

ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

CAPABILITY APPROACH AND INCLUSIVE EDUCATION

Victoria Vázquez Verdera^a y Ana María Serrano Miranda^b

Fechas de recepción y aceptación: 17 de abril de 2016, 10 de septiembre de 2016

Resumen: Se estudia el enfoque de las capacidades como alternativa al modelo hegemónico neoliberal y androcéntrico de organizar el mundo y de construir nuestras propias subjetividades. Con este sentido, se analiza la manera en que el enfoque de las capacidades puede resultar pertinente o no para posibilitar una educación auténticamente inclusiva que permita el desarrollo humano de todas las personas. Para ello se ponen en diálogo textos de Martha Nussbaum, Joan Tronto, Eva Feder Kittay, Nel Noddings y William Pinar. Se realiza un análisis hermenéutico de estos para estudiar la posibilidad o no de la inclusión de experiencias y sensibilidades divergentes. Se concluye alentando a que los procesos de interdependencia y cuidado directo asociados históricamente a lo femenino se incluyan como elementos creadores de cultura y valores clave para el bienestar de todas las personas y los entornos en los que habitan.

Palabras clave: inclusión, ética del cuidado, desarrollo humano, sostenibilidad, género.

^a Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.

Correspondencia: Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia. España.

E-mail: toya.vazquez@uv.es

^b Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.



Abstract: The capacity approach is studied as an alternative to the neoliberal and androcentric model of organizing the world and constructing our own subjectivities. In this sense, the way in which capacity approach can be considered pertinent or not for a genuine inclusive education that permits all people's human development is analyzed. To do this, texts written by Martha Nussbaum, Joan Tronto, Eva Feder Kittay, Nel Nodding and William Pinar are put into dialogue. An hermeneutical analysis is done to study the possibility of including divergent experiences and sensitivities. It concludes by encouraging interdependent and direct caring processes historically associated with the feminine in order to be included as creative elements of culture and as central values for the well-being of all people and the environments in which they inhabit.

Keywords: inclusion, ethics of care, human development, sustainability, gender.

1. INTRODUCCIÓN

Tendemos a pensar que los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden plantearse o bien como espacios para cultivar la excelencia intelectual, distanciándose del mundo del comercio y la industria; o bien como espacios para formarse para el ejercicio profesional. En ambos casos, habría niños y niñas que por su propia idiosincrasia no encajarían en la concepción de sujetos pertinentes de ser instruidos. Las estructuras curriculares actuales se diseñan para fines no estrictamente educativos, como pueden ser aquellos relacionados con obtener buenas calificaciones, conseguir un empleo mejor o cumplir las expectativas del mercado. Estas racionalidades academicistas o mercantilistas, según el caso, tienden a pasar por alto que cada niño o niña tiene unas necesidades, talentos e intereses. El conjunto diverso y amplio de capacidades humanas es a menudo ignorado. Por eso, afirmamos que lo que los niños y las niñas necesitan para construir su propia identidad, desarrollar sus capacidades y participar en la vida común no suele aprenderse con los modelos curriculares hegemónicos.

El texto que se presenta tiene por objeto analizar si el enfoque de las capacidades aplicado a la educación resultaría inclusivo o no. Es decir, si diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de desarrollar en los niños y las niñas las capacidades básicas, identificadas en este caso por Martha Nussbaum, es una posibilidad para ofrecer modelos educativos más inclusivos. El listado de capacidades que elaboró Nussbaum (2012) consta de las siguientes capacidades humanas centrales: la vida, la salud física, la integridad física, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación, la relación con la naturaleza, el juego y el control sobre el propio entorno. Este artículo estudia el enfoque de las capacidades para ser aplicado al quehacer educativo, e inferir si resultaría inclusivo o no de experiencias y sensibilidades hasta ahora ignoradas.



