excluye del total de ocupados a quienes son beneficiarios de planes de empleo y en tal caso, la tasa de precariedad “corregida” se redujo prácticamente en la mitad de lo que había disminuido la tasa de precariedad “bruta”.

Castel (1995), quien no concibe el trabajo como una relación técnica de producción sino como un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social, señala la centralidad del análisis de la relación de los individuos con el trabajo, o la ausencia de la misma. Sostiene que existe una correlación profunda entre el lugar ocupado por un individuo en la división social del trabajo –así como su participación en las redes de sociabilidad– y los sistemas de protección que permiten asegurarlo frente a las eventualidades de la existencia. De acuerdo al autor, las capas pro-

tectoras de los individuos pueden ser consideradas metafóricamente, como zonas de cohesión social y por ello, una inserción sólida en las redes laborales, donde se tenga seguridad en cuanto a salario y protección a la salud, entre otros aspectos, implica la ubicación del individuo en una zona de integración, al tiempo que su inserción en redes laborales débiles, por el contrario, deriva en un proceso de vulnerabilidad social.

Sostiene que el individuo precisa ocupar un cierto espacio en la sociedad, para desarrollar la capacidad de ser un individuo (Castel y Haroche, 2003) y ello está directamente ligado con los procesos de cohesión y vulnerabilidad social, pero también con las instancias sociales que permiten la constitución de espacios de soporte para el individuo. En la misma dirección, Dubar (2001) señala que ya en la década del '80 se empezó a cuestionar convenciones reconocidas, que permitían esperar un progreso profesional. En el presente, en cambio, el término de los estudios y el ingreso a un trabajo que se conserve hasta la jubilación, constituyen un modelo caduco. Así, el trabajo no puede ya ser pensado como el mecanismo principal de integración. La imposibilidad de proveerse los medios de existencia a través del trabajo, cuestiona el registro de la pertenencia social del individuo y lo invalida para gobernar su vida partiendo de sus propios recursos; la inseguridad laboral se constituye en una proveedora de incertidumbre. (Castel, 1995; 2004)

En el contexto mencionado, atendiendo a la calidad de vida laboral, Duro Martín (2002) señala que el bienestar laboral psicológico del trabajador y su salud mental laboral son consecuencias personales del trabajo. Ello es importante no solamente en términos personales sino organizacionales en atención a los efectos sobre la productividad, los costos, etc. y este tema ha cobrado tal importancia que numerosos estudios dan cuenta de ello: Hackman & Oldham (1980) se enfocan en la satisfacción laboral y la ansiedad; Dijkhuizen (1980) atiende a las habilidades del trabajador, demandas de tarea, satisfacción laboral y sintomatología somática en general; Theorell & Karasek (1996), se concentran en demandas de trabajo, control personal y productividad; Leymann (1996) atiende al tema del mobbing, etc.

Atendiendo a la propuesta de nuestro trabajo, resulta pertinente agregar que distintos espacios de trabajo en la Argentina han implementado la práctica de técnicas de Yoga en sus instalaciones aunque generalmente antes o después del horario de trabajo (Itaú BBA, Standard Bank, Procter & Gamble, etc.). (Yoga para empresas, s. f.)

El Yoga

Como sostienen Halpern (2011) y otros (Kellner, Boon, Wellman y Welsh, 2002; Coulter y Willis, 2004), el uso de “técnicas alternativas” (entre las cuales suele

ubicarse el Yoga) ha devenido común en occidente.

La palabra “yoga” proviene de la raíz “yuj” (ligar, mantener oprimido, uncir, poner bajo yugo, etc.). El término Yoga en sí, se utiliza para referirse a “toda técnica de ascesis y cualquier método de meditación” (Eliade, 1998, p. 18), aunque existe un Yoga clásico, un sistema filosófico (“darsana”, o sistema de afirmaciones coherentes, extensivo a la experiencia humana, a la que trata de interpretar en su conjunto, con el objeto de liberar al hombre de la ignorancia), expuesto por Patanjali en su tratado Yoga-Sutra y otras innumerables formas populares. El Yoga es uno de los seis sistemas filosóficos indios ortodoxos y en su formulación de Patanjali es el más conocido en Occidente.

Una característica de Yoga, que se suma a su aspecto práctico, es su estructura de iniciación, en tanto se aprende bajo la dirección de un maestro (guru). En India, todos los sistemas filosóficos son enseñados por maestros, razón por la cual son de carácter iniciático y cuyas iniciaciones se transmiten de manera oral, “de boca a oído”. Sin embargo, el Yoga agrega otros elementos en tanto el yogui empieza por el abandono del mundo profano (familia, sociedad) y se dedica a superar sucesivamente la conducta y valores propios de la conducta humana, de manos de su gurú. Por esta razón puede decirse que implica una muerte (a un modo de ser) y un renacimiento (con otro modo de ser: la liberación) (Eliade, 1988).

El sistema filosófico Yoga es muy similar a otro sistema filosófico indio, el Samkhya, siendo sus diferencias pequeñas, a saber: a) El Samkhya es ateo y el Yoga es teísta-en tanto postula la existencia de un Dios supremo o Isvara, b) el Samkhya concede gran importancia al conocimiento metafísico, en el camino hacia la salvación, mientras que el Yoga concede tal importancia a las técnicas de meditación.

En el ya mencionado texto de los Yoga Sutra, de Patanjali, el autor refiere el camino de ocho pasos del Yoga (o “Ashtanga Yoga”, en sánscrito), a saber:

1. *Yama* (término sánscrito que alude a las restricciones morales, abstención y auto restricción)
2. *Niyama* (término sánscrito para las observancias, valores y preceptos)
3. *Asana* (término sánscrito que designa las posturas)
4. *Pranayama* (término sánscrito que se refiere a la regulación de la respiración/energía)
5. *Pratyahara* (término sánscrito que alude a la retracción de los sentidos)
6. *Dharana* (término sánscrito que se refiere a la concentración)
7. *Dhyana* (término sánscrito que alude a la meditación, contemplación)
8. *Samadhyaya* (término sánscrito que alude a la absorción de la conciencia en el sí, meditación profunda, súper conciencia) (Iyengar, 2002, pp. 31-32; Iyengar, 2002, pp.140-142).

Finalmente, cabe señalar que el Hatha Yoga (Hathayoga, en sánscrito) es uno de los mayores sistemas de Yoga y el más difundido en las prácticas occidentales, siendo su texto más conocido el Hatha Yoga Pradipika (Svatmarama, 2002). Su nombre (Hatha) resulta de la combinación de Ha (sol, en sánscrito) y Tha (luna, en sánscrito) y por ello, algunos autores aluden a la combinación de las energías solar y lunar, las mayores formas de energía aludidas en la filosofía Yoga, consideradas como fluyentes en el cuerpo y mente humanos y gobernantes de la vida. La práctica del Hatha Yoga es considerada como aquella que trae equilibrio y balance a tales energías (Maheshwarananda, 2009).

Aproximaciones a la Práctica del Yoga. Antecedentes.

En el marco del Programa de Investigación en Calidad de Vida de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, se desarrollaron desde el año 2007 investigaciones en referencia a la calidad de vida laboral: “Calidad de vida laboral de los trabajadores sociales: la importancia de las variables de contexto” (2007) y “Especificidades del desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo en profesionales en Argentina” (2008-2009). Estos proyectos estuvieron centrados en el estudio del síndrome de “quemarse por el trabajo” (burn out) en profesionales que pertenecen a las denominadas “profesiones de servicio”, alentándonos a continuar profundizando el abordaje de la calidad de vida laboral.

Como ya mencionáramos, Halpern (2011), sostiene que el uso de “técnicas alternativas” se ha hecho habitual en occidente y entre ellas, una de las más conocidas y usadas es el Yoga, que incluye prácticas físicas (posturas o asanas, ejercicios respiratorios, relajación y meditación) tanto como formulaciones filosóficas acerca de la realidad y estilos de vida consecuentes.

Existe un gran número de abordajes acerca de los efectos de las prácticas yóguicas aunque las mismas varían en calidad, método y poblaciones y no suelen abordar sus efectos sobre la calidad de vida laboral, sino que aluden a la calidad de vida en general, desde distintas perspectivas, particularmente la médica. La mayoría de ellos utiliza protocolos que incorporan al menos dos elementos de práctica yóguica (como, por ejemplo asana y relajación o pranayama y meditación), mientras que otros pocos estudiaron los efectos de una única práctica yóguica por sí (asana, pranayama, relajación o meditación).

Distintos trabajos demostraron los efectos benéficos de la práctica yóguica sobre trastornos de sueño e insomnio (Shannahoff-Khalsa, 2006; Shannahoff-Khalsa, 2004; Manjunath & Telles, 2005; Cohen, Warneke, Fouladi, Rodriguez & Chaoul-Reich, 2004; Halpern, 2011, etc.), mientras otros estudiaron los efectos de las prácticas yóguicas sobre el dolor músculo-esquelético, comprobando la reducción en el dolor y mejoramiento en las condiciones generales (Raub, 2002; Garfinkel, Schumacher, Husain, Levy & Reshetar, 1994; Kolasinski, Garfinkel, Tsa, Van-Dyke & Schumacher, 2005, etc.). Otros estudios abordaron el efecto de la práctica yóguica sobre la reducción de factores de riesgo asociados a enfermedades crónicas, incluyendo presión arterial, colesterol, triglicéridos, estrés oxidativo, factores de glucosa y coagulación (Yang, 2007; Innes, Bourguignon & Taylor, 2005; etc.).

Una investigación sobre prácticas del método de Yoga de Iyengar para reducir el estrés, reportó significativas mejoras sobre las medidas de estrés autopercibidas e indicadores de bienestar físico (Michalsen, Grossman, Acil, Langhorst, Lüdtke, Esch et al., 2005).

Raub (2002) revisó los efectos del Yoga sobre la función cardiopulmonar reportando veinte estudios relevantes que muestran mejoras significativas en distintos parámetros que incluyen la función pulmonar, mejora en el porcentaje de trabajo, en la realización de ejercicio y reducción del consumo de oxígeno. Algunos estudios incluso sugieren que estas prácticas pueden causar una mejora significativa en síntomas de asma crónico y bronquitis.

Pilkington, Kirkwood, Rampes & Richardson (2005), consideraron los estudios desarrollados acerca del efecto de las prácticas yóguicas sobre la depresión, concluyendo que se obtuvieron resultados que parecen positivos pero se requiere mayor investigación atendiendo a la heterogeneidad de los protocolos utilizados y la calidad de la metodología, mientras que Kirkwood, Rampes, Tuffrey, Richardson & Pilkington (2005), abordaron los estudios realizados acerca del efecto de estas prácticas sobre la ansiedad y desórdenes de ansiedad, reportando pocos estudios, aunque de efectos positivos, recomendando también más investigación de calidad sobre la temática.

Las investigaciones llevadas a cabo sobre el alcance de la práctica de pranayama refieren sus efectos benéficos en la reducción de ansiedad, estrés y depresión, mejora en el uso de oxígeno y marcadores del sistema inmune, reducción de la presión, etc. (Brown & Gerbarg, 2005a; Brown & Gerbarg, 2005b; Janakiramaiah, Gangadhar, Naga, Murthy, Harish, Subbakrishna et al., 2000; etc.).

Respecto al alcance de las prácticas de meditación, el Yoga nidra (sueño del Yoga) ha jugado un rol central en los estudios realizados, siendo asociada con mejoras en las medidas psicológicas y fisiológicas incluidos estrés, ansiedad y bienestar auto evaluados, entre otros (Pritchard, Elison-Bowers & Birdsall, 2010; Kamakhya, 2004,

etc.)

En cuanto al ámbito laboral, un grupo de investigadores de la Universidad de Ohio, creó una versión abreviada de la práctica y la aplicó en un estudio realizado sobre participantes que asistían a encuentros grupales semanales durante el horario de almuerzo en el trabajo, con una práctica de meditación y yoga en ese ámbito. Luego de seis semanas de práctica, reportó entre los resultados, una mayor consciencia de los participantes, de los factores estresantes externos, una sensación de menor estrés por los sucesos en su vida y el dormir con mayor facilidad que los miembros de un grupo de control que no participó en el experimento. (Klatt, Buckworth y Malarkey, 2009)

Por su parte, la Dirección de Medicina Tradicional y Desarrollo Intercultural, Dirección General de Planeación y Desarrollo en Salud, Secretaría de Salud de México (2007), señala los aportes del Yoga en su diagnóstico de los aportes de distintos modelos clínico terapéuticos para la diabetes mellitus.

En Brasil, Dantas de Carvalho y da Silva Correia (2011) analizaron las contribuciones que el yoga puede traer a mujeres que se encuentran en proceso de deshabitación de Diazepam, constatando que las prácticas yóguicas ayudaron a una mejor autopercepción de las mujeres consideradas en su estudio y a su concientización de la dependencia al medicamento, al tiempo que observaron una reducción significativa e incluso hasta total en el uso del tranquilizante.

Fajardo Pulido (2009) señala que la práctica de yoga en Bogotá (Colombia) conlleva una visión particular del cuerpo que promueve un modo de existencia holístico, dentro de la lógica de una experiencia espiritual que se materializa en los cuerpos individuales. Sostiene que la espiritualidad oriental promueve “nuevas formas” de experimentar tanto lo salugénico como la enfermedad, y que ello resuena comercialmente en las instituciones prestadoras de servicios de salud complementaria y en el imaginario urbano de Bogotá. Agrega que para quienes toman esa promesa de una vida mejor, el tiempo de práctica yóguica semanal deja de ser una experiencia corporal solamente para convertirse en un estilo de vida, por medio de un cuerpo que se encuentra en construcción permanente en distintos planos, transformando la visión del mundo que los practicantes tienen.

También en Colombia, Ramírez Suárez (2011) aborda el yoga como práctica del sí y refiere que en su estudio, los practicantes son sobre todo de clase alta y media-alta de la ciudad, que cuentan con el capital económico, social cultural para acceder a tal práctica. Las razones manifestadas para acudir a la práctica yóguica son crisis emocionales, inquietudes corporales suscitadas por enfermedades o el interés de llevar una vida saludable, la búsqueda de un tratamiento para el estrés y las angustias que despierta la aceleración de la vida en la ciudad. Por lo demás, la incorporación de la práctica de yoga como forma de vida, está matizada, agrega, por el grado de inmersión en la práctica, el compromiso institucional con los centros de práctica y los fines

de la búsqueda de los practicantes.

Araiza Díaz (2009), aborda el conocer y el ser a través de la práctica del Yoga, destacando la relación maestro-discípulo en el Yoga y recuperando entre otros, a través de Foucault (1984), la otra clase de maestro que ha habido en occidente, asociado al cultivo de sí y a las tecnologías del yo, es decir que no implicaban solamente el autoconocimiento sino también el cuidado de sí.

