#04

FINES DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

¡Pst!... ¿Iguales a quién?

Se puede ser, como mucho, igual de preguntona que la pequeña Mafalda, pero más no. Mafalda es esa criatura que, en mitad de la noche, le espeta a su papá desde su cuarto, cuando ya toda la familia está acostada: «Papá, ¿en este mundo somos todos iguales?». Pero el papá de Mafalda, claro, no está muy por la labor de comerse tanto la cabeza. Él no. Él tiende a no complicarse la vida y prefiere zanjar las cosas rápido: «Sí, Mafalda, somos todos iguales, ¿pero por qué no te dormís, en vez de andar preguntándote por esas cosas?». Así seguirá esta rutinaria escena familiar tanto para Mafalda («Si no me preocupo; solo preguntaba, nomás») como para su papá («Bueno, hasta mañana»). O casi así, diremos. Porque varias horas después, rondando ya las tres de la madrugada, el papá de Mafalda despertará y le preguntará por lo bajini a la mamá de Mafalda: «¡Pst!... ¿Iguales a quién?». En esta lección hablaremos de democracia, de posibilidades y de capacidades. El primer término, democracia, seguro que lo escuchamos a menudo cuando oímos hablar de la escuela. Está bien que así sea, por supuesto, pero

preguntémonos: ¿realmente nos paramos a pensar detenidamente en lo que decimos cuando decimos «escuela democrática»? En esta lección, procuraremos hacerlo.

La construcción de un proyecto democrático

La construcción de un proyecto democrático es el fin último al que pensamos que la escuela, junto con otras instituciones, debe contribuir en aquellas sociedades que aspiren a producir formas de convivencia reguladas por modelos políticos, económicos y sociales opuestos al autoritarismo y al totalitarismo (como, mal que bien, aspira la nuestra). Vamos a entender que un proyecto democrático se caracteriza por potenciar que las personas, en su legítima aspiración a gozar de bienestar y a realizarse, desarrollen sus capacidades personales y colectivas dentro de un marco que se define por la convivencia cívica y la acción participativa, por difícil que sea ese equilibrio. Lo contrario a ese marco sería otro donde dichas capacidades se viesen mermadas, o incluso reprimidas, por la coerción y el dirigismo arbitrario de otros. Para el cumplimiento de un proyecto democrático, siempre frágil y necesitado de atención y cuidado, ni siquiera la educación nos puede ofrecer *garantías,* pero sí *posibilidades*. Por eso vamos a empezar por distinguir entre ambas cosas.

Las *garantías* se conforman a través de la certeza que tenemos sobre algo, razón por la cual se incardinan en un terreno moralmente delicado. Por ejemplo, ustedes no pueden, por más que lo deseen, tener la certeza de que el hecho de completar con éxito un grado en Educación Infantil les llevará a obtener directamente un

puesto de trabajo en ese sector el día de mañana (tampoco pueden tener la certeza de que no lo obtendrán, por cierto, así que les ruego no se me desanimen ahora por eso). Cuando hablamos de educación, y más en sistemas educativos tan centrados en la rendición de cuentas de resultados, como le sucede al nuestro, y por incómodo que sea este hecho, no podemos hablar sin más de garantías. De hecho, haríamos bien en desconfiar de los educadores que nos las prometen. Las *posibilidades,* por su parte, se desenvuelven en el terreno de la potencialidad, esto es, de lo que podemos llegar a ser y a hacer. Si le damos la vuelta al ejemplo anterior, deberíamos decir que ustedes, por el hecho de completar con éxito un grado en Educación Infantil, no tendrán garantías de obtener un puesto de trabajo en la etapa, pero sí contarán –subrayemos esto– con las posibilidades de obtenerlo de las que carece una persona que no haya estudiado dicho grado. Cuando hablamos de educación, y más del tipo de educación inclusiva que defendemos en esta asignatura, hablamos en el fondo de eso, de posibilidades. *Mutatis mutandis,* haríamos mal en no exigirle a los educadores que, a través de su acción, nos abran posibilidades. La relación entre ambas cosas es compleja: mientras que las *posibilidades* no conducen necesariamente a las *garantías,* las *garantías,* en cambio, sí dependen en última instancia de las *posibilidades*. Es en lo relativo a estas últimas, por tanto, en lo que nos vamos a centrar.