2. DESCUIDO DE LOS ASPECTOS RELACIONALES TAMBIÉN EN EL DISCURSO EDUCATIVO

El modelo hegemónico de alumnado que se establece desde la Administración y gran parte de los agentes sociales está ligado al llamado trabajo productivo; lo cual genera un profundo sesgo de género, clase, etnia y características biofísicas. Publicaciones actuales como *La nueva razón del mundo* de Laval y Dardot (2013) explican que el neoliberalismo es mucho más que un tipo de capitalismo; es una forma de sociedad e, incluso, una forma de existencia. Lo que se pone en juego es nuestra manera de vivir, las relaciones con las demás personas y el planeta, y la manera en que cada persona construye su propia subjetividad. La hegemonía de la racionalidad neoliberal ha traído como consecuencia la promoción en el sistema educativo de formas de subjetivación en favor del funcionamiento del mercado de trabajo como lo son la competencia y la empresa de sí.

La necesidad de relacionarnos como vecinos/as, ciudadanos/as, compañeros/as, familiares, etc., que todos los seres humanos tenemos ha sido excluida del modelo hegemónico neoliberal. El modelo hegemónico actual menosprecia e vuelve invisible todo aquello que no sea considerado productivo desde el punto de vista económico. De manera que lo relativo a la dependencia y la vulnerabilidad de las personas se ha apartado de lo considerado propio de la vida pública, y por ende de la escuela. Es tal la interiorización de esta manera de situarnos ante el mundo que podemos llegar a considerarnos personas liberadas de la dependencia. Podemos incluso llegar a pensar en uno/a mismo/a y en el mundo como invulnerables, y actuar siguiendo esta falsa creencia. Las obligaciones morales para con el cuidado de las demás personas y una misma parecen no tener cabida en las teorías liberales convencionales (Bhandary, 2010).

En este sentido, fue pionero el libro *Love's labour* de Eva Feder Kittay, en el que de manera sistemática y crítica analiza las teorías de la igualdad y la teoría de John Rawls. Kittay concluye que la dependencia y la vulnerabilidad se vinculan al campo semántico de lo considerado femenino y relativo a los vínculos emocionales; y no se incluyen en la teoría política convencional porque su inclusión violaría el requisito de la imparcialidad y neutralidad. La idea de que los vínculos emocionales desempeñan un papel importante en las cuestiones de justicia no se ha incorporado con facilidad en la teoría igualitaria liberal convencional. Sin embargo, las experiencias vitales de las personas son contundentes:

Dependents require care. Neither the utterly helpless newborn who must be cared for in all aspects of her life nor a frail, but functioning, elderly person who needs only assistance to carry on with her life, will survive or thrive without another who meets her basic needs. Dependency can be extensive or brief, with the extended dependency of early childhood or temporarily incapacitating illness. Dependencies may be alleviated or aggravated by



cultural practices and prejudices, but give immutable facts of human development, disease, and decline, no culture that endures beyond one generation can be secure against the claims of human dependency (Kittay, 1999: 1).

La dependencia humana, en el momento del nacimiento, enfermedad o vejez, o en cualquier otra situación cotidiana, tiene en la otra cara de la moneda la obligación moral de responder. Es decir, la vulnerabilidad como cualidad ontológica del ser humano implica la necesidad de hacerse cargo. Las necesidades de cuidado propias y las del resto de personas suponen una llamada contundente a hacer algo para aliviar el dolor, saciar la necesidad, acompañar en el proceso o proteger del peligro.

Sin embargo, la racionalidad hegemónica pareciera construir realidades donde las necesidades de cuidado ni siquiera existen. Estas necesidades se cubren de una u otra manera, pero sin que el sistema sea alterado. El modelo hegemónico no se pregunta por quiénes, ni dónde, ni cómo, ni cuándo solucionan este tipo de necesidades. Se obvia así el trabajo realizado históricamente por muchas mujeres, sobre todo mujeres con pocos recursos económicos o mujeres de ciertos orígenes nacionales. Hasta que todas las personas no nos consideremos como susceptibles de recibir cuidado y admitamos la vulnerabilidad ontológica de todo ser humano, no reconoceremos el tiempo y las energías dedicadas a cuidar. Por eso, afirmamos que no existirá igualdad real hasta que no nos tomemos en serio la necesidad de cuidar y ser cuidada. Así lo ha reconocido también Martha Nussbaum (2006): “Solo en sociedades donde los trabajos de cuidados no estén determinados por sexo, género, raza, o cualquier otra categoría social, entonces puede tener sentido el ideal de igualdad o justicia social”.