Por su parte, Ravettino (2008), asocia la práctica de algunas disciplinas como el Yoga con el estilo de vida “light” y señala que la actividad física en las empresas está haciendo furor entre las principales organizaciones, hecho que se evidencia en la oferta de gimnasia y relax, que varias empresas en Argentina, hacen a sus empleados, durante el horario laboral, con intención de reducir el ausentismo de los empleados y estimular su rendimiento. Señala que hacia el 2003, aproximadamente, aparecieron las primeras empresas en Argentina que desarrollaron estos programas, siguiendo una tendencia de Estados Unidos.

En coincidencia con lo que acabamos de señalar, Chakraborty (1986), comenta que, en su consideración personal, el camino del “will-to-Yoga” (deseo/voluntad del Yoga) constituye una vía deseable para mejorar la calidad de vida laboral.

El Proyecto

El Objetivo general del proyecto es el de analizar el alcance de la práctica del Yoga en la calidad de vida en general y la calidad de vida laboral en particular.

Es un estudio cualitativo que no cuenta con una hipótesis pero sí con ideas generadoras y claves iniciales de interpretación. El trabajo propone un estudio descriptivo con una perspectiva cualitativa, que entendemos permitirá lograr una mayor comprensión de la percepción del significado atribuido a la práctica del Yoga y su alcance en la calidad de vida en general y la calidad de vida laboral en particular, de sus practicantes.

La técnica seleccionada es la entrevista semi estructurada, entendiéndola como un encuentro entre el entrevistado y el investigador que posibilita la lectura, comprensión y análisis de sujetos, contextos y situaciones sociales, siendo a su vez la entrevista generadora de situaciones y actos de comunicación (Tonon, 2009).

El análisis de los datos se llevará a cabo con el Análisis Temático, método de análisis cualitativo que permitirá identificar, analizar y codificar temas dentro de

los testimonios obtenidos en las entrevistas semi estructuradas realizadas a distintos practicantes de Yoga (Braun y Clarke, 2006).

A Modo de Cierre

La circulación de elementos culturales de diversos orígenes es un fenómeno antiguo y suele darse como producto de un diálogo entre culturas, siendo deseable que la ética de acogida de tal diálogo permita la comprensión (o el intento de comprensión) mutua, desde los contextos discursivos que nos dan sentido en el marco de las oportunidades reales, en tanto posibilidades efectivas de intervención en la construcción de la vida colectiva.

Es en ese contexto que el proyecto que presentamos aspira a producir conocimiento sobre esta temática desde la Argentina, aportando datos relevantes para el ámbito laboral y buscando una mayor y mejor comprensión de elementos culturales provenientes de otras culturas, en este caso de la India, y su alcance en la vida de los sujetos en el medio local, como un espacio de libertad (cultural) y oportunidades reales para los mismos.

Referencias bibliográficas

Araiza Díaz, A. (2009). Conocer y Ser a través de la práctica del Yoga: una propuesta feminista de investigación performativa. (Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5474/aad1de1.pdf;jsessionid=D2682BFBC06C9F499F36CC7A4FA0099F.tdx2?sequence=1>

Ardite, B. (2000). El reverso de la diferencia. En Ardite, B. (comp.) *El reverso de la diferencia. Identidad y política* (pp. 99-124). Caracas. Nueva Sociedad.

Biardeau, M. (2005). *El Hinduismo. Antropología de una civilización*. Barcelona: Kairós.

Bóbes, J.; Gonzáles, P; Bousño, M. y Suárez Retuerta, E. (1993). Desarrollo Histórico del concepto de Calidad de Vida. *Psiquiatría*, V, 6, 5-9.

Brown, R. P., & Gerbarg, P. L. (2005a). Sudarshan Kriya yogic breathing in the treat-

ment of stress, anxiety, and depression: part I-neurophysiologic model. *J Altern Complement Med.*, 11, 1, 189-201.

Brown, R. P. and Gerbarg, P. L. (2005b). Sudarshan Kriya Yogic breathing in the treatment of stress, anxiety, and depression. Part II--clinical applications and guidelines. *J Altern Complement Med.*, 11, 4, 711-717.

Brown, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

Campbell, A., Converse, P. and Rodgers, E. (1976). *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations and Satisfactions*. New York: Russel Sage Foundation.

Carozzi, M. J. (1995). Definiciones de la New Age desde las Ciencias Sociales. *Boletín de Lecturas Sociales y Económicas*, 5(2), 19-24.

Carozzi, M. J. (1999). La autonomía como religión: la Nueva Era. *Alteridades*, 9 (18), 19-38.

Casas, F. (1999). Calidad de Vida y Calidad humana. *Papeles del Psicólogo*, (74).

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. París: Gallimard.

Castel, R. (2004). *La inseguridad social: ¿qué es estar desprotegido?*. Buenos Aires: Manantial.

Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castel, R, y Haroche, C. (2003). *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*. Vols. 1 y 3. Madrid: Alianza.

Cohen, L., Warneke, C., Fouladi, R. T., Rodriguez, M. A., and Chaoul-Reich, A. (2004). Psychological adjustment and sleep quality in a randomized trial of the effects of a Tibetan yoga intervention in patients with lymphoma. *Cancer*, 100 (10), 2253-2260.

Coulter, I. D. and Willis, E. M. (2004). The rise and rise of complementary and alternative medicine: a sociological perspective. *Med J Aust*, 180 (11), 587-589. Recuperado de <https://www.mja.com.au/journal/2004/180/11/rise-and-rise-complementary-and-alternative-medicine-sociological-perspective>

Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J. and Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64 (2), 159-190.

Cummins, R.A. (1998). The second approximation to an international standard of life

satisfaction. *Social Indicators Research*, 43, 307-334.

Chakraborty, S. K. (1986). The will-to-yoga: Key to better quality of work life. *Vikalpa*, 11 (2), 113-124.

Dantas de Carvalho, C. y da Silva Correia, N. (2011). Aplicabilidad del yoga como recurso terapéutico, junto a las mujeres en el proceso de deshabitación del diazepam. *Revista Chilena De Terapia Ocupacional*, 11(1). Recuperado de <http://www.revistaterapia-ocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/viewArticle/17079/17816>

Diener, E., Napa Scollon, C. and Lucas, R. E. (2004) The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R. and Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2) , 276-302.

Dijkhuizen, N. Van (1980). *From Stressors to strain*. Lise: Swets & Zeitlinger.

Dirección de Medicina Tradicional y Desarrollo Intercultural, Dirección General de Planeación y Desarrollo en Salud, Secretaría de Salud de México. (2007). Diagnóstico de los aportes de diferentes modelos clínico terapéuticos para la diabetes mellitus. Recuperado de http://www.dgplades.salud.gob.mx/descargas/dmtdi/carpeta4/Diagnostico_Aportes_Diabetes.pdf

Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. Trayectorias ocupacionales y Mercado de trabajo*, 13 (7), 5-17.

Duro Martín, A. (2002). Calidad de Vida Laboral y Psicología Social de la Salud en el Trabajo: hacia un modelo de componentes comunes para explicar el bienestar laboral psicológico y la salud mental laboral de origen psicosocial. Resultados preliminares. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 56, 57-98. Recuperado de www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/.../56/Inf02.pdf

Eliade, M. (1988). *Yoga, inmortalidad y libertad*. Buenos Aires: La Pléyade.

Fajardo Pulido, J. A. (2009). Yoga, cuerpo e imagen: espiritualidad y bienestar, de la terapia a la publicidad. *Universitas Humanística*, 68, 33-47.

Felce, D. y Perry, J. (1995). Quality of life: It's Definition and Measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16 (1), 51-74.

García Martín, M. A. (2002). El Bienestar Subjetivo. Subjective Well-Being. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39.

Garfinkel, M. S., Schumacher, H. R., Husain, A., Levy, M., and Reshetar, R. A. (1994).

Evaluation of a yoga based regimen for treatment of osteoarthritis of the hands. *J Rheumatol*, 21 (2), 2341-2343.

Golovanevsky, L. y Paz, J. (2007). Recuperación Económica y precariedad laboral en la Argentina. *Revista de Estudios Regionales*, 3, 3-32.

Gómez Vela, M. y Sabeh, E. (2000). Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/calidad.htm>

Hackman, J.R. and Oldham, G.R. (1980). *Work Redesign*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Halpern, J. S. (2011). Yoga for improving sleep quality and quality of life in older adults in a Western cultural setting. Tesis de grado. Escuela de Ciencias de la Salud, Colegio de Ciencia, Ingeniería y Salud, Universidad R. M. I. T, Victoria, Australia.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la investigación*. Chile: Mc Graw Hill.

Hopenhayn, M. (2000). Transculturalidad y diferencia (el lugar preciso es un lugar movedizo). En Ardite, B. (comp.). *El reverso de la diferencia. Identidad y política* (pp. 69-80). Caracas: Nueva Sociedad.

Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: changing values and political styles among Western publics*. Princeton: Princeton University Press.

Innes, K. E., Bourguignon, C., and Taylor, A. G. (2005). Risk Indices Associated with the Insulin Resistance Syndrome, Cardiovascular Disease, and Possible Protection with Yoga: A Systematic Review. *The Journal of the American Board of Family Practice*, 18, 491-519.

Iyengar, B. K. S. (2002). *Light on the Sutras of Patanjali*. London: Thornsons / Harper Collins.

Janakiramaiah, N., Gangadhar, B. N., Naga, V., Murthy, P. J., Harish, M. G., Subbakrishna, D. K., et al. (2000). Antidepressant efficacy of Sudarshan Kriya Yoga (SKY) in melancholia: a randomized comparison with electroconvulsive therapy (ECT) and imipramine. *J Affect Disord*, 57 (1-3), 255-259.

Kamakhya, K. (2004). Yoga nidra and its impact on students' well-being. *Yoga Mimamsa*, 36 (1), 71-76.

Kellner, M. J.; Boon, H.; Wellman, B. and Welsh, S. (2002). Complementary and alternative groups contemplate the need for effectiveness, safety and cost-effectiveness research. *Complementary Therapies in Medicine*, 10, 235-239.

Kirkwood, G., Rampes, H., Tuffrey, V., Richardson, J., and Pilkington, K. (2005). Yoga for anxiety: a systematic review of the research evidence. *Br J Sports Med*, 39 (12), 884-891.

Klatt, M.; Buckworth, J. and Malarkey, W. (2009). Effects of Low-Dose Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR-ld) on Working Adults. *Health Educ Behav*, 36 (3), 601-614.

Kolasinski, S. L., Garfinkel, M., Tsa, i. A. G., W., M., Van-Dyke, A., & Schumacher, H. R. (2005). Iyengar yoga for treating symptoms of osteoarthritis of the knees: a pilot study. *J Altern Complement Med.*, 11 (4), 689-693.

León Palacios, P. C. (2003). Globalización y reestructuración capitalistas: cambios en el mundo y América Latina. INNOVAR. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 21, 47-70.

Leymann, H. (1996). *La persécution au travail*. Paris: Ed. Du Seuil.

Lorenzen, D. N. y Preciado Solís, B. (2003). *Atadura y Liberación. Las religiones de la India*. México: El Colegio de México.

Manjunath, N. K., and Telles, S. (2005). Influence of Yoga and Ayurveda on self-rated sleep in a geriatric population. *The Indian Journal of Medical Research*, 121 (5), 683-690.

Maheshwarananda, P. S. (2009). The Meaning of “Hatha Yoga”. Recuperado de <http://swamiji>.

Masson-Oursel, P. (1962). *El Yoga*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Michalsen, A., Grossman, P., Acil, A., Langhorst, J., Lütcke, R., Esch, T., et al. (2005). Rapid stress reduction and anxiolysis among distressed women as a consequence of a three-month intensive yoga program. *Med Sci Monit*, 11 (12), CR555-561.

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós.

Pilkington, K., Kirkwood, G., Rampes, H., and Richardson, J. (2005). Yoga for depression: The research evidence. *Journal of affective disorders*, 89 (1), 13-24.

Pritchard, M., Elison-Bowers, P., and Birdsall, B. (2010). Impact of Integrative Restoration (iRest) Meditation on Perceived Stress Levels in Multiple Sclerosis and Cancer Outpatients. *Stress and Health*, 26 (3), 233-237.

Ramirez Suárez, Y. C. (2011). *Subjetividades contemporáneas: el Yoga como práctica de sí*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/4445/1/428270.2011.pdf>

- Raub, J. A. (2002). Psychophysiological Effects of Hatha Yoga on Musculoskeletal and Cardiopulmonary Function: A Literature Review. *The Journal of Alt. and Comp. Med.*, 8 (6), 797-812.
- Rausch, S. M., Gramling, S. E., and Ravettino, A. J. (2008). El estilo de vida light. Hábitos y patrones de consumo. *Revista Científica de UCES*, 12 (1), 103-117.
- Rendón, T. y Salas, C. (2000). El cambio en la estructura de la fuerza de trabajo en América Latina. En *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo* (pp. 540-565). México: COLMEX/FLACSO/UAM/FCE.
- Rodriguez de la Vega, L. (2008). Desarrollo, libertad, identidad y discriminación. En Tonon, G. (comp.). *Desigualdades sociales y oportunidades ciudadanas* (pp. 65-88). Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Saizar, M. (2006). Reflexiones en torno de la complementariedad terapéutica entre usuarios del Yoga en el Área Metropolitana de Buenos Aires (Argentina). *Mitológicas*, XXI, 23-46.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Sen, A. (2001). Juicios sobre la globalización. *Fractal*, VI, 6 (22), 37-50.
- Sen, A. (2001). La otra gente, más allá de la identidad. *Letras Libres*, III (34), 12-20.
- Sen, A. (2003). Cultura, libertad e independencia. En UNESCO. *Informe Mundial sobre Cultura* (pp. 381-388). UNESCO. Recuperado de <http://www.bibliociencias.cu/gsdll/collect/libros/index/assoc/HASH01cd.dir/doc.pdf>
- Sen, A. (2006). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Editorial Katz.
- Shannahoff-Khalsa, D. S. (2004). An Introduction to Kundalini Yoga Meditation Techniques That are Specific for the Treatment of Psychiatric Disorders. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 10 (1), 91-101.
- Shannahoff-Khalsa, D. (2006). *Kundalini Yoga Meditation: Techniques Specific for Psychiatric Disorders, Couples Therapy, and Personal Growth*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- Silva da Silveira, M. (2005). New Age and Neo-Hinduismo: Uma via de maos duplas relações culturais entre ocidente e oriente. *Ciencias Sociais y Religión/Ciências Sociais e Religião*, 7 (7), 73-101.
- Svatmarama (2002). *The Hatha Yoga Pradipika*. Woodstock, USA: YogaVidya.
- Taylor, Ch. (1996) *Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Theorell, T. and Karasek, R.A. (1996). Current issues relating to psychological job

strain and cardiovascular disease research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 9-26.