Hemos de decir que las *posibilidades* de realización con las que una persona cuenta, por lo menos en sociedades como la nuestra, dependen de una complicada articulación entre la situación política, la situación económica y la situación social, aspectos todos ellos dentro de los cuales transcurren nuestras vidas. Para em-

pezar, no tenemos las mismas posibilidades de realizar nuestros proyectos vitales en una sociedad en la que podemos contar con libertad de expresión y con maneras de acceder a diferentes formas de participación en la vida pública que en otra donde tales cosas se ven coartadas o seriamente limitadas por la imposición de regímenes autoritarios o totalitarios que nos incapacitan para ello y nos anulan. Por esa razón decimos que la situación política afecta a nuestras posibilidades. Por otra parte, tampoco una forma de distribución de la riqueza que se base en la acumulación desmesurada de esta por parte de unos pocos puede garantizar en modo alguno que todas las personas que viven bajo ese condicionante tengan las mismas posibilidades de realización, dado que no cuentan con los mismos medios (o directamente con medios, en los casos más dramáticos, esto es, en los que el polo que sale perdiendo en la relación de desigualdad está más alejado del que sale ganando). La situación económica, pues, también impacta de lleno en el conjunto de posibilidades con el que podemos llegar a contar. Y, por último, la cultura en la que estamos inmersos, los hábitos de vida, los sistemas de creencias que asumimos, etc., son todas ellas cosas que generan una serie de jerarquías que asimismo nos condicionan. A este respecto, podríamos decir que una sociedad que, en sus sistemas de valoración, otorga una importancia desmedida a una escuela que proporciona mera instrucción, en lugar de a una que ayude a lograr una bien cuidada educación, limita también nuestras posibilidades de realización y desarrollo. Por eso la situación social también importa tanto.

Ahora, como es lógico, nos preguntaremos qué tiene que ver todo esto con la educación lingüística y literaria, que es el verdade-

ro ámbito de competencia de esta asignatura. Pues bien, hemos de decir que la educación lingüística y literaria importa, y mucho, para la construcción de un proyecto democrático. ¿Por qué? Déjenme que aluda por un momento a la historia de Malcolm X, el famoso líder antirracista estadounidense asesinado en 1965. Nació como Malcolm Little en Omaha, estado de Nebraska, en el año 1925. Tras una juventud díscola, en la que fue desvalijador de casas, atracador, traficante y proxeneta en varias ciudades del norte de Estados Unidos, en 1946 fue arrestado y encarcelado en la prisión de Charlestown, Massachusetts, donde conocería a John Elton Bembry, alias «Bimbi», un recluso que le impresionó por su locuacidad y su vasta cultura (adquirida por él mismo, por cierto, pues Bembry era auto-didacta). Cuando Malcolm Little fue trasladado tiempo después a la colonia penitencia de Norfolk, también en Massachusetts, quiso emular a «Bimbi» y se dedicó a leer como si no hubiera un mañana. Él mismo cuenta en su *Autobiografía* cómo se empleó en copiar a mano todo un diccionario para ampliar su vocabulario y sus conocimientos. En el proceso tomó conciencia de la terrible situación de discriminación racial a que estaban sometidos las minorías negras estadounidenses y decidió tomar partido: cambió su apellido de nacimiento, Little, por el de X, simbolizando el verdadero apellido africano que ya nunca podría conocer, y abrazó la causa de Nación del Islam, una organización religiosa, liderada en ese momento por Elijah Muhammad, que perseguía como objetivo despertar la conciencia de la población afroamericana de Estados Unidos mediante su adhesión a los preceptos de un modo de vida musulmán. Frente a la posición más integradora de Martin Luther

Documento 11
Malcolm X, la lectura como libertad

King, que también moriría asesinado, Malcolm X representó una opción menos conciliadora y anti-integracionista, convirtiéndose durante un tiempo en el líder más destacado del llamado «nacionalismo negro» americano. Que hablamos de un personaje histórico sumamente complejo es evidente. Lo que importa ahora a nuestros propósitos es lo siguiente: estemos de acuerdo o no con sus ideas, hemos de reconocer que Malcolm X surgió de entre los *nadies* del mundo y se hizo *alguien*, hasta el punto de elegir su propio nombre. Y, en ese proceso, el acto de emancipación más claro con el que contó (hoy, quizá, diríamos empoderamiento) no fue otro sino la lectura.