Dar la espalda a la necesidad de cuidado supone una falta de reconocimiento a quienes tradicionalmente se han hecho cargo de las llamadas personas dependientes. Por eso se está tratando de resignificar muchas de las preconcepciones sobre las que edificamos nuestras concepciones de mundo y de cómo dirigirnos en él. En este sentido, son clave las aportaciones de Joan Tronto (2013: 170) para tratar de democratizar el cuidado:

The key to living well, for all people, is to live a care-filled life, a life in which one is well cared for by others when one needs it, cares well for oneself, and has room to provide for the caring –for other people, animals, institutions, and ideals- that gives one’s life its particular meaning. A truly free society makes people free to care. A truly equal society gives people equal chances to be well cared for, and to engage in caring relationships. A truly just society does not use the market to hide current and past injustices. The purpose of economic life is to support care, not the other way around.

En el mismo sentido, Sheila Benhabib advirtió de las situaciones de subordinación que viven muchas mujeres derivadas de la normalización y responsabilidad absoluta



sobre el cuidado de las personas dependientes y los escasos apoyos con los que cuentan en el desempeño de esta función. La dedicación exclusiva y en solitario al cuidado de otras personas trae como consecuencia condiciones de participación diferentes para las mujeres en los intercambios y acuerdos económicos y productivos.

Having dependents to care means that without additional support, you cannot –given the structure of our contemporary industrial life and its economy– simultaneously provide the mean to take care of them and do the caring for them. [...] This also means that without additional support you cannot participate in the reciprocal arrangements of production and consumption, as defined within market economy (1992: 12-13).

El referente normativo que describe el modelo hegemónico neoliberal ignora determinadas situaciones y experiencias que tienen mucho que ver con los aspectos relacionales que vinculan a las personas. Estos silencios resultan cómplices de situaciones de falta de igualdad y están presentes de forma subyacente en nuestros discursos y también en las prácticas cotidianas escolares. Las expectativas desiguales en función del género, clase social o características biofísicas permean al mundo educativo en sus diferentes niveles de concreción curricular, desarrollándose determinadas políticas educativas y maneras de gestionar y relacionarse en las instituciones educativas.

Se prepara al estudiante para la vida económica, política y cultural en la esfera pública, pero no para una vida de relación como ser humano interdependiente, atento y centrado en el otro. El racionalismo cartesiano, encapsulado en la frase “cogito ergo sum”, consiguió incorporar la idea de “la persona que educar” como ser autónomo, racional y cada vez más economizado, que ignora en gran medida el yo relacional solícito (Lynch, Baker y Lyons, 2014: 37).

La dimensión relacional del ser humano y sus consecuencias en el sujeto de la educación han sido ignoradas. Las capacidades relacionadas con el cuidado desarrollado en la esfera doméstica y las relaciones de responsabilidad no son tenidas en cuenta en el referente normativo. De manera, que las políticas y prácticas educativas siguen reproduciendo un modelo que resulta excluyente porque no tiene en cuenta la dimensión relacional del ser humano.

3. ¿EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES GENERARÍA TEORÍAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS MÁS INCLUSIVAS?