Tola, F. Y Dragonetti, C. (1978). *Yoga y Mística de la India*. Buenos Aires: Editorial Kier.

Tola, F. Y Dragonetti, C. (1983). *Filosofía y Literatura de la India*. Buenos Aires: Editorial Kier.

Tonon, G. (2007). La propuesta teórica de la calidad de vida como escenario facilitador de construcción de redes de investigación. *Hologramática*, IV, 1 (7), 15-21. Recuperado de <http://www.hologramatica.com.ar/>

Tonon, G. (Comp.) (2009). *Reflexiones Latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo-UNLaM.

Veenhoven, R. (1994). Is Happiness a trait? *Social Indicators Research*, 32, 101-160.

Wolff, J. y De-Shalit, A. (2007). *Disadvantage*. Nueva York: Oxford University Press.

Yang, K. (2007). A review of yoga programs for four leading risk factors of chronic diseases. *Evid Based Complement Alternat Med*, 4 (4) , 487-491.

Yoga para empresas. Recuperado de <http://www.yogaparaempresas.com.ar/>

Zimmer, H. (1979). *Filosofías de la India*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

PARTE III

*Desarrollo
Humano, Cultura
y Territorio*

Espacio-Tiempo en los Procesos de Desarrollo Humano

Carlos Zorro Sánchez ⁵⁵

Resumen

La construcción y la expansión de las capacidades humanas implican procesos complejos que se desenvuelven en el tiempo y en el espacio –conceptos estos reformulados por Einstein, y cuyas expresiones han cambiado sustancialmente en las últimas décadas-. Por esta razón, el desarrollo humano no puede comprenderse ni orientarse al margen del tiempo y el espacio en que tiene lugar: no era lo mismo impulsarlo hace cincuenta años en un país con altos niveles de necesidades básicas insatisfechas, que promoverlo hoy, en un mundo mucho más interconectado como consecuencia de la globalización contemporánea.

Algunas de las concepciones que hacen del desarrollo un proceso esencialmente económico han tratado recientemente de volver a poner en relieve la importancia del territorio y del espacio en la economía, retomando tesis de autores como Ricardo, Von Thunen, Weber y Marshall y de otros más recientes, con aportes a veces tan disímiles como los de Isard y Perroux, para no citar sino los más conocidos. Tal es, por ejemplo, el esfuerzo de Krugman y otros autores, que han buscado construir modelos explicativos y normativos que involucren las fuerzas de aglomeración y dispersión asociadas al territorio. Desde otro ángulo, hace ya más de seis décadas algunos tratadistas comenzaron a acercarse a los fenómenos sociales mediante la teoría de redes y hoy empieza a pensarse en su utilidad para entender el desarrollo. Desde este enfoque, los centros urbanos, territorialmente discontinuos, son nodos que articulan, como generadores y receptores, flujos heterogéneos (culturales, sociales, económicos y políticos, entre otros) que circulan por redes de distinta naturaleza y que influyen de una u otra manera sobre los referidos centros.

En términos generales, la teoría del desarrollo y las capacidades humanas no ha priorizado el debate relativo al modo como espacio y tiempo inciden sobre ese proceso. Evidentemente, son varios los autores, incluidos algunos de los más influyentes,

que se refieren a estas dimensiones, pero sin hacer de ellas el centro de una reflexión sistemática. Probablemente son autores vinculados a la llamada “teoría del desarrollo económico local” (Beccatini, Garofoli, Vásquez-Barquero, Maillat, Crevoisier y Boisier, entre otros muchos) los que, pese al equívoco que suscita el nombre dado a esta corriente, han intentado ubicar el desarrollo humano sobre ámbitos territoriales concretos, aunque, con raras excepciones, más desde una aproximación inductiva que desde una reflexión conceptual.

Este trabajo se ubica en esta última perspectiva, buscando aportar elementos que contribuyan a una mejor comprensión de las relaciones entre el desarrollo humano y la espacio temporalidad contemporánea. Con tal fin se propondrán preguntas como estas: ¿Qué tipo de factores inciden hoy sobre los procesos de desarrollo humano? ¿Cómo se relacionan con la espacio temporalidad contemporánea? ¿Varía o no esa incidencia sobre el territorio? En el primer caso ¿De qué dependen las variaciones observadas? ¿Afectan de igual manera a todas las dimensiones del desarrollo? ¿De qué manera, cambios en la espacio temporalidad afectan los referidos procesos? En la búsqueda de respuestas se partirá de los aportes de algunas de las corrientes y autores citados anteriormente.

Palabras clave: desarrollo humano, espacio, tiempo, procesos locales, redes globales

³⁵ Profesor Asociado Universidad de Los Andes, Colombia. czorro@uniandes.edu.co

Introducción

El proceso de desarrollo humano puede entenderse como un avance en el perfeccionamiento de los atributos individuales y sociales de los seres humanos. En otros términos, cabe sostener que este proceso consiste en avanzar hacia el pleno aprovechamiento de las facultades humanas, de su potencial (Zorro Sánchez, 2010). Ese avance difiere en los distintos ámbitos territoriales, la mayor parte de ellos aislados entre sí a lo largo de siglos y milenios, ya que por ese aislamiento y por las diferencias inherentes a los seres humanos, los cambios que se dan en el curso de ese larguísimo proceso en cada sociedad no son iguales. Ahora bien, muchos de ellos tienden a ser acumulativos, en forma tal que lo que ocurre hoy se deriva de una u otra manera de lo que ocurrió en el pasado y hace que lo que ocurra en el futuro tenga una base que ya no es la misma que sirvió para avanzar en las etapas anteriores del proceso.

Dicho en otros términos, la construcción y la expansión de las capacidades humanas implican procesos complejos que se desenvuelven en el tiempo y en el espacio y, por esta razón, el desarrollo humano no puede comprenderse ni orientarse al margen del tiempo y el espacio en que tiene lugar: Tal como lo subraya Adelman (2002), si bien la historia no está sujeta a leyes fijas e inmutables, tampoco es el reino del azar porque en ella se detectan regularidades en los comportamientos humanos: amor, ambición, ira, venganza que se manifiestan de manera distinta según los cambiantes entornos y las culturas resultantes de la evolución secularmente separada de las distintas sociedades.

Parafraseando la feliz frase de Henri Lefebvre (1975), un mundo, una región, una ciudad, son la huella de un tiempo en un espacio o, mejor aún, desde la perspectiva de este trabajo, las huellas del acontecer histórico –de los “acontecimientos históricos”– en distintos ámbitos territoriales. Ahora bien, la irrupción de la globalización contemporánea en los procesos humanos –globalización que naturalmente es a su vez resultado de tales procesos– está haciendo que las huellas sobre las que se construirá la historia del futuro no sean ya solamente producto de la acción de sociedades relativamente aisladas sobre territorios específicos, sino de la interacción de múltiples fuerzas, generadas por sociedades heterogéneas que convergen en esos territorios, los cuales, aunque pueden seguir siendo individualizados, ya no se limitan a registrar la acción de quienes residen en cada uno de ellos, sino la intervención de múltiples

⁵⁶ El concepto de desarrollo humano ha sido ampliamente tratado por distintos autores a partir de los trabajos pioneros de Mahbub Ul-Haq y Amartya Sen y de las ideas germinales de otros como Neef, Elizalde y Hoppenheim en América Latina. No es este el momento de prejuzgar en el sentido y la expresión del concepto en cuestión, pero es posible aceptar que el enunciado que acaba de consignarse tiende a reflejar de manera sencilla pero rigurosa la naturaleza y los propósitos del proceso que conduce a él y facilita la convergencia de quienes desde distintos ángulos han examinado o aún cuestionado esta noción.

⁵⁷ Pese a que en la reformulación de Einstein tiempo y espacio se identifican, siendo el primero la cuarta dimensión del segundo, este nuevo entendimiento de ambos conceptos no ha permeado aún de manera sistemática el pensamiento de las llamadas “ciencias sociales”. En ausencia de herramientas analíticas, este documento utilizará la conceptualización tradicional y milenaria en Occidente, aunque algunas constataciones incluidas en él, permiten vislumbrar cómo algunas manifestaciones del mundo actual reflejan como los descubrimientos recientes de la ciencia tienden a ser corroborados por las modalidades de los procesos sociales contemporáneos.

fuerzas que convergen en ellos y los convierten en nodos de sistemas complejos de redes, que expresan relaciones sociales territorialmente discontinuas. Es preciso tomar conciencia de la importancia de esta transformación, una de las más recientes en ese proceso de transformaciones humanas en el camino hacia su desarrollo, por cuanto de su comprensión depende en gran medida el éxito de las políticas que se adopten para orientar el desarrollo en el futuro.

A partir de la reflexión anterior, este trabajo se plantea cuatro preguntas de las que se desprende la estructura del texto. Tales preguntas son las siguientes:

¿Qué tipo de factores tienden a incidir hoy de manera predominante sobre los procesos de desarrollo humano?

¿Cómo se relacionan con la espacio temporalidad contemporánea?

¿Varía o no esa incidencia sobre el territorio?

¿Cómo establecer un marco articulador de los elementos relevantes desde la perspectiva de los procesos de desarrollo humano en distintos ámbitos territoriales?

Al revisar la literatura existente sobre el tema puede observarse que aunque a todas ellas se han hecho referencias, probablemente no se han abordado en su conjunto de manera sistemática. Ahora bien, este documento se limita a plantear algunas líneas que pueden ser útiles para la construcción de un esquema interpretativo dirigido a hacer frente desde una perspectiva más sistemática a este tipo de interrogantes, y a plantear una primera aproximación a este tipo de esquema, sin pretender, en manera alguna, brindar respuestas contundentes, sólidamente sustentadas en construcciones teóricas o en evidencias empíricas.

Los procesos de Desarrollo Humano en la Globalización Contemporánea: Factores, Dimensiones y Dinámicas

La manera como ha sido abordado el estudio de los factores que determinan el curso de los procesos de desarrollo humano ha sido en cierta forma paradójica. Por una parte, la teoría, principalmente desde el enfoque de las capacidades, ha hecho énfasis, desde su misma concepción, en la importancia de estas últimas en la generación, consolidación y dinamización de los referidos procesos, así como en la apertura de oportunidades que hagan posibles los funcionamientos de los que se desprende el ejercicio de la libertad. De esta manera, y simplificando al máximo, cabría afirmar que los factores a que se está haciendo referencia son las oportunidades, las capacidades, la agencia y los funcionamientos derivados de los factores anteriores. No obstante,

la paradoja reside en que pese a la importancia de estos factores para el diseño y la formulación de las políticas de desarrollo, la mayor parte de las reflexiones sobre el tema se han centrado en el estudio de la naturaleza de tales factores y de algunos de sus componentes, así como en la revisión de la situación en que se encuentran en las sociedades nacionales y en algunos ámbitos subnacionales –abordaje de carácter esencialmente estático–, y han dejado de lado, hasta cierto punto, el análisis de la manera como los referidos factores llegan a incidir sobre los procesos que se llevan a cabo en los distintos ámbitos territoriales –abordaje dinámico.

Ahora bien, aunque el enunciado que acaba de presentarse sobre los factores del desarrollo humano resulta conceptualmente satisfactorio dentro de la lógica de la teoría, parece claro que es insuficiente desde la perspectiva de la formulación y aplicación de las políticas y estrategias de desarrollo, las cuales exigen tener respuestas a un grupo de preguntas “de segundo nivel” tales como, entre muchas otras: ¿Qué tipo de capacidades se requieren? ¿Qué factores son determinantes en su formación? ¿Cómo se manifiestan ellos en los procesos propios de la globalización contemporánea? ¿De qué manera las oportunidades y la agencia intervienen en este proceso? ¿Cómo de ellas se desprenden los funcionamientos?

Tal como ya se indicó, este trabajo no pretende dar respuestas suficientemente sólidas y elaboradas a preguntas como las anteriores, pero sí plantear algunas hipótesis que puedan servir de base a reflexiones más sistemáticas y sustentadas particularmente con respecto a las tres primeras preguntas. En esta línea se someten a consideración los siguientes elementos:

a. El ser humano requiere capacidades en todos aquellos ámbitos que hacen parte de su naturaleza y que han sido definidos como “dimensiones del desarrollo” (Alkire, 2002). Simplificando, a partir de los trabajos de Ul Haq (1995), Sen (especialmente 2000) y del Informe de Desarrollo Humano de 1990 (PNUD, 1990), cabría afirmar que estas capacidades se refieren a establecer y mantener relaciones con sus semejantes (dimensión social), producir los bienes y servicios necesarios para el bienestar material de los miembros de la sociedad (dimensión económica), hacer que la utilización de los recursos de la naturaleza que esa producción implica no sea depredadora de estos (dimensión ambiental) y garantizar que los acuerdos de convivencia se conviertan efectivamente en realidad (dimensión política). Todo esto presidido por la respuesta a un interrogante fundamental sin la cual la noción misma de desarrollo queda desprovista de sentido: ¿Cuál es la imagen de desarrollo que se espera ir forjando a lo largo de un proceso siempre inacabado? La definición de los rasgos de esta imagen mediante una construcción social en la que participan y a la que libremente adhieren los miembros de una sociedad implica una posición ética que bien podría denominarse “la dimensión ética del desarrollo” que cabría complementar con un interrogante más

⁵⁸ Este enunciado no pretende en manera alguna decir cuáles son las “dimensiones del desarrollo”; no se trata de presentar listas rígidas sino de proponer categorías ordenadoras de los múltiples elementos que hacen parte de los procesos e imágenes del desarrollo, categorías que deben ser especificadas por cada sociedad en cuanto a sus componentes y a los contenidos de estos.

⁵⁹ Entendida como el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico (Eagleton, 2001, p.58); de ella se desprende una visión e interpretación del mundo y de los procesos que en él se realizan.

específico cuyas respuestas, seguramente, mostrarán diferencias considerables entre los distintos pueblos, pero que, por eso mismo, resulta igualmente importante: ¿Cuál es el camino que cada sociedad elige para aproximarse a esa imagen deseada?

b. Evidentemente, las exigencias requeridas para forjar las capacidades enunciadas varían en el tiempo y en el espacio; ellas no son las mismas en todas las épocas ni en todos los lugares; ellas dependen de la cultura que impera en esos tiempos y espacios, cultura indisolublemente ligada a la dimensión espacio temporal que determina sus expresiones. Ahora bien, tal como se ha dicho en repetidas ocasiones, el tiempo y el espacio de hoy son el tiempo y el espacio de la globalización; en consecuencia, para entender el tipo de capacidades que hoy se requieren con miras a avanzar en la vía del desarrollo humano, es preciso tener en cuenta las exigencias de este proceso.

c. Entre las características de la globalización contemporánea que de manera más directa tienden a afectar las modalidades de los procesos sociales, incluyendo en ellos el proceso de desarrollo, cabe destacar dos: la creciente conectividad entre ámbitos territoriales, muchas veces territorialmente discontinuos y anteriormente aislados entre sí, y la multiplicación de influencias cruzadas entre todos estos ámbitos y en todas las dimensiones del desarrollo. La multiplicación de contactos e interacciones entre individuos y organizaciones públicas y privadas ubicadas en diversos puntos de la geografía mundial permite plantear que los procesos de desarrollo que en cada uno de ellos tiene lugar, están cada vez más sujetos a la influencia de factores ubicados por fuera de su propio territorio; si bien esto no es nuevo, sí lo es el que estos factores exógenos a los procesos locales no sean producto de la contigüidad geográfica o de algún tipo de colonialismo o imperialismo político o económico dirigido por los gobiernos de otros estados, y que ellos tiendan a irrumpir cada vez con mayor frecuencia e influencia en todos los ámbitos de dinámicas locales; este aspecto será objeto de algunas consideraciones adicionales en el numeral 2 de este documento.