Percibimos que el enfoque de las capacidades planteado por Martha Nussbaum surge como respuesta a la percepción que la autora tiene en relación con la excesiva preo-



cupación por los fines de lucro. La racionalidad hegemónica que impera en nuestras sociedades está sobre todo interesada por la productividad en términos económicos; y por eso las políticas educativas se están orientando cada vez más hacia el referente de la educación vocacional, mientras se alejan de la educación liberal. En este contexto socio-político la filósofa estadounidense desarrolla una fuerte defensa de la educación liberal. Nussbaum considera urgente la formación de la ciudadanía mediante las humanidades y las artes para darle a la educación liberal un fuerte sentido emancipador. Entiende que la educación liberal es aquella que es capaz de liberar la mente de la esclavitud de la costumbre, porque forma a personas que pueden actuar con sensibilidad y agudeza mental. Así, argumenta la necesidad de usar una pedagogía socrática que saque a la ciudadanía de la comodidad pasiva. Destaca la necesidad de aprender a pensar de manera crítica; trascender las lealtades locales y acercarse a los problemas mundiales como un “ciudadano del mundo”, e imaginar comprensivamente la situación de la otra persona.

Desde la postura de la educación para el cuidado, creemos que las políticas actuales pueden situarse en coordenadas que trasciendan la vieja dicotomía educación liberal *vs.* educación vocacional. Consideramos que ambas perspectivas plantean modelos restrictivos del sujeto educable porque no recogen la amplia diversidad de necesidades y aspiraciones humanas:

My argument against liberal education is not a complaint against literature, history, physical science, mathematics, or any other subject. It is an argument, first against an ideology of control that forces all students to study a particular, narrowly prescribed curriculum devoided of content they might really care about. Second, it is an argument in favor for a wonderful range of human capacities now largely ignored in schools. Third, it is an argument against the persistent undervaluing of skills, attitudes, and capacities traditionally associated with woman (Noddings, 1992).

Sin embargo, en este artículo nos planteamos las posibilidades que tendría el enfoque de las capacidades para desarrollar una educación auténticamente inclusiva. Nos planteamos, entonces, si el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum, aplicado a la educación: ¿Incluye la capacidad de conectar emocionalmente en las relaciones con una misma y las demás personas? ¿Considera las emociones como elemento para la acción y el pensamiento morales? ¿Incluye procesos de reproducción y cuidado directo de las personas y el planeta?

Consideramos que Martha Nussbaum (2013), al igual que la teoría política de la ética del cuidado, otorga interés público y valor político a los afectos y las emociones. El universalismo liberal de Nussbaum desafía la teoría moral contractual y resulta adecuado para las realidades de las mujeres.



El liberalismo de Nussbaum sigue en varios sentidos la teoría de la justicia de John Rawls, pero considera insuficiente la tesis de la distribución de bienes básicos desarrollada por este y propone reemplazarla por un modelo centrado en las capacidades básicas que cada persona debe desarrollar para funcionar plenamente en la sociedad (Sáez, 2000: 573).

El pensamiento político-filosófico de Nussbaum incluye la dimensión relacional de las personas y capacidades relacionadas con el cuidado. El pensamiento de la filósofa estadounidense incluye los procesos de reproducción y cuidado directo (asociados históricamente a lo femenino) como elementos creadores de cultura y valores clave para el bienestar de las personas y los ecosistemas en los que habitan.

Con este sentido, también desde el diseño curricular y de política educativa, se plantea la necesidad de utilizar la perspectiva de género para desarticular muchos de los falsos mitos e inercias que aún gobiernan la teoría y la práctica educativa (Grumet y Stone, 2000). Los aprendizajes que se relacionan con el trabajo productivo retribuido se valoran por encima de los aprendizajes relacionados con el mantenimiento del bienestar individual y grupal en el ámbito interrelacional. Son muchas las ocasiones en las que de manera sutil, y a veces de manera descarada, reproducimos la sobrevalorización cívica y escolar de lo relacionado con el logro individual y el éxito material. A pesar de que las dicotomías público *vs.* privado, productivo *vs.* reproductivo, racional *vs.* afectivo, etc., no resultan funcionales para la ciudadanía del siglo XXI; el discurso y la práctica educativa se desentienden de los valores considerados maternales y del trabajo considerado femenino para dar respuesta a las necesidades humanas. Por eso, desde la educación para el cuidado apostamos por diseñar políticas y prácticas educativas ajenas a las dicotomías sexistas y que resulten más inclusivas del conjunto de la ciudadanía. Es necesaria la coeducación para que niños y niñas de todas las clases sociales y características biofísicas se desarrollen sin imperativos de género y puedan desarrollar su capacidad de cuidado.

Es importante que los niños puedan desarrollar habilidades para la expresión emocional, el desarrollo en el ámbito del hogar y cuanto deseen, sin temer que su masculinidad se pueda ver ofendida. Los imperativos de género han de ser cuestionados en la escuela. Son ya clásicas las reflexiones de William Pinar sobre los miedos que en la historia de Estados Unidos han ido surgiendo con relación a la feminización de la educación, y a cómo, en definitiva, el amor maternal podría reducir el potencial viril:

He presentado cuatro visiones de esta historia, comenzando por la crisis de la hombría de finales del siglo diecinueve, desencadenada por un temor racializado (o deseo) por la potencia fálica del hombre negro y un pánico relacionado con la homofobia, públicamente enfocado en temores por la feminización asociados con la primacía de las madres en la crianza de los hijos y en la escolaridad. En 1920, este temor se enfocaba en la pretensión



de las madres (así sea inadvertida) de minar la masculinidad de los niños (especialmente blancos). Los temores por la emasculación ocasionada por la omnipresencia de las mujeres en las vidas de los niños provocó la preocupación de 1950 por la participación de los padres (especialmente blancos) en la crianza de los hijos, entendida en parte, como un correctivo a los peligros de la solicitud maternal. La presencia del padre (asumido como heterosexual) presumiblemente protegería al niño de los aparentes efectos feminizadores de las mujeres (Pinar, 2014: 204).

Miedos parecidos podemos rastrearlos también en el contexto español actual. Son muchas las situaciones en las que se teme por la feminización de los niños si sus madres y maestras les tratan de manera *cursi* o en las que se alienta a no mostrar su debilidad porque *los niños no lloran*. Incluso a veces los padres desautorizan a las madres en la crianza de sus hijos varones con un *vamos a solventar esto de hombre a hombre*. La persistencia del modelo tradicional educativo, basado en una construcción masculina de la autonomía moral, reproduce códigos de género que siguen enseñando la masculinidad y la femineidad bajo las dicotomías de libertad-sujeción, autonomía-dependencia (Arnot, 2002; Subirats y Bullet, 1988). Es por esto que la educación para el cuidado propone un cambio de paradigma que desafía los imperativos de género y reconoce la vulnerabilidad e interdependencia humanas.

4. ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES APLICADO A LA EDUCACIÓN

A pesar de que Nussbaum defiende una educación liberal —que en su referente normativo clásico descuida la dimensión relacional de las personas—, consideramos que su enfoque de las capacidades puede resultar interesante para pensar alternativas más inclusivas. Nussbaum no duda en defender que en las relaciones con las demás personas y con el mundo, nuestros deseos, emociones y necesidades han de ser escuchadas y acogidas. Todas las personas, necesitamos desarrollar nuestras capacidades para conseguir una vida lograda. Estemos en la posición de recibir o dar cuidado, siempre necesitamos poder florecer de acuerdo con nuestros intereses y necesidades.

Las personas somos diversas unas de otras en muchos aspectos. En determinadas circunstancias nuestras maneras de funcionar para desplazarnos, expresarnos, ver, oír o pensar son diferentes. Los entornos en los que habitamos a veces suponen una barrera por no adecuarse a las maneras de funcionar diferentes a las de la mayoría. Por eso, aunque podamos desempeñar las mismas funciones, lo haremos de una manera u otra en función de las circunstancias externas o características biofísicas. Una persona sorda se comunica usando el sentido de la vista (lectura de labios, expresiones faciales, lengua de signos, etc.) mientras que el resto de personas usa el oído y las expresiones verbales. Una persona con



una lesión medular grave desarrolla la función de desplazarse, la diferencia es que lo hace en silla de ruedas. Por eso, la expresión “diversidad funcional” nos parece la más adecuada para explicar que todas las personas tenemos una misma dignidad humana y una amplia diversidad de formas de desenvolvernos como seres humanos. La concepción de mujeres y hombres con diversidad funcional fue inicialmente puesta en práctica por las propias personas con diversidad funcional en el Foro de Vida Independiente.