La creciente conectividad y la multiplicación de influencias a que acaba de hacerse referencia, realzan la importancia del concepto de red como instrumento para interpretar y orientar actualmente el proceso de desarrollo. Ahora bien, pese a que el estudio de los procesos sociales a la luz de la teoría de redes data de más de setenta años, el hecho es que todavía esta teoría no ha sido sistemáticamente aplicada a los estudios sobre el desarrollo y que estos podrían enriquecerse considerablemente con esta aplicación.

⁶⁰ El presente documento hace una distinción tajante entre territorio y espacio; mientras el primero se entiende como referido a ámbitos geográficamente continuos, producto de la interacción entre seres humanos y otros elementos de la naturaleza, el segundo es visto como un conjunto de relaciones de distinta naturaleza entre agentes sociales –individuos o grupos de carácter público o privado– localizados en distintos lugares, contiguos o distantes de ese territorio.

⁶¹ En términos elementales el vocablo “red” puede entenderse con Wasserman (1996, p. 29), como un conjunto finito de actores y relaciones existentes entre ellos. Para Leroy y otros (2004, p. 840), las redes pueden entenderse como un instrumento analítico usado por los investigadores de diversas disciplinas y tradiciones teóricas para conceptualizar las relaciones dentro y entre instituciones y organizaciones, así como entre individuos y cualquier tipo de actores sociales.

La Espacialidad en Red, Rasgo Fundamental del Proceso de Desarrollo Contemporáneo

Para entender la creciente importancia del funcionamiento en red de los procesos sociales contemporáneos, es preciso recordar algunos conceptos esenciales de la teoría y, ante todo, la distinción de los tres tipos de elementos que hacen parte de las redes: los nodos que generan o reciben estímulos de diversa naturaleza susceptibles de impulsar o de frenar los procesos de desarrollo; los canales que conducen estos estímulos –convertidos en flujos– de un nodo a otro y los flujos que circulan por tales canales. Algunas características de estos elementos son claves para entender la manera como tienden a realizarse los procesos de desarrollo.

a. En primer lugar, los nodos, como emisores y receptores de los flujos que circulan por los canales de la red y, por consiguiente, como lugares de convergencia y de articulación de tales canales, son heterogéneos: cada uno de ellos es diferente de los otros y, por esta razón, la manera como reciben la influencia de los estímulos que circulan por la red, el uso que hacen de esos estímulos y su retransmisión hacia otros nodos por los mismos canales de la red varían de un caso a otro. Para dar un ejemplo entre infinidad de otros posibles, la reacción de un pequeño centro urbano poco industrializado frente un estímulo dirigido a la promoción de determinada actividad económica, por lo general tenderá a ser distinta de la que se produce en un gran centro urbano dotado de un conjunto de empresas dinámicas altamente interrelacionadas.

b. En segundo lugar, tal como se observó anteriormente, desde la perspectiva del desarrollo los flujos que circulan por los canales de la red son de muy diversa naturaleza y bien podrían clasificarse, al menos parcialmente, dentro de las cuatro grandes dimensiones: social, ambiental, económica y política ya mencionadas, a los que podrían sumarse los flujos que tienen que ver con la cultura. Esta última dimensión, por ser directamente derivada de la dimensión espacio-temporal según lo planteado anteriormente, sirve de contexto a los procesos sociales tanto en el ámbito global como en los diversos ámbitos regionales y locales. Al primero en cuanto expresión de un conjunto de principios, valores y propósitos que tienden a configurar una identidad global, aún incipiente pero en plena formación, bajo la influencia de las fuerzas directamente asociadas a la lógica de la globalización contemporánea. A los segundos como expresiones territorialmente circunscritas de esa cultura global a la que modifican en función de sus propias culturas consolidadas a lo largo de los siglos.

⁶² Se atribuye a Moreno (1951) la realización de trabajos pioneros en la aplicación de la teoría de redes al análisis de los procesos sociales, proseguidos luego por diversos autores. Excelentes estados del arte y aportes a la teoría se encuentran, entre otros en Wasserman (1994), Newman (2003), y Jackson (2008).

Estos flujos, al llegar a los nodos, influyen necesariamente, aunque no de la misma forma ni con igual intensidad, sobre los procesos que internamente tienen lugar en ellos y por tal razón se convierten en factores determinantes de su desarrollo. Ahora bien, es indudable que influencias de todo tipo entre sociedades a veces geográficamente distantes han venido dándose a lo largo de la historia de la humanidad, a partir del momento en que el primer grupo de seres humanos decidió interactuar con otros grupos: desde intercambios comerciales, manifestaciones culturales de diversa índole, relaciones individuales de amistad, amor y odio hasta fenómenos de dominación política que culminaron con el colonialismo y otras formas más sutiles de imposición de una sociedad sobre otra son registrados por la historia y hacen parte de la dinámica inherente a ella y, por consiguiente de transformaciones que hoy cabrían dentro de lo que habitualmente se define como procesos de desarrollo. No es posible decir entonces que este tipo de interacciones entre sociedades u organizaciones políticas –o de imposición unilateral de una sociedad sobre otras– sea un rasgo exclusivo de la globalización contemporánea, pero es preciso constatar que tales interacciones han venido multiplicándose, acelerándose, haciéndose cada vez más complejas y expandiéndose en términos demográficos y geográficos, como resultado, principalmente de la revolución tecnológica que ha tenido lugar principalmente tanto en la información y la comunicación como en la organización de los procesos productivos, principalmente de la industria y los servicios de punta. En términos de redes, esto puede expresarse como un resultado de la transformación en los canales por los que circulan los distintos flujos.

c. Al examinar estos canales se observan también enormes diferencias entre ellos; su inventario incluye tanto líneas de transporte tradicionales: carreteras, ferrocarriles, transporte marítimo, entre otras, como instrumentos que desde el siglo XIX empezaron a conectar territorios geográficamente discontinuos: telégrafo, teléfono, radio y televisión, que fueron progresivamente transformándose, haciéndose más complejos y perfeccionándose a lo largo del siglo XX hasta llegar a expresiones que incluyen transferencias físicas por medios electrónicos y manifestaciones virtuales cada vez más cercanas a la realidad. Es indudable que, tal como se destaca en la última parte del literal b. anterior, la multiplicación y expansión de los canales contemporáneos conocidos como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, TIC, tiene enormes consecuencias sobre los procesos contemporáneos de desarrollo por razones como las siguientes:

- Se elimina la fricción de la distancia física como factor inherente a y con frecuencia disuasivo de la circulación de muchos de los flujos que dan lugar a interacciones entre ámbitos territoriales geográficamente separados.

- Esta eliminación provoca una reducción inmediata del costo de la transmisión de una gran cantidad de flujos que influyen sobre el proceso de desarrollo, lo que facilita tanto la emisión como la trasmisión de tales flujos y, por ende, tiende a multiplicarlos.

⁶⁵ *Iniciativa esta de la que los fenicios fueron los primeros protagonistas, a la luz de análisis históricos generalmente aceptados.*

- Se reduce el tiempo de transmisión de una buena parte de ellos, que en ocasiones llega a la inmediatez, lo que simplifica los procedimientos y permite aumentar la frecuencia con que los emisores pueden llegar a los distintos nodos con los que están conectados, mientras que estos están expuestos a recibir un número creciente de mensajes de distinta naturaleza por los canales de las redes a las que están integrados.

- El progreso de la virtualidad tiende a asemejarla cada vez más a la realidad; esto hace más atractiva la recepción de los mensajes por parte de sus destinatarios y, por ende, tiende a aumentar la probabilidad de que aquellos sean aceptados y adoptados por estos.

Procesos Locales y Redes Globales en el Desarrollo Humano Contemporáneo

Vertientes contemporáneas en el análisis de los procesos de desarrollo local

Entre los nodos más relevantes desde la perspectiva del desarrollo humano como proceso social se cuentan las localidades y, principalmente, las ciudades que podrían ordenarse jerárquicamente hasta llegar, en una escala ascendente, a las que Sassen (2001) denomina “ciudades globales”, o sea aquellas que concentran la capacidad de emitir y recibir impulsos de diversa naturaleza y de alcance global por los distintos canales de las múltiples redes que confluyen a ellas. El estudio de los factores que conducen al desarrollo de los nodos ha sido realizado durante las últimas décadas principalmente desde dos vertientes principales, a saber: la nueva geografía económica y las teorías del desarrollo endógeno, a las cuales se hacen unas breves referencias a continuación:

a. La primera vertiente, conformada en torno a los trabajos de Krugman (1997, 1998; Fujita, Krugman y Venable, 2002) parte de la pregunta acerca de las razones por las que el desarrollo (en sentido esencialmente económico) aparece y se consolida en lugares específicos de un territorio; su principal contribución radica en el análisis de las fuerzas acumulativas que conducen a la concentración espacial del crecimiento; no obstante, en tales trabajos no se ha profundizado en los factores no económicos que afectan el desarrollo, tales como los rasgos definitorios de la cultura de los habitantes de un determinado entorno, incluyendo los valores e imaginarios que presiden sus comportamientos; las características que prevalecen en las relaciones entre tales habitantes; la manera como se articulan con la naturaleza y los rasgos del sistema político-institucional que regula los distintos aspectos de sus vidas, entre otros.

b. La segunda vertiente hace énfasis en los procesos internos que tienen lugar en las aglomeraciones cuyo surgimiento es parcialmente explicado por la Nueva Geografía Económica. Estos procesos han sido examinados tanto desde una perspectiva estrictamente económica (Romer y Lucas, por ejemplo), como desde aproximaciones más amplias por autores como Beccatini, Garofoli, Vásquez Barquero y Porter, entre otros, vinculados los tres primeros a la llamada Teoría del Desarrollo Económico Local que, en algunos aspectos coincide con los planteamientos del cuarto. A diferencia del enfoque de la Nueva Geografía Económica, estos autores han decidido incorporar en su análisis elementos que exceden ampliamente el ámbito puramente económico, así hagan énfasis en las condiciones necesarias, especialmente en términos de competitividad, para que un crecimiento de esta índole se realice. De hecho, es bien sabido que la formulación de la estrategia de desarrollo económico local surgió de la observación de la manera como algunas comunidades locales, en este caso italianas y españolas, reaccionaron como sociedad –y no simplemente como agentes de producción– frente a los retos planteados por algunas de las primeras manifestaciones de la globalización contemporánea (Vásquez Barquero, 2001).

Aproximaciones al proceso de desarrollo local desde el análisis de redes

Como puede apreciarse, las aproximaciones presentadas en el numeral anterior se ocupan esencialmente de los procesos de crecimiento económico y desarrollo que tienen lugar en el interior de las aglomeraciones o, en el caso de Krugman, de las fuerzas centrípetas que desde estas atraen el crecimiento hacia esos puntos privilegiados del territorio. Tales aproximaciones sólo de modo secundario se refieren a la influencia que sobre los referidos procesos tienen fenómenos externos al respectivo ámbito territorial, pese que, tal como se puso de manifiesto anteriormente, numerosos procesos acumulativos son total o parcialmente dependientes de decisiones o procesos de distinta naturaleza que son generados por fuera de la respectiva aglomeración y que llegan a esta por los canales de las redes de las que hace parte. La constatación anterior genera múltiples interrogantes tales como los siguientes: ¿Cuáles son las razones de orden social, económico o político –entre otras– que llevan al emisor de un determinado impulso a transmitirlo por la red? ¿O es posible que estas emisiones se den espontáneamente o por causas debidas al azar? ¿O surgen como consecuencia de solicitudes del nodo receptor? ¿Por qué los flujos llegan a determinados lugares y no a otros? ¿Cuáles son los canales utilizados y que implicaciones tiene esta elección? ¿Cuáles son la intensidad, la frecuencia y la velocidad de los flujos en cuestión? (Zorro Sánchez, 2011). Las respuestas a los anteriores interrogantes son absolutamente pertinentes en términos del desarrollo humano por diversas razones, entre las que se mencionan las siguientes:

⁶⁴ Entre los numerosos textos que reflejan la posición de la estrategia de desarrollo económico local o de posiciones afines de algunos autores, cabe citar los de Vásquez Barquero (2001), Porter (1992, 1993) o Crevoisier (2004).

⁶⁵ Debe destacarse, en efecto, que la reacción de los habitantes de las poblaciones que dieron origen a las reflexiones iniciales de esta estrategia, buscó más la preservación de sus tradiciones ancladas en un determinado tipo de actividad económica, que la protección de ciertos niveles de ingreso obtenidos con esta actividad; en tal virtud cabe sostener que la afirmación de una identidad local primó sobre las consideraciones puramente económicas que no por ello fueron irrelevantes en los procesos estudiados.

a. Los estímulos recibidos pueden afectar las relaciones entre los seres humanos o modificar su aproximación a otros elementos de su entorno; ellos pueden cambiar sus valores, sus actitudes, sus comportamientos en una forma susceptible de favorecer o perjudicar la dinámica de los procesos de desarrollo.

b. Ellos pueden implicar el ejercicio de alguna forma de poder proveniente de un nodo específico. Los procesos inherentes a la globalización contemporánea tienden a multiplicar las fuentes de poder público y privado susceptibles de afectar los procesos humanos y una estrategia de desarrollo requiere conocer tales fuentes y los intereses que las mueven con el fin de disponer de toda la información requerida para tomar decisiones adecuadas en cada caso.

c. El hecho de que multitud de redes con flujos heterogéneos se articule a los distintos nodos, favorece una aproximación interdimensional al estudio y a la orientación de los procesos de desarrollo, perfectamente compatible con los planteamientos de la teoría del desarrollo humano y las capacidades.