Además, las personas con o sin diversidad funcional ven limitadas sus formas de funcionar por condicionantes como son la edad, el género, la clase social, la etnia o el origen nacional. Para poder desarrollar libremente el amplio abanico de capacidades que todas las personas tenemos necesitamos condiciones de posibilidad. Los contextos en los que nos desenvolvemos pueden resultar favorecedores y limitadores de nuestra propia libertad para hacer, ser y sentir.

Para alcanzar una vida a la altura de la dignidad humana, Nussbaum (2012: 53-55) identifica diez capacidades humanas básicas:

1. *Vida. Poder vivir hasta el término de una vida humana normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.*

Consideramos que la capacidad humana básica de la vida ha de ser auténticamente inclusiva. Todas las personas, de cualquier nacionalidad, tengan o no diversidad funcional, nazcan con el sexo que nazcan o presenten cualquier otro condicionante merecen que se les reconozca el mismo valor que a una persona sana y *productiva*. No podemos permitir que el sistema educativo refuerce la idea de que existen desiguales categorías de seres humanos ni en su práctica relacional cotidiana, ni en su ubicación en itinerarios formativos con desigual valor, ni en el tratamiento de temas tan controvertidos como el aborto o la eutanasia.

Si tratamos de inferir cómo sería una educación para el desarrollo de las capacidades humanas básicas, pensamos que será necesario convertir el tema de la vida y la muerte en objeto de reflexión. El alumnado de todos los niveles puede ser invitado a ser consciente de la finitud de la vida y dialogar sobre el sentido que cada persona o tradición cultural o religiosa le da al acontecer de la vida y la muerte.

2. *Salud física. Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar apropiado para vivir.*

Las organizaciones educativas resultan ser espacios privilegiados para educar en la salud física y reproductiva mediante las asignaturas de educación física, ciencias naturales u otras. Las horas de comedor también pueden usarse con este fin. Es importante que las niñas y los niños interioricen la necesidad de cuidar de la propia salud física y la necesidad de contar con las condiciones de posibilidad para que todas las personas sin



excepción puedan hacerlo. Tanto las personas que suelen desempeñar el papel de cuidadoras como las que suelen recibir cuidados necesitan cuidar de su propia salud física y disponer de un espacio adecuado para vivir.

3. *Integridad física. Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.*

Los niños y las niñas en las escuelas deben aprender el valor de la paz gracias a la propia convivencia en el centro escolar. Es importante aprender a gestionar los conflictos de forma no violenta y experimentar el diálogo como herramienta para colaborar en la búsqueda de alternativas en las que nadie pierda. Todos los niños y las niñas deben experimentar que las organizaciones educativas son lugares seguros. La violencia en las relaciones interpersonales, en cualquiera de sus manifestaciones, ha de ser trabajada desde el punto de vista educativo. El silencio ante la vulneración de la integridad de cualquier persona nos hace cómplices.

4. *Sentidos, imaginación y pensamiento. Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo “verdaderamente humano”, un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya, aunque ni mucho menos esté limitada a la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.*

Todos los niños y las niñas tienen derecho a recibir una formación básica en un entorno seguro y por profesionales de la educación formados y atentos a la diversidad de necesidades humanas. Los fines de la educación no deben ponerse al servicio del mercado laboral, sino formar a personas con pensamiento crítico y capaces de sentirse ciudadanos/as del mundo. Ningún/a niño/a debería ser excluido por sus características físicas, intelectuales, sensoriales o sexuales.