Cambios tecnológicos y nuevas oportunidades para el desarrollo local

Los cambios tecnológicos inducidos y aprovechados por los líderes de la globalización contemporánea para dar forma a esta, no se limitan a la información y a las comunicaciones sino que han afectado también profundamente los procesos de producción. Entre los cambios más relevantes desde la perspectiva de la localización de la actividad económica y, por ende, de los procesos de crecimiento y desarrollo local, están aquellos que, en combinación con las nuevas TIC, han conducido a la descomposición del sistema fordista de producción, ampliamente estudiada por diversos autores. En efecto, las transformaciones en las tecnologías de la producción han tendido a flexibilizar las condiciones de localización de las plantas industriales: hoy en día es cada vez menos necesario disponer de grandes espacios para realizar actividades de transformación que congregan a miles de trabajadores y que, consecuentemente, exigen una amplia dotación de servicios públicos y complementarios para responder a la demanda de las fábricas y de la población directa o indirectamente vinculada a ellas, y, por esta razón, tiende a crecer el número de lugares que están en posibilidad de ofrecer condiciones para la realización de actividades de transformación.

En términos de la teoría del desarrollo humano podría hablarse del surgimiento de nuevas oportunidades de crecimiento para las pequeñas y medianas localidades. Desde la perspectiva empresarial, se multiplican las plantas –a veces reconfiguradas como empresas pequeñas y medianas– resultantes de la descomposición de un proceso único en muchos subprocesos. Aunque estos son interdependientes,

⁶⁶ No es del caso repetir aquí las características de esta descomposición; baste señalar que de ella surge la posibilidad de superar la unidad de planta característica de los procesos industriales hasta mediados del siglo XX, los cuales exigían cadenas de producción invariables, con tecnologías rígidas y localizadas en una planta única para la entrega final de un bien, a partir de las materias primas utilizadas para su fabricación.

pueden realizarse de manera deslocalizada con respecto a su implantación original y contar con un alto grado de autonomía para manejar los ritmos y, por ende, los tiempos de producción, así como, en ciertos casos, la tecnología que utilizan, siempre que se ajusten a ciertas decisiones relativas principalmente a las características del producto y tomadas casi siempre de manera centralizada por una empresa dominante que articula a las restantes. Este nuevo sistema de organización de la producción no sólo abre campo a la implantación en centros menores de las actividades así deslocalizadas, sino que tiende a modificar sustancialmente las relaciones laborales que, hasta hace poco, fueron característica esencial del capitalismo, y, en tal virtud, plantea nuevos desafíos derivados de la progresiva pérdida de aplicabilidad de las normas laborales dictadas para proteger al menos parcialmente a la población más vulnerable, de los abusos de quienes ocupan posiciones dominantes en la actividad económica.

Hacia un entendimiento sistémico de los procesos de desarrollo humano

Desde una perspectiva diferente a la de las redes pero que no entra en contradicción con esta, autores como Sergio Boisier (2003, especialmente capítulo VI), plantean la necesidad de entender el desarrollo como una emergencia sistémica, es decir, como un proceso que depende de un conjunto de sistemas articulados entre sí, sistemas que para el mencionado autor son: subliminal, axiológico, decisional, organizacional, procedimental y de acumulación. Independientemente del enunciado de los sistemas, la importancia de este planteamiento radica en que pone en relieve que el desarrollo depende no sólo de decisiones concretas en materia de gestión económica, sino de procesos diversos y complejos, aún subconscientes, por lo general desconocidos o ignorados .

En el mismo sentido Eade (1996) plantea que el desarrollo tiene lugar en ámbitos territoriales específicos pero que depende de elementos ubicados en cuatro niveles diferentes de la realidad: un nivel “meta” que corresponde a la naturaleza profunda, a la identidad de una sociedad dada: sus creencias, sus valores, sus imaginarios, sus comportamientos recurrentes, en resumen, a la cultura que prevalece en ella; un nivel “macro” que está determinado por políticas nacionales de distinta naturaleza, entre las cuales tienen especial relieve aquellas, de carácter económico o no, que tienden a afectar la competitividad territorial ; en tercer lugar, un nivel “meso” que corresponde a un ámbito territorial subnacional (departamento, provincia, municipio, por ejemplo) cuyo desarrollo exhibe un conjunto de características atractivas o no para las decisiones de localización y en cuarto y último lugar un nivel “micro” que corresponde a la firma, a sus procesos internos y a su ubicación dentro de las redes del mercado. Este tipo de formulación corresponde a una aproximación cercana a los planteamientos de la teoría del desarrollo humano y las capacidades y sus componentes pueden acomodarse con relativa facilidad en el marco conceptual, metodológico e instrumental de la teoría de redes.

⁶⁷ Esta idea tiene antecedentes en autores como F. Perroux

Espacio-Temporalidad y Dimensiones de los Procesos de Desarrollo Humano: Esquema para una Síntesis Preliminar

Temporalidad, territorialidad y cultura en la globalización contemporánea

a. La revolución tecnológica a que se hizo referencia anteriormente se ha traducido en una aceleración del tiempo de los procesos humanos: procesos que anteriormente llevaban a transformaciones que culminaban después de varios siglos, hoy culminan en pocas décadas o, inclusive, años. Esta observación resulta plenamente aplicable en el campo de la tecnología. Es así como esta, que tendía a ser una rigidez estructural en los procesos de desarrollo, tiende a flexibilizarse y, en ciertos casos, a convertirse en un instrumento fácilmente maleable en función de los requerimientos –espontáneos o inducidos artificialmente– del mercado. Desde la perspectiva de la formación de capacidades como factor de desarrollo, esta aceleración tiene singular importancia en la medida en que tiende a exigir de los distintos agentes sociales ya no un tipo de formación rígida especializada como fue el caso durante la mayor parte de la historia, sino una formación que haga de la adaptabilidad del agente a nuevas situaciones, uno de sus atributos más importantes para afrontar las transformaciones cada vez más rápidas que se dan en las distintas dimensiones del desarrollo. Y se insiste: esta adaptabilidad no debe pensarse exclusivamente en función de las actividades ligadas a los procesos económicos, sino que debe cubrir los distintos aspectos de la actividad humana, sin que ello implique renunciar a los grandes fines, principios y valoraciones específicas que cada agente considere pertinentes para orientar su vida desde una perspectiva individual y social.

b. A lo largo de estas páginas se ha puesto de manifiesto que los procesos de desarrollo tienen expresiones distintas en tiempos y espacios diferentes. No obstante, para algunos esta diversidad tiende a difuminarse como consecuencia de los procesos propios de la globalización contemporánea, lo que conduciría a una relativa pérdida de importancia de las especificidades territoriales en los procesos de desarrollo y, por ende, a una progresiva homogenización de las políticas de desarrollo local y regional. Esta idea se sustenta en el siguiente tipo de razonamiento: si como resultado probable de la expansión de las redes a todo el planeta, surge, por una parte, una tendencia hacia la formación de una cultura global que genera visiones, fines, valores y criterios

⁶⁸ La estrategia de desarrollo económico local subraya una característica de la competitividad que cobra creciente importancia en el mundo contemporáneo: hoy es cada día menos exacto que la competencia en los mercados se realice entre firmas; ella está cada vez más en función de la pertenencia de estas a una cadena productiva o –mejor aún– de valor e inclusive, de su asociación con las características de un determinado territorio lo que permite hablar de “competitividad territorial” en la medida en que la imagen que consciente o inconscientemente se tiene en cuenta en el momento de tomar una decisión de mercado tiende a ser cada vez más la de la región involucrada en la decisión y no la de los distintos elementos que componen el establecimiento o, inclusive, de aquellos que hacen parte de su cadena productiva o de sus cadenas de valor.

⁶⁹ Cabe mencionar a este respecto los planteamientos de Margaret Mead sobre nomadismo en el tiempo (mencionados por Vilar, 1997)

comunes a todas las sociedades y si, por otra parte, todos los lugares conectados a redes globales—nodos- reciben el mismo tipo de estímulos, tenderá a darse una convergencia en las dinámicas del desarrollo humano. Ahora bien, sin negar que en la globalización actual existen fuerzas que actúan conforme a esta lógica, parece más razonable suponer que seguirán existiendo factores que harán perdurables las diferencias entre diversos ámbitos territoriales desde la perspectiva del desarrollo humano y que, por esta razón, aún si todas las comunidades que habitan en ellos tuviesen como propósito común la búsqueda de este desarrollo, este se lograría probablemente por caminos distintos y seguramente con herramientas diferentes. Entre las razones que sustentan esta posición se mencionan las siguientes:

- Bajo el supuesto adoptado en este documento, el aislamiento de los pueblos llevó a la conformación de culturas heterogéneas con el paso de los siglos y tales culturas han impreso sellos diferentes a los procesos sociales, incluido el desarrollo, que tienen lugar en distintos ámbitos territoriales. Ahora bien, aunque es cierto que cabría hacer una lectura de la historia a la luz de los encuentros interculturales y de las imposiciones, asimilaciones e hibridaciones culturales, también lo es que muchas culturas han mostrado un alto grado de resiliencia y es por ello que siglos de dominación de unas culturas —o sistemas políticos- sobre otras, muchas veces no sólo no han generado una integración total entre ellas sino que a veces de manera imprevista, han despertado la resistencia de las culturas supuestamente sometidas y que aún, en ciertos momentos, pudieron considerarse desaparecidas. Procesos recientemente vividos en Europa, algunos de los cuales siguen en vigor, ponen de presente esta realidad y permiten suponer que pese a la potencia de las fuerzas de la globalización, ellas no bastarán para desaparecer la especificidad de los rasgos culturales que impregnan los procesos sociales en muchos ámbitos regionales o locales.

- Inclusive si se diera una homogenización cultural, no cesarían los conflictos de intereses entre individuos, comunidades, empresas, regiones y organizaciones políticas, bien sea porque tales intereses son contrapuestos —lo que ocurre aún entre agentes sociales que comparten una misma cultura-, o porque, teniendo los mismos intereses, cada uno de tales agentes quiere convertirlos en realidad antes que los demás, para su propio beneficio; esto es inherente a la noción de competencia que si bien no tiene la relevancia que algunos han pretendido darle, particularmente desde la economía como motor de los procesos sociales, sí es un rasgo que, indudablemente, caracteriza muchos de los comportamientos humanos.

- La heterogeneidad geográfica determina no sólo ventajas comparativas en términos económicos sino comportamientos diferentes entre los seres humanos que ocupan entornos físicamente distintos. Esto no solamente ha sido comprobado por los estudios antropológicos de los períodos más remotos de que se tenga noticia, sino

⁷⁰ Entendiendo por estructura desde la perspectiva de los procesos sociales, una rigidez difícil de superar en lo que se ha llamado el “corto plazo”; las rigideces pueden ser de distinta naturaleza y se expresan como características de fenómenos tales como las relaciones entre grupos sociales, la distribución de la propiedad o la organización de los procesos de producción, para no citar sino algunas, puramente a título de ejemplo.

que resulta evidente a la luz de cualquier observación, por superficial que sea, de la realidad contemporánea.

- La huella del tiempo –de los tiempos de cada sociedad- deja elementos diferenciales, que sólo podrían borrarse, eventualmente, por el paso de varias generaciones.

Esquema para una Síntesis Preliminar

Como conclusión de lo expuesto hasta este punto, cabe afirmar que los procesos de desarrollo contemporáneos tienen lugar tanto en el plano local-regional como en el global y en la proyección de este hacia los ámbitos regionales y locales. El impacto de esta proyección sobre estos últimos ámbitos depende tanto de las características de cada uno de ellos (incluyendo su posición frente a las fuerzas centrípetas promotoras de la aglomeración) como del juego entre las dinámicas globales, nacionales y locales. Estas, movidas por intereses de distinta naturaleza, afectan en uno u otro sentido los procesos propios de cada una de las dimensiones del desarrollo y los que tienden a articularlas de manera interdimensional.

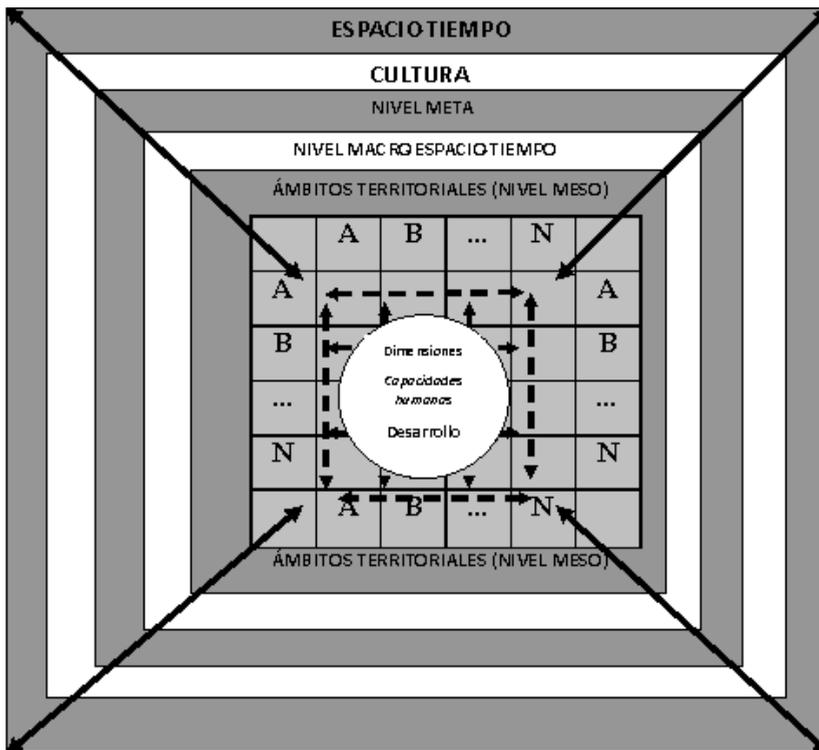
Los procesos en cuestión combinan expresiones tradicionales del espacio-tiempo, en las que los costos y los beneficios inherentes a determinados procesos están en función de la distancia física o de otras expresiones que la reflejan y que han sido tenidas en cuenta desde tiempo atrás en las llamadas ciencias sociales -y especialmente en la economía- (distancia costo o distancia tiempo), con expresiones más recientes de esta dimensión espacio-temporal en las que tienden a prevalecer elementos que, como la virtualidad, rompen los paradigmas tradicionalmente asociados a aquella y tienden a favorecer la multiplicación de contactos de toda índole entre territorios inclusive geográficamente muy distantes entre sí.