5. *Emociones. Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros, y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, apenarse o sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad significa defender a su vez ciertas formas de asociación humana que pueden demostrarse cruciales en el desarrollo de aquella).*



Una educación auténticamente inclusiva no puede hacer a un lado los sentimientos y debe facilitar el aprendizaje de la expresión emocional. Los niños y las niñas necesitan entornos seguros para poder sentir que son aceptados y sus emociones pueden manifestarse de manera adecuada. En las escuelas no debemos tratar de apartar las emociones, sino enseñar a manejarlas con ellas.

6. *Razón práctica.* Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida. (Esta capacidad entraña la protección de la libertad de conciencia y de observancia religiosa).

Todas las personas, puedan o no utilizar el lenguaje verbal, tienen unos sueños, intereses, necesidades, miedos o deseos que les son propios. Según la identificación de estos elementos podemos crear las condiciones para que todos los niños y las niñas puedan pensar qué les resulta deseable y diseñar qué futuro inmediato, cercano y lejano desean para sus vidas. En este sentido el modelo de Planificación Centrada en la Persona resulta muy útil para ser puesto en acción contando también con las organizaciones educativas.

7. *Afiliación.*

A. Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra. (Proteger esta capacidad implica proteger instituciones que constituyen y nutren tales formas de afiliación, así como proteger la libertad de reunión y de expresión política).

B. Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos; que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás. Esto supone introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional.

Los centros educativos son espacios de convivencia y tienen la obligación moral de facilitar la participación plena y efectiva de todos sus miembros. Sentirse parte de la comunidad escolar es clave para sentirse apreciado; y aprender sin temor porque se sabe que equivocarse es parte del proceso de vivir. Ningún niño o niña debe ser excluido/a por razón de su sexo, etnia, clase o características biofísicas. Las situaciones de acoso escolar empiezan en exclusiones en la convivencia –a veces sutiles y otras no tanto– que pueden tener su origen en los compañeros/as de clase, pero también en los prejuicios del profesorado o de la administración.

8. *Otras especies.* Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.



Las personas desarrollamos nuestra identidad ancladas a un territorio. La vinculación que desarrollamos a la tierra, las plantas y ciertos animales es clave para sentirnos parte del planeta y responsables de su cuidado y protección. Por eso, la educación ambiental requiere un juego de interrelaciones con las demás personas y la tierra que habitamos. De nada sirve conocer el ciclo del agua o los colores de los contenedores de basura, si no tenemos experiencias positivas de vinculación a la naturaleza.

9. *Juego.* Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

Ningún/a niño/a debiera ser apartado del juego por estar al cargo de cualquier actividad remunerada. Todos los niños y niñas, sea cual sea su origen nacional, diversidad funcional o sexo han de tener oportunidades para jugar, reír y ocuparse en actividades recreativas. Es importante no desarrollar expectativas con respecto a qué juguetes utilizará o en qué actividades se divertirá en función de su sexo, clase social u otros condicionantes.

10. *Control sobre el propio entorno.*

A. Político. Poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación.

B. Material. Poder poseer propiedades, tanto muebles como inmuebles, y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. En el entorno laboral, ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras.

Las personas, independientemente de las capacidades que hayan desarrollado, necesitan sentir que pueden intervenir en el rumbo de la historia. La confianza que desarrollamos cuando se nos escucha y se nos permite gestionar la propia vida es clave para el desarrollo de nuestra identidad como seres humanos dignos de ser tenidos en cuenta.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los amplios movimientos de mujeres, de personas con diversidad funcional y de grupos ecologistas, entre otros, han permitido abrir vías de reflexión y llamar la atención sobre la necesidad de desarrollar una cultura cívica mediante la cual las necesidades biológicas, emocionales y corporales cuenten con atención pública. Las teorías políticas y



éticas del cuidado reconocen la interdependencia humana y la responsabilidad afectiva con los demás, al mismo tiempo que señalan que las nociones de autonomía, independencia e imparcialidad son nociones profundamente sesgadas por razón de género, clase social y características biofísicas, entre otras.

Desde nuestra perspectiva, creemos importante abrir vías para reflexionar sobre las problemáticas actuales en donde el cuidado de las personas y del entorno sean tenidos en cuenta. Consideramos urgente replantear los fines de la educación en unas coordenadas que transformen los actuales efectos devastadores de la racionalidad neoliberal. Pues si bien es deseable que las futuras generaciones puedan desenvolverse de manera efectiva en el mercado laboral y puedan cultivarse intelectualmente, también es deseable que puedan desarrollarse de manera idiosincrásica según sus deseos, aspiraciones y necesidades. Si realmente queremos ir a la raíz de la actual precarización de la vida, la oferta educativa debería incluir conocimientos tradicionalmente expulsados de la escuela:

Education is not just preparation for economic life and citizenship. It is, as Dewey insisted, life itself. But even as preparation, it encompasses far more than getting a well paid-job. Ideally, it is preparation for caring for family life, child-raising, neighbourliness, aesthetic appreciation, moral sensitivity, environmental wisdom, religious or spiritual intelligence, and a host of other aspects of full life (Noddings, 1999: 14).

Entendemos que una educación auténticamente inclusiva ha de responder al desarrollo de las capacidades intelectuales y a la preocupación legítima de contar con las herramientas necesarias para el desarrollo laboral; pero necesariamente ha de ampliar el debate mediante las siguientes preguntas: ¿Cómo puede la educación promover la felicidad tanto en la vida ocupacional como en la familiar? ¿Cómo puede la educación promover la felicidad en nuestras vidas públicas como vecinos/as y ciudadanas/os? Una educación auténticamente inclusiva no solo ha de interesarse por el éxito académico o económico de sus estudiantes, sino por promover el descubrimiento sincero de sus propios intereses, deseos, sueños y necesidades personales. Por lo tanto, su objetivo no ha de ser capacitar seres para el mercado laboral, sino formar personas con pensamiento crítico, capaces de sentirse parte de la humanidad, de reconocerse a sí mismos en relación con otras personas y de vincularse al mundo ocupacional y laboral desde la motivación, el placer y la propia realización.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ARNOT, M. (2002) *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. Londres, Routledge.
- BENHABIB, S. (1992) *Situating the self*. Nueva York, Routledge.



- BENHABIB, S (1992). *El Ser y el Otro en la teoría ética contemporánea*. Barcelona, Gedisa.
- GRUMET, M. y STONE, L. (2000) “Feminism and curriculum: getting our act together” en *Journal of curriculum studies*, 32 (2): 183-196.
- KITTAY, E. (1999) *Love’s labor. Essays on women, equality, and dependency*. Nueva York, Routledge.
- LAVALLE, C. y DARDOT, P. (2013) *La nueva razón del mundo*. Barcelona, Gedisa.
- LYNCH, K; BAKER, J. y LYONS, M. (2014) *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticia*. Madrid, Morata.
- NODDINGS, N. (1992) *The challenge to care in schools*. Nueva York, Teachers College Press.
- NODDINGS, N. (1999) “Care, justice and equity” en KATZ, M.; NODDINGS, N. y STRIKE, K. *Justice and caring. The search for common ground in education*. Nueva York, Teachers College Press.
- NUSSBAUM, M. (2006) “Poverty and Human Functioning: Capabilities as Fundamental Entitlements” en GRUSKY, D. y ENGLAND, P. *Poverty and Inequality*. Stanford, Stanford University Press: 47-75.
- NUSSBAUM, M. (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- NUSSBAUM, M. (2013) *Political Emotions. Why love matters to justice*. Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press.
- PATEMAN, C. (1995) *El contrato sexual*. México, Anthropos.
- PINAR, W. (2014) *La teoría del currículum*. Madrid, Narcea.
- SÁEZ, M. (2000) “El Liberalismo Feminista de Martha Nussbaum” en *lus et Praxis*, 6 (1): 573- 581.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988) *Rosa y azul*. Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- TRONTO, J. (2013) *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice*. Nueva York, New York University Press.