A manera de síntesis, los factores que inciden sobre el desarrollo podrían organizarse en un esquema como el representado en la Figura 1, que, aunque absolutamente imperfecto, registra de manera relativamente simple algunos de los elementos esenciales que deben ser tenidos en cuenta para dar respuesta a los interrogantes propuestos en la Introducción a este trabajo. Los elementos que figuran en la mencionada representación, siguiendo una dirección de fuera hacia dentro son los siguientes:

a. El espacio-tiempo como contexto general de los procesos de desarrollo humano. Estos solo pueden entenderse en relación con el momento histórico y el ámbito territorial en que tienen lugar.

b. La cultura, en su sentido más amplio, como expresión de ese espacio-tiempo; en

⁷¹ Esto no excluye el nivel nacional, dentro de la lógica de la escalaridad a la que se hace referencia posteriormente



ella se condensan los elementos de ese nivel “meta” a que se refiere Eade: fines, principios, criterios de priorización, imaginarios que guían las actitudes y comportamientos de los miembros de un determinado grupo social.

c. El nivel “macro” propuesto por el mismo autor, correspondiente al ámbito de las unidades políticas superiores –estados nacionales en el mundo contemporáneo– en las que tiende a normarse y a formalizarse una institucionalidad habitualmente surgida de la cultura dominante entre la población que ocupa el territorio de tales unidades (“jurisdicción”). Se ubican en ellas la Constitución y las leyes que expresan las condiciones del pacto de convivencia –acordado en un momento histórico o materializado progresivamente de manera consuetudinaria– a las que deben someterse todos los habitantes de la respectiva jurisdicción, así como las políticas adoptadas, democráticamente o no, para garantizar el cumplimiento de ese pacto social en sus diversos componentes que generalmente conciernen elementos asociados de una u otra manera con las dimensiones del desarrollo arriba mencionadas.

d. El nivel “meso” en el que se desenvuelven las dinámicas de los procesos propios de los ámbitos territoriales regionales y locales. Es en este nivel donde tienden a reflejarse de manera más directa los procesos en red propios de la espacialidad contemporánea debido a que en él se ubican los nodos, que tal como se indicó anteriormente, son a la

vez emisores y receptores de los flujos de distinta naturaleza que circulan por las redes y que tienden a dinamizar o a frenar los procesos de desarrollo humano. En estas condiciones, es claro que los procesos que tienen lugar en este nivel, ni son independientes de aquellos que ocurren en los niveles arriba mencionados, ni están absolutamente condicionados por estos. Al hacer todos ellos parte de un sistema de redes, se dan entre todos los niveles y entre los ámbitos territoriales que componen cada nivel, interacciones verticales y horizontales, las primeras de las cuales dan lugar a una cierta escalaridad en los procesos de desarrollo; esta escalaridad supone flujos ascendentes y descendentes entre los diversos niveles territoriales y ámbitos de concertación entre las instancias ubicadas en los escalones superiores e inferiores de la escala .

e. Para algunos, el nivel meso va más allá de la institucionalidad pública formal e incluye redes diversas cuyo alcance principal está concentrado –aunque cada vez menos de manera exclusiva- en los ámbitos regional o local. En el campo económico este es el caso de los conjuntos de empresas articuladas entre sí como cadenas productivas o cadenas de valor que, en el caso de estas últimas tienden a conformar “clústeres” si a sus enlaces como aparatos de producción suman una proximidad física que les genera ventajas aprovechadas por los respectivos establecimientos (economías externas de aglomeración).

f. El nivel micro corresponde fundamentalmente a los individuos y a las organizaciones privadas con o sin ánimo de lucro que aunque inmersas en el contexto de los niveles mencionados anteriormente, están en la base de todo el proceso de desarrollo. Ahora bien, llegados a este nivel es preciso hacer una referencia especial al ámbito puramente individual. En efecto, aunque se acepta que, sin lugar a dudas, las capacidades sociales exceden a la suma de las capacidades individuales, se reconoce igualmente que son estas últimas, potenciadas por las interacciones con otros individuos y grupos, las que introducen el dinamismo necesario para generar las transformaciones que significan avances en el camino hacia el desarrollo. Es por esta razón que se justifica plenamente el que gran parte del esfuerzo dirigido a generar oportunidades y a forjar capacidades se concentre en el ámbito de los individuos, aunque resulta cada vez más evidente que tales capacidades no deben orientarse a fortalecer comportamientos individualistas sino, por el contrario, a promover en cada uno de aquellos su capacidad de aunar esfuerzos con otros individuos o grupos, lo que, por razones ya presentadas brevemente en este documento, es condición necesaria para el desarrollo en el mundo de hoy.

g. Tal como se indicó anteriormente, los flujos que circulan por la red articulando nodos que son individuos u organizaciones de diversa índole, pueden categorizarse, conforme a su naturaleza, a la luz de las distintas dimensiones del desarrollo. Habrá en consecuencia flujos que podrán asociarse básicamente con el ejercicio del poder político y el imperio de las normas de convivencia; otros reflejarán la dinámica económica determinada en el sistema capitalista por las condiciones de los mercados;

⁷³ *Diversos autores han insistido recientemente sobre la importancia de la escalaridad, haciendo énfasis en el hecho de que la espacialidad de los procesos contemporáneos de desarrollo no puede restringirse a los niveles global y local, desconociendo la importancia real de los estados nacionales, inclusive si se aceptara con Beck y otros pensadores que son instancias políticas en descomposición, y de las regiones. Elementos relevantes de esta discusión están registrados en Fernández, 2010.*

otros expresarán las interacciones entre el ser humano y otros elementos de la naturaleza y otros, por último las formas de relacionamiento entre los individuos y los grupos humanos. Evidentemente, tal como se ha venido insistiendo, los atributos de tales flujos estarán condicionados por el momento histórico y el ámbito territorial en que ellos se manifiestan.

h. Las interacciones entre las diversas unidades territoriales de igual o diferente nivel –materializadas en los flujos que circulan entre ellas- pueden representarse en matrices –una de las varias formas posibles de expresión de las redes-. La que está en el centro de la Figura 1 muestra justamente, si se lee en línea, la influencia ejercida por cada una de las unidades territoriales A, B, ..., N sobre las otras y, si se lee en columna, la influencia que cada una de estas recibe de las restantes. En diagonal (A con A, B con B y así sucesivamente) se leen los procesos que resultan tanto de la dinámica interna de cada unidad territorial, como de la influencia que esta recibe de las restantes. En la medida en que la respectiva unidad interiorice y asimile tales influencias y las ponga al servicio de sus propios objetivos, podrá hablarse de un proceso de desarrollo endógeno. Este tipo de procesos podría representarse en cada una de las casillas de la diagonal y si estas se conectan con las restantes de su respectivo ámbito territorial y con los flujos provenientes de unidades ubicadas en niveles superiores, se podría condensar el conjunto de los factores de los que depende la dinámica del desarrollo de una localidad o región. Cabe insistir, por lo demás, en que las unidades territoriales que se representan en la matriz no necesariamente tienen que hacer parte de un mismo estado nacional.

i. En cada uno de los ámbitos territoriales de nivel subnacional –regionales y locales- tiene lugar una dinámica social que desde una perspectiva principal pero no exclusivamente económica, ha sido abordada por autores que se ocupan de temas tales como “ciudades de conocimiento” (“knowledge cities”, Knight, 1995, Komninos, 2002 entre otros), “ciudades que aprenden” (“learning cities”) o “entorno innovador” (Aydalot, Maillat, Crevoisier, entre otros). La idea central de sus reflexiones, en alguna medida despojadas de su enfoque primordialmente económico, es que uno de los factores que inciden de manera más directa sobre el desarrollo de un determinado centro urbano –y eventualmente de una región- es su capacidad para generar, absorber, aprovechar y difundir conocimiento. Lo que ha sido pensado desde lo económico es indudablemente aplicable también a otros aspectos del desarrollo; el “saber” y el “saber hacer” son fundamentales desde la perspectiva de las relaciones sociales –manejo de conflictos, por ejemplo-, las relaciones con el entorno –aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, por ejemplo- o cualquiera de los atributos inherentes al ejercicio del poder tanto desde la lógica de los gobernantes como de los gobernados. Esta nueva capacidad no implica tanto un conocimiento profundo de todos los ciudadanos sobre una amplia gama de temas, sino una disposición a abordarlos y, eventualmente, a actuar en concordancia con los aprendizajes obtenidos; ahora bien, para que este conocimiento tenga sentido, no puede verse circunscrito a unos pocos habitantes de

la ciudad o región, sino cobijar en lo posible a todos ellos. Desde esta perspectiva, el excluir a un ser humano de este conocimiento implica no solamente una violación de sus derechos fundamentales sino una pérdida en el potencial de desarrollo de un determinado grupo social. Entre las ventajas que el conocimiento así entendido tiene desde la perspectiva del desarrollo, se encuentran no sólo la capacidad de adoptar con elementos suficientes una determinada imagen de región o de ciudad que se espera construir a lo largo del tiempo, sino las de trazar de manera colectiva un camino que conduzca a convertir en realidad esa visión, adoptar los instrumentos que permitan avanzar en esa vía, hacer seguimiento de los avances obtenidos y evaluar la medida en que la región o la ciudad van paulatinamente asemejándose o no a la imagen que se desea convertir en realidad en algún momento del proceso.

A manera de conclusión

Desde un punto de vista estratégico, el proceso de desarrollo depende de la formación de las capacidades humanas que han de aplicarse al logro de los objetivos individuales y sociales. Estas capacidades incluyen la de agencia y se refieren a las diversas dimensiones que hacen parte del desarrollo. Las características concretas que deben tener estas capacidades varían en el tiempo y el espacio, dimensiones estas de las que depende la cultura que imprime un sello a los valores, actitudes y comportamientos de la población y, por ende, a las posiciones y decisiones que se adopten frente al desarrollo.

En el tiempo y el espacio contemporáneos –tiempo y espacio de la globalización-, el proceso de formación de capacidades debe brindar conocimientos y criterios de decisión desde dos ámbitos principales, entre otros: el local con el fin de identificar oportunidades y generar, promover y llevar a feliz término procesos controlados por las comunidades que habitan la respectiva circunscripción, y el global para orientar las grandes decisiones de las que depende el futuro de la humanidad.

En el ámbito local, sobre el que se ha concentrado este documento, resulta fundamental entender que los procesos que se llevan a cabo tienden a ser cada vez más influenciados por flujos de distinta naturaleza –social, económica, política, entre otros- provenientes de otras localidades, que convergen a la respectiva localidad. En consecuencia una capacidad absolutamente esencial en el mundo contemporáneo, desde la perspectiva del desarrollo local, es la de poder identificar los flujos que llegan, su conveniencia o inconveniencia para este desarrollo, el tipo de reacción que conviene adoptar frente a ellos y la manera como eventualmente pueden ser aprovechados localmente o reexportados. En virtud de las características descritas, el uso de las redes como instrumento analítico y de prospección, resulta particularmente adecuado para la comprensión y orientación del desarrollo en el mundo de hoy.

²⁴ Recuérdese que esta dinámica es inducida en gran medida por secuencias de acción-reacción generadas por decisiones adoptadas con o sin influencia de factores externos al ámbito territorial de que se trate.

Referencias Bibliográficas

- Adelman, I. (2002). ¿Linealidad del proceso de desarrollo? en Meier G y Stiglitz J (Comp.) *Fronteras en la Economía del Desarrollo. El Futuro en Perspectiva*. (pp. 107-121). Bogotá: Alfaomega.
- Alkire, S. (2002). Dimensions of human development. *World Development*. 30 (2), 181-205. Pergamon, Elsevier Science Ltd., Great Britain.
- Alkire, S. (2009a). The Capability Approach as a Development Paradigm. In Chiapero-Martinetti, E. (Ed.). *Debating Global Society: Reach and Limits of the Capability Approach*. Milan: Feltrinelli Foundation.
- Alkire, S. and Deneulin, S. (2009b). A Normative Framework for Development. In Deneulin, S. and Shahani, L. (Eds.). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency*. (pp. 3-21). UK, USA and Canada: Earthscan and International Development Research Centre.
- Alkire, S. and Deneulin, S. (2009c). The Human Development and Capability Approach. In Deneulin, S. and Shahani, L. (Eds.). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency*. (pp. 22-48). UK, USA and Canada: Earthscan and International Development Research Centre.
- Alkire, S. (2010a). Human Development: Definitions, Critiques, and Related Concepts. OPHI Working Paper 36 and UNDP HDRO Background Paper 2010/01.
- Bebbington, A. (2003). Global Networks and Local Developments: Agendas for development geography. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 94 (3), 297-309.
- Crevosier, O. (2004). The Innovative Milieus Approach: Toward a Territorialized Understanding of the Economy? *Economic Geography*, 367-379. Clark University.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Red de Estudios sobre Espacio y Territorio, Universidad Nacional de Colombia.
- Eagleton Terry (2001). *La idea de cultura*. Barcelona: Paidós.
- Esser, K. et. al. (1994). *Competitividad sistémica. Competitividad internacional de las empresas y políticas requeridas*. Berlín: Instituto Alemán de Desarrollo.
- Fernández, V. R. y Brandao, C. (2010). *Escalas y políticas del desarrollo regional. Desafíos para América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Fujita, M., Krugman, P. y Venables, A. (2000). *Economía espacial: las ciudades, las regiones y el comercio internacional*. Barcelona: Ariel Economía.
- Fukuda-Parr, S. and Shiva Kumar A. K. (2005). *Readings in Human Development. Human Development Report Office, United Nations Development Program*. New Delhi: Oxford University Press.
- Jackson, M. O. (2008). *Social and economic networks*. Princeton: Princeton University Press.
- Hall, P. (2000) Creative Cities and Economic Development. *Urban Studies*, 37 (4), 639-649.
- Knight, R. (1995). Knowledge-Based Development: Policy and Planning Implications for Cities. *Urban Studies*, 32 (2), 225-260.
- Komninos, N. (2002). *Intelligent Cities: Innovation, Knowledge Systems and Digital Spaces*. Londres: Sponpress.
- Krugman, P. (1997). *Desarrollo, Geografía y Teoría Económica*. Barcelona: Antoni Bosch editores.
- Krugman, P. (1998). *The role of geography in development*. Washington D.C.: The World Bank.
- Lefebvre, H. (1975). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones Península.
- Lotero Contreras, J. (2003). *Las relaciones entre el desarrollo económico, la geografía y el territorio: una revisión*. Documento CIE. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Moreno, J. L. (1951). *Sociometry, Experimental Method, and the Science of Society*. Ambler, PA: Beacon House.
- Newman, M. E. J. (2003). The structure and function of complex networks. *SIAM Review*, 45, 167–256
- Newman, M. E. J. (2010). *Networks: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press
- Orozco, L. A. y Chavarro, D. A. (2006). ¿Cómo surge el análisis de redes sociales? En Orozco, L. A. y Chavarro, D. A. (Eds.). *De historia y sociología de la ciencia a indicadores y redes sociales* (pp. 19-23). Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990). *Informe sobre Desarrollo Humano 1990*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Romeiro, P. y Méndez, R. (2008). Las ciudades del conocimiento: revisión crítica y posibilidades de aplicación a las ciudades intermedias. En *X Coloquio Internacional de Geocrítica*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/>

xcol/407.htm

- Sala-i-Martin, X. (2000). *Apuntes de crecimiento económico*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz conocimiento.
- Sassen, S. (2010). *Territorio, autoridad y derechos: de los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Madrid: Katz editores
- Sassen, S. (2001). *The global city*. Princeton: Princeton University Press.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Santa Fé de Bogotá: Planeta Colombiana Editorial S.A.
- Ul-Haq, M. (1995). *Reflections on Human Development*. Oxford: Oxford University Press, Oxford.
- Vásquez Barquero, A. (1999). *Desarrollo, redes e innovación. Lecciones sobre desarrollo endógeno*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Vásquez Barquero, A. (2001). Desarrollo Endógeno y Globalización. En Vásquez A. y Madoery O. (Eds.). *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*. Madrid: Editorial Homo Sapiens.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la realidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairos.
- Wasserman, S. (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. New York: Cambridge University Press.

Desarrollo Humano y Políticas de Reconocimiento

*Fidel Tubino*⁷⁵

Resumen

En contextos pluriculturales donde coexisten desigualdades verticales, desigualdades horizontales y discriminación intercultural, los grupos vulnerables carecen de oportunidades objetivas de ejercer sus derechos fundamentales. La libertad cultural, es decir, la capacidad de escoger la propia identidad se encuentra bloqueada. Por ello, el desarrollo humano como ampliación de libertades y desarrollo de “capacidades” requiere – en dichos contextos- de políticas públicas de reconocimiento que desbloqueen el acceso de los grupos vulnerables al ejercicio efectivo de los derechos. Las políticas multiculturales de reconocimiento a corto plazo contribuyen a generar equidad de oportunidades, pero no generan ciudadanía. Las políticas multiculturales de derechos diferenciados contribuyen a construir ciudadanía pero generan sociedades paralelas. Por ello es importante combinarlas con políticas públicas interculturales de carácter transformativo que introducen cambios en las estructuras simbólicas de la sociedad. Ello contribuye a hacer posible el desarrollo efectivo de capacidades y el ejercicio pleno de las libertades fundamentales de los grupos vulnerables de nuestras sociedades pluriculturales.

Palabras clave: desarrollo humano-cultura- políticas de reconocimiento

⁷⁵ Pontificia Universidad Católica del Perú.

Introducción

La pobreza es uno de los grandes problemas crónicos de nuestro país y al mismo tiempo uno de los temas centrales del evento que hoy nos congrega. Con frecuencia se piensa que la pobreza se reduce a la ausencia de recursos o de bienes primarios. Sin embargo, si bien es cierto que la pobreza es ausencia de recursos, es esencialmente ausencia de ciudadanía. “La idea de ciudadanía – sostiene acertadamente Amartya Sen – saca a la luz la necesidad de considerar a las personas como agentes racionales, no meramente como seres cuyas necesidades tienen que ser satisfechas o cuyos niveles de vida deben ser preservados” (Sen, 2005, p.40. La esencia de la ciudadanía es la agencia y la libertad de agencia es “la capacidad de uno mismo para potenciar metas que uno desea potenciar” (Sen, 1995, p. 75). O, para decirlo en palabras de Hannah Arendt, es la capacidad de actuar, de “tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *archein*, “comenzar”, “conducir”, y finalmente “gobernar”), poner algo en movimiento (que es el significado original del *agere* latino) “(Arendt, 1998, p. 201).

Generar capacidad de agencia en los excluidos del ejercicio de sus derechos, consiste en tornarlos capaces de potenciar metas deseables, de tomar iniciativas, de innovar lo imprevisible, en pocas palabras, de ser actores de su propio florecimiento humano. Es oportuno recordar en este momento que la capacidad de agencia es una capacidad combinada y que por ello presupone no sólo el desarrollo de predisposiciones internas sino también de condicionamientos externos sin los cuales no es posible la ciudadanía como praxis.

Hoy lo sabemos bastante bien, el verdadero desarrollo no consiste en el aumento de la capacidad de consumo de la gente sino en el aumento de la capacidad de agencia. Sin ella, los derechos humanos reconocidos jurídicamente se quedan en un nivel declarativo.

Desde el enfoque del desarrollo humano lo realmente importante no es cuánto consume la gente sino de qué son capaces de ser o hacer las personas en un contexto socio-cultural determinado. Por ello en desarrollo humano como bien señala Martha Nussbaum, “...en lugar de preguntar acerca de la satisfacción de la gente o de los recursos que la gente está en condiciones de manejar, nosotros preguntamos qué es lo que la gente es realmente capaz de ser o de hacer” (Nussbaum, 2000, p. 40). ¿Tienen o no las capacidades u oportunidades para escoger el tipo de funcionamiento que consideran valiosos?

Desde esta perspectiva, el desarrollo humano es una manera de realizar el

⁴³ Área “Formación con Equidad para el Trabajo Decente”. Coordinadora: Estela Barba. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Argentina.

proceso que conduce de la ausencia de libertades y capacidades al florecimiento humano y el ejercicio de los derechos. Este proceso consiste en la ampliación de las libertades para que las personas puedan realizarse – no de acuerdo a un modelo pre-establecido de vida buena- sino de acuerdo a los valores y modelos que han tenido la oportunidad de escoger y que tienen razones para valorar. La capacidad de elegir como deseamos vivir es fundamental en el enfoque del desarrollo humano. El desarrollo auténtico no puede ser impuesto desde fuera con criterios exógenos a los agentes del desarrollo. El motor del desarrollo humano es la capacidad de agencia de la gente y ésta no se puede desarrollar sin libertad cultural. En otras palabras, el desarrollo humano es y debe ser un proceso endógeno desde los actores. Y la agencia sin libertad cultural es una falsa agencia. La centralidad de la libertad cultural es medular.

Libertad Cultural

En principio podemos decir que la “libertad cultural” consiste en “poder optar “por un plan de vida de acuerdo a un modelo y una jerarquía de valores no impuesta desde fuera. Pero siempre elegimos desde una situación existencial dada y un contexto social y cultural determinado que influye en la orientación de nuestras opciones. ¿Podemos escoger desde nuestras raíces nuestra identidad cultural y con ella los valores que orientan nuestras vidas? ¿Es la pertenencia cultural un destino frente al cual es nada o muy poco lo que podemos hacer? ¿Existen márgenes de “libertad“ para escoger a favor o en contra del ethos o de las culturas de pertenencia que hemos asimilado en nuestros procesos de socialización primaria? Es difícil dar una respuesta a priori a esta pregunta. Sería quizás más prudente responder de acuerdo a cada caso particular pues los márgenes posibles de libertad cultural son variables según los contextos y las personas.

Pero antes de proceder a una casuística detallada creo que debemos analizar más en detalle el concepto de “libertad cultural“ y aclarar lo que presupone e implica la praxis de la libertad cultural .

Al respecto el planteamiento de Amartya Sen resulta bastante iluminador. Para entenderlo hay que empezar por esclarecer lo que entiende por identidades múltiples.

Los seres humanos elaboramos narrativas y representaciones sobre nosotros mismos a partir de las narrativas y las representaciones que nos envían las comunidades valorativas a las que pertenecemos (familia, religión, partido político, etc.). Por ello, los seres humanos tenemos no una, sino muchas narrativas, no una sino muchas identidades situacionales. Somos pues portadores de identidades múltiples a partir de las cuales podemos o no elegir lo que queremos ser o hacer.

Nuestras identidades, es decir, nuestras autorepresentaciones narrativas, se configuran en función de nuestras pertenencias y de la mirada de los “otros significativos”. La conciencia de pertenencia a una clase social, nos da identidad de clase, la conciencia de pertenencia a un género, nos da nuestra identidad de género, la conciencia de pertenencia a una comunidad religiosa, nos da nuestra identidad religiosa y la conciencia de pertenencia a un grupo étnico o cultural, nos da nuestra identidad cultural. Somos constitutivamente plurales. “Existe una gran cantidad de categorías diversas a las que pertenecemos simultáneamente. Yo puedo ser al mismo tiempo un asiático, un ciudadano hindú, un bengalés con antecedentes en Bangladeh, residente en América y Gran Bretaña, economista, filósofo, escritor, sancritista, convencido del laicismo y la democracia, hombre, feminista, heterosexual, defensor de los derechos de los gay y las lesbianas, con un estilo de vida no religioso, de familia hinduista, no brahmán, que no cree en la vida después de la muerte (y tampoco, en el caso que quieran saberlo, en una vida anterior a la muerte)” (Sen, 2006, p.21).

Sin embargo, dada las condiciones externas, las personas suelen autorepresentarse como portadoras de una sola identidad. Así allí donde la gente se siente amenazada en su fe, es la pertenencia a una religión la que parece resumir toda su identidad. Pero si lo que está amenazado es la lengua materna, o el grupo étnico, entonces se pueden producir feroces enfrentamientos.

La jerarquía que se establece entre las diversas identidades situacionales que nos constituyen no es inmutable. Muchas veces, la identidad que se proclama como prioritaria o única está calcada – en negativo- de la del adversario” (Maalouf, 2001, pp. 21-22). En estos casos los márgenes de libertad cultural se reducen al mínimo, porque estos se estructuran desde la manera como se encuentran jerarquizadas dentro de nosotros nuestras múltiples identidades. Cuando la jerarquía es una respuesta al comportamiento del adversario, anula la diversidad interna. De esta manera se construyen las identidades únicas, que son identidades reactivas y de resistencia a una violencia simbólica sistemática. En este momento las personas dejan de autoconcebirse como portadoras de múltiples identidades perdiendo así los lazos que las vinculan a múltiples comunidades de pertenencia. La reducción de lo múltiple a lo uno es causa de muchos de los enfrentamientos étnicos o religiosos que existen hoy en el mundo y que tienen como condición de posibilidad la insurgencia de identidades únicas “... La insistencia, aunque sólo implícita, sobre la naturaleza unívoca, sin posibilidad de elección, de la identidad humana, no es solamente reductiva para nosotros, sino que tiene efectos incendiarios en el mundo... La principal esperanza de armonía en nuestro atormentado mundo reside en la pluralidad de nuestra identidad “ (Sen, 2006).

La puesta en funcionamiento de la libertad cultural como capacidad combinada presupone la autorepresentación del yo como identidad múltiple. En este sentido, como bien afirma Sen (2006) “...el individuo debe tomar una decisión sobre el peso relativo a atribuirle a su respectiva identidad, que dependerá de la específica

naturaleza del contexto” (p. 21) sabiendo que “efectuamos nuestra elección desde vínculos particulares”(p. 33). Si bien es cierto que en tanto ciudadanos o ciudadanas podemos comportarnos como agentes racionales “vale la pena observar que, en las variaciones sobre la importancia relativa de la identidad pueden entrar en juego significativas influencias externas: no todo depende exclusivamente de la naturaleza de la elección racional”(p. 27). El hecho es que podemos escoger racionalmente lo que queremos ser desde pertenencias no escogidas que nos permiten ubicarnos subrepticamente en el espacio social y en el tiempo histórico. Sin embargo, no es posible generalizar pues existen con más frecuencia de las que Amartya Sen parece sospechar situaciones enajenantes que nos privan de la posibilidad de elegir libremente qué queremos ser. Desmantelar estas situaciones es parte del sentido de las llamadas políticas de reconocimiento.

Estamos realmente frente a un asunto complejo que no se puede predeterminar de antemano. Pues incluso en las situaciones más enajenantes que podemos imaginar, hay personas que se rebelan y ejercen su libertad cultural incluso poniendo en riesgo sus propias vidas. Por ello, podemos decir con Sen que “...está suficientemente claro que el modo como nos vemos a nosotros mismos influye en nuestra razón práctica, (es decir, en nuestra manera de deliberar sobre lo que debemos elegir) pero no es absolutamente claro en que modo – incluso, en qué dirección- actúa esta influencia” (p. 34).

Sin Políticas de Reconocimiento no es Posible la Libertad Cultural y el Desarrollo Humano

La libertad cultural es una capacidad combinada pues involucra; a.) el desarrollo de una disposición interior a elegir desde una pluralidad de identidades constitutivas aunque no esenciales, y b. el establecimiento de un conjunto de condiciones externas que hagan posible que las personas dispongan de un margen de elección de influencias culturales determinantes y de coacciones sociales impuestas.

Las condiciones externas que hacen posible la libertad cultural suelen no existir de facto; lo que encontramos en su lugar es la institucionalización de dos impedimentos o formas de exclusión cultural: la exclusión por el modo de vida y la exclusión de la participación (Informe de Desarrollo Humano, 2004).

La exclusión cultural por el modo de vida se produce cuando “se niega el reconocimiento y la cabida al estilo de vida escogido a un grupo en particular e in-

siste en que los individuos de una sociedad deben vivir exactamente como sus demás miembros” (2004, p. 6). Se trata aquí de las llamadas políticas de construcción nacional (national buildings) a través de las cuáles los Estados nacionales buscan homogeneizar las mentalidades diversas bajo el modelo de la cultura hegemónica. Es lo que sucede al interior de nuestros Estados nacionales latinoamericanos, en los que a través de la educación pública y los medios de comunicación de masas se imponen modelos de vida buena y jerarquías de valores propios de la cultura urbana castellano hablante a la pluralidad de culturas subalternizadas que componen el Estado nación. La imposición de los patrones de vida de la cultura hegemónica es con frecuencia subliminal, no explícita.

El segundo tipo de exclusión cultural se refiere a “la exclusión de la participación“. Hay exclusión de la participación “cuando las personas son discriminadas o sufren una desventaja en cuanto a oportunidades sociales, políticas y económicas debido a su identidad cultural” (2004, p. 6). Un caso ilustrativo de este tipo de exclusión cultural son las barreras lingüísticas que existen en los el Perú tanto en la administración de la justicia estatal como de la salud pública. En la región andina los juicios suelen desarrollarse en castellano, a pesar de que en muchos casos los involucrados en los procesos que son de origen rural son bilingües incipientes. En el campo de la salud pública se están haciendo avances importantes como es el caso por ejemplo de la incorporación del parto vertical en las casas de atención en zonas rurales andinas. Pero aún hay serias barreras lingüísticas en los otros campos de la salud pública. La exclusión de la participación por razones culturales no se limita sin embargo a estos campos, se refiere también y sobre todo a las limitaciones que se imponen a los indígenas para participar en las esferas públicas políticas. Estas esferas suelen estar colonizadas por la lengua y la cultura hegemónica, son inflexiblemente monoculturales. Esto quiere decir por ejemplo que las lenguas y las formas culturales de deliberación pública propias de las culturas indígenas mayoritarias no son tomadas en cuenta. Los indígenas que acceden a estos foros están desde un inicio en una posición de desventaja frente a los que proceden de la cultura urbano castellano hablante. ¿Cómo se puede hablar de libertad cultural o de libertad de agencia en estos contextos? La capacidad de agencia y la capacidad de libertad cultural son – lo sabemos- capacidades que involucran aspectos subjetivos y objetivos, condiciones internas y condiciones externas que no existen y que hay que producirlas.

Desde este punto de vista, tanto la exclusión cultural como la estigmatización social, la discriminación y el racismo actúan como impedimentos externos que bloquean el desarrollo de la libertad cultural y la libertad de agencia en nuestras frágiles democracias latinoamericanas. Se requieren por ello de políticas públicas orientadas a deconstruir estos obstáculos y a generar espacios inclusivos de reconocimiento de la alteridad. Recordemos, como bien señala Martha Nussbaum, que “...el objetivo de la política pública es la producción de capacidades combinadas. Esto significa promover los estados de la persona a través de la educación y el cuidado necesarios, y significa

también preparar un ambiente propicio para el ejercicio del razonamiento práctico y otras funciones mayores” (Nussbaum, 2000, p.49). Esto no es responsabilidad exclusiva del estado. La sociedad civil tiene en este campo un rol importante que cumplir. Así por ejemplo, las universidades no estatales tienen también la responsabilidad de ofrecer una educación que promueva el desarrollo de la libertad de pensamiento, de la razón práctica y la apertura a la diversidad cultural como un valor y no como un defecto. Asimismo, tienen la responsabilidad de erradicar el racismo y la discriminación al interior de ellas mismas y producir “un ambiente propicio” para el desarrollo de la libertad cultural y la libertad de agencia entre los estudiantetes.

Se hace por ello necesario implementar desde los actores “políticas de reconocimiento” de la diversidad que generen aquellas condiciones externas que hagan posible que los sectores culturalmente estigmatizados y socialmente excluidos accedan al ejercicio de la ciudadanía y la libertad cultural. Sólo de esta manera podrán desarrollar capacidad de agencia y convertirse en los agentes privilegiados del desarrollo humano que la sociedad demanda.

Tipos de Políticas de Reconocimiento

En contextos socio-culturales como el nuestro las políticas de reconocimiento no deben estar desvinculadas de las políticas redistributivas porque la exclusión cultural en las sociedades post-coloniales suele coincidir con la exclusión económica. Injusticia distributiva e injusticia cultural suelen ser dos caras de la misma moneda aunque no exista entre ellas una relación de causa-efecto.

En contextos post-coloniales la erradicación progresiva de la injusticia social y cultural es una tarea de largo aliento que involucra la generación – desde los propios actores – de acciones afirmativas provisionales a corto plazo y de acciones transformativas a largo plazo. En este campo no hay fórmulas pre-establecidas porque cada sociedad tiene su propia historia y su propio “acmé”.

En el mundo contemporáneo sin embargo es posible diferenciar entre dos tipos básicos de políticas de reconocimiento en la vida pública: el multiculturalismo anglosajón y el interculturalismo latinoamericano.

Hablar de multiculturalismo anglosajón como un tipo de política de reconocimiento no es del todo apropiado, porque hay tipos de multiculturalismo radicalmente diferentes entre sí. Una cosa es por ejemplo el multiculturalismo liberal canadiense que promueve el ejercicio de la libertad cultural y el acceso de los excluidos

⁷⁶ El “acmé” se refiere al momento de la vida de una persona individual en que suele alcanzar su máximo florecimiento o perfección. Vico, en la *Scienza Nuova* prima, extiende la noción de “acmé” a la historia de las naciones. Es en esta línea que me permito hablar del “acmé” de una nación como el modo propio y el estado de máxima perfección que puede alcanzar una sociedad determinada de acuerdo a su propia historia. En el caso de las sociedades plurinacionales como la nuestra el asunto es bastante complejo.

culturalmente a los foros de representación política mediante el otorgamiento de derechos especiales y otra cosa es el multiculturalismo comunitarista orientado más bien a proteger y conservar las costumbres y creencias de los grupos culturalmente endógenos de la sociedad.

Hablar de un interculturalismo latinoamericano como un tipo de política de reconocimiento es hablar de los pueblos indígenas. Es decir, de políticas que reconozcan tanto los territorios ancestrales como las cosmovisiones propias de los pueblos indígenas que se hallan encarnadas en dichos territorios. Es reconocer los aportes de la medicina tradicional para la salud pública es reconocer el pluralismo jurídico en la administración de justicia y hacer que la educación pública deje de ser un instrumento de homogeneización cultural. El sesgo indigenista del interculturalismo latinoamericano es una marca de nacimiento. En su origen surgió como parte de la educación bilingüe de los pueblos indígenas. Por ello, en América Latina, hablar de interculturalidad es hablar de la problemática indígena. Sin embargo, esta problemática no puede entenderse abstrayéndola de sus relaciones ancestrales con la sociedad mayor.

Existen básicamente dos tipos de interculturalismo latinoamericano. Un interculturalismo indigenista y un interculturalismo para todos.

El interculturalismo indigenista se halla ligado y forma parte de la agenda de las organizaciones indígenas del continente que promueve la valoración intracultural de los pueblos indígenas latinoamericanos y el fortalecimiento de sus identidades étnicas como primer paso hacia una relación intercultural más equitativa y justa con la sociedad mayor. Es un tipo de “política de identidad”.

Por otro lado hay una corriente cada vez más fuerte en el continente que promueve la interculturalidad para todos, no sólo para los pueblos indígenas. La idea central que alimenta esta corriente es que ya el problema de la exclusión cultural, la discriminación y el racismo es un problema estructural de doble vía y que por lo tanto debe ser abordado como un problema relacional. En otras palabras, se trata de programas antidiscriminatorios que incluyen a los indígenas pero no se limitan a ellos.

Sin embargo, la corriente predominante en América Latina es, por razones históricas, la del interculturalismo indigenista. En la actualidad, los movimientos indígenas que tienen presencia política a nivel de los Estados nacionales, como es el caso de Bolivia y Ecuador, son plenamente conscientes de que las políticas interculturales, para que sean políticas de Estado troncales y dejen de ser marginales se debe cambiar el modelo actual de Estado-nación que tenemos. Pasar de un modelo nacional de Estado monocultural a modelos de estado nacional multiculturales o plurinacionales.

A pesar de las diferencias que hay al interior del multiculturalismo y del

interculturalismo podemos decir que mientras que el primero apunta a incluir la diversidad en los espacios públicos, el segundo apunta a interculturalizar dichos espacios. El interculturalismo va más lejos que el multiculturalismo pues se propone no sólo la inclusión de las diferencias sino además y sobre todo la redefinición tanto de las reglas de juego de los espacios públicos políticos como de la cultura pública en la que se sustentan las relaciones entre los ciudadanos.

Por otro lado, el interculturalismo latinoamericano es propio de sociedades post-coloniales en las que la injusticia cultural y la injusticia distributiva tienden a coincidir. No es por casualidad que la pobreza extrema en países como el Perú se concentre en aquellas regiones de alta densidad de población indígena, como es el caso de la región de Huancavelica. Por ello, el interculturalismo latinoamericano en general apuesta por soluciones que articulen políticas públicas de reconocimiento con políticas de redistribución y de participación ciudadana.

En el caso del multiculturalismo anglosajón las políticas de reconocimiento no están atadas a políticas redistributivas, tal vez porque la correlación entre exclusión cultural y pobreza en el Hemisferio Norte del continente no sea tan evidente como en América Latina.

El multiculturalismo anglosajón genera sociedades paralelas, este es su principal déficit. Disminuye la violencia cultural explícita pero no combate la violencia latente. Al focalizarse en los grupos discriminados fortalece las diferencias y no fomenta la unidad en la diversidad. El interculturalismo latinoamericano combate las políticas asimilacionistas y al mismo tiempo valora las diferencias para construir la unidad en la diversidad fortaleciendo las alianzas interculturales como estrategia para acceder a una sociedad más equitativa y justa para todos.

Aportes de las políticas multiculturales e interculturales al desarrollo de la libertad cultural y la libertad de agencia

Las acciones afirmativas propias de las políticas multiculturales son insuficientes porque no van a las causas de la exclusión económica y cultural de los grupos injustamente menospreciados. Con frecuencia se limitan a ser políticas paternalistas que producen élites beneficiarias entre los oprimidos y pasividad en los excluidos. Sin embargo pueden ser reformuladas y convertirse en espacios privilegiados de formación de ciudadanía y de liderazgo intercultural. Es lo que está sucediendo en los programas de acción afirmativa Hatun Ñan que se vienen ejecutando en las universidades San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho y San Antonio Abad del Cusco. En primer lugar, no se han creado cuotas de ingreso a las mencionadas universidades.

Se han seleccionado dos grupos de acuerdo a la lengua de origen (quechua, yine y machiguenga en el Cusco y quechua y asháninka en Ayacucho), a su procedencia rural y su situación de pobreza. Estos programas no se limitan a ofrecerles educación compensatoria para nivelarlos académicamente e integrarlos pasivamente a la universidad sino que los forman en ciudadanía para que se conviertan no sólo en profesionales exitosos sino sobre todo en agentes transformadores de su entorno. Dado el enfoque intercultural de la formación ciudadana que reciben, muchos de ellos han logrado desarrollar un sentimiento de autoestima cultural que los empodera y potencia haciéndolos capaces de transformar activamente las condiciones externas hostiles en las que tienen que desenvolverse. Así por ejemplo, en la Universidad de Huamanga un grupo de estudiantes del Hatún Ñan tomó la iniciativa de crear un programa radial a través del cual ponían en evidencia en el espacio público las situaciones injustas de discriminación que existen en la academia.

Este ejemplo ilustra muy bien por qué no hay que optar siempre entre el multiculturalismo anglosajón y el multiculturalismo como si fueran políticas a priori excluyentes. Las acciones afirmativas interculturalizadas constituyen espacios potenciales privilegiados de generación de libertad de agencia. Asimismo, el enfoque utilizado ha hecho posible que los estudiantes tomen conciencia de sus múltiples identidades, facilitándose así a largo plazo las alianzas interculturales entre grupos históricamente confrontados en función de un proyecto común concertado.

¿Por qué es necesario un cambio de modelo de Estado?

Para generar cambios socialmente significativos es necesario que las políticas inter y/o multiculturales de reconocimiento se conviertan en políticas de Estado. Sin embargo, el modelo de Estado nación que tenemos es incapaz de asumir dichas políticas como columna vertebral de las políticas públicas porque es estructuralmente centralista y al mismo tiempo excluyente de la diversidad. Para que las políticas interculturales no se queden a nivel micro y puedan llegar a tener impacto macro-social no basta la descentralización del estado que tenemos. Es necesario deconstruir el modelo de Estado monocultural que tenemos y construir Estados nacionales multiculturales o plurinacionales adaptados a los diferentes contextos. Por eso no hay uno sino muchos modelos de Estados multiculturales. Esto quiere decir que lo que es válido y legítimo en países como Ecuador o Bolivia no tiene que serlo necesariamente en el Perú. Así por ejemplo “ el tipo de reformas de Estado demandadas por los afroamericanos en EE UU difiere drásticamente del tipo de reformas demandadas por los indígenas maoríes de Nueva Zelanda o por los inmigrantes chinos en

Canadá”(Kymlicka, 2003, p.50). Sin embargo, a pesar de las diferencias que existen entre los Estados multiculturales realmente existentes, Will Kymlicka ha identificado con acierto tres rasgos propios de todo Estado multicultural. “ El primero, y más importante, es que un Estado multicultural implica el repudio a la vieja idea de que el estado es posesión de un solo grupo nacional(...) El segundo, como consecuencia, implica que un Estado multicultural repudia las políticas de “ construcción nacional “ que asimilan o excluyen a los miembros de minorías o grupos no dominantes(...) El tercero, un Estado multicultural reconoce la injusticia histórica que se hizo a las minorías o grupos no dominantes por las viejas políticas de asimilación y exclusión, y manifiesta su deseo de ofrecer algún tipo de remedio o rectificación frente a éstas” (Nussbaum, 2000, p. 49). Esto quiere decir que el tránsito de un modelo de Estado a otro no se puede imponer de arriba abajo. Tiene, en primer lugar, que producirse una deslegitimización social y un sentimiento socialmente compartido de descrédito del modelo de Estado nación monocultural. Debe, en este sentido, perderse el temor que tienen las derechas y las izquierdas de nuestros países de que las reivindicaciones etnoidentitarias son necesariamente fuente de separatismos y enfrentamientos étnicos que derivan a mediano plazo en conflictos inmanejables y en violencia explícita. La inclusión de la diversidad en la escuela pública por ejemplo es una ocasión propicia para trabajar desde la edad temprana los estereotipos negativos que están a la base de la discriminación y el racismo, que son modalidades privilegiadas de violencia simbólica latente. En segundo lugar tiene que haber conciencia colectiva de la verdad de las injusticias sociales y culturales que se han producido en el pasado y que impiden en el presente la reconciliación entre los grupos hegemónicos y los grupos subalternos.

En conclusión, podemos decir que el desarrollo como ampliación de libertades para que las personas pueda desenvolver sus capacidades y ejercer sus derechos presupone el desarrollo de la capacidad de agencia. Y que ésta capacidad, en contextos multiculturales como los nuestros, involucra el desarrollo de la libertad cultural. Para que ello sea posible hay que deconstruir las diversas formas de exclusión cultural que se encuentran instaladas en nuestras sociedades y crear las condiciones externas que la hagan posible. Ello sólo es posible mediante políticas acertadas de reconocimiento combinadas con políticas redistributivas y políticas de representación que a corto y mediano plazo vayan generando –desde los actores- escenarios donde el desarrollo humano se haga realidad.

Referencias Bibliográficas

Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona-Bs-As-México: Paidós.

Kymlicka, W. (2003). Estados multiculturales y ciudadanos interculturales. En *Real-*

dad multilingüe y desafío intercultural. Lima: PUCP-MINEDU-GTZ.

Maalouf, A. (2001). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.

Nussbaum, M. (2000). La ética del desarrollo desde el enfoque de las capacidades. En *La filosofía del siglo XX: balance y perspectivas*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

Nussbaum M. (2000) *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona, Herder Ed.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2004) La libertad cultural en el mundo diverso de hoy. En *Informe de Desarrollo Humano*. México: Ediciones Mundi-Prensa.

Sen, A. (2005). Reanalizando la relación entre ética y desarrollo. En Kliksberg, B. (Comp.). *La agenda ética pendiente de América Latina*. México: FCE.

Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.

Sen, A. (2006) *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza ed.



DESARROLLO HUMANO, EDUCACIÓN Y EMPLEO EN EL SIGLO XXI

ACTAS DEL IV CONGRESO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE SOBRE
DESARROLLO HUMANO Y EL ENFOQUE DE LAS CAPABILIDADES HUMANAS
GRACIELA TONON Y SANTIAGO ARAGÓN (COMPILADORES)