Así pues, ¿qué aporta la educación lingüística y literaria a la construcción de un proyecto democrático? Digamos, en conclusión, que todo lo que puedan aportar la lectura y el desarrollo de la expresión en tanto las herramientas emancipadoras, empoderadoras, que son.

Los dos fines

En la línea de lo que vimos que decía Chomsky en el vídeo sobre el objetivo de la educación que tuvimos oportunidad de comentar en clase, aunque otorgándole nuevos matices al tema, vamos a distinguir entre dos fines u objetivos que suelen perseguir de manera oscilante los diferentes sistemas educativos: por una parte, hablaremos de lo que sucede cuando un sistema educativo se construye desde lo que vamos a llamar *paradigma del crecimiento económico;* por otra, de lo que ocurre cuando se articula desde lo que denominaremos *paradigma del desarrollo humano*. Recordemos siempre que

de estos paradigmas se derivan situaciones económicas, políticas y sociales diferenciadas.

Cuando un sistema educativo se pone al servicio del *paradigma del crecimiento económico* se convierte, sobre todo, en una herramienta para lograr el aumento del Producto Interior Bruto (PIB) de un país determinado. La situación económica que esto requiere pasa por el diseño de economías orientadas al crecimiento. Por eso muchas veces oímos en los medios hablar de «crecimiento sostenido», aunque tal vez el adjetivo *sostenido* no sea otra cosa que un eufemismo para maquillar la creencia en el imposible metafísico del crecimiento exponencial e infinito de la economía. Por eso, también, vemos a menudo cómo se comparan los datos de crecimiento del PIB de nuestro país con los de los países de nuestro entorno, o cómo se habla continuamente de previsiones de crecimiento segmentadas en trimestres, semestres, años, etc. Todo ello medido en puntos porcentuales que ponen cifras a la capacidad de producción de un país determinado, pero que nada nos indican acerca de las leyes –justas o no– de redistribución de la riqueza generada por dicha producción. La situación política que se articula en el *paradigma del crecimiento económico* acaba considerando a las personas de manera instrumental: antes que los sujetos que producen y disfrutan de lo producido para poder realizar sus diferentes proyectos vitales, son los instrumentos que sirven para hacer que la economía crezca, de ahí que la instauración de este modelo como única alternativa acabe conduciendo, con frecuencia, no a la emancipación, sino a la alienación.[1] En cuanto a la situación

[1] Una vez, para que se entienda de lo que hablo, y centrándome en el ámbito universitario, que es el que conozco mejor, me contaron el caso de un colega que trabajaba en una prestigiosa universidad de Estados Unidos. ¿El problema? Era consciente de

social, el *paradigma del crecimiento económico* genera una percepción general de la escuela y la escolarización por la cual estas son vistas como herramientas clave para satisfacer las demandas del mercado de trabajo, despojándolas del valor que puedan tener por sí mismas. De los problemas que esto acarrea y de cómo acaba concerniendo a nuestro tema, nos ocupamos en breve.

Por su parte, cuando un sistema educativo se construye desde el *paradigma del desarrollo humano,* la cosmovisión que se deriva es bien diferente. La situación económica que se construye desde este modelo pasa por el diseño de economías orientadas a la distribución racional y equitativa de los bienes, lo que quiere decir que el objetivo no es el crecimiento sin más de la economía, sino la instauración de la justicia social. Con esto no estamos diciendo, por cierto, que esta sea una opción anti-económica, ni mucho menos. La palabra economía se conformó en su día a través de la unión de dos términos tomados del griego clásico: *oîkos,* que significa 'casa'; y *nomós,* que podríamos traducir como 'administración'. Así, *oikonomía* venía a ser, más o menos, 'administración de la casa'. Por eso el *paradigma del desarrollo humano* es un paradigma eminentemente económico también, solo que pone el acento en la administración justa de los bienes sin limitarse a buscar como fin supremo el crecimiento del PIB.[2] A partir de ahí, si la situación

que él mismo no podría pagarles a sus hijos la universidad en la que trabajaba. A este proceso mediante el cual contribuimos a la producción de bienes (ya sea en forma mercancías, conocimiento, etc.) a los que luego no podemos siquiera acceder o disfrutar lo llamamos alienación.

[2] A este respecto convendría aclarar que crecimiento económico y bienestar social no son necesariamente cosas incompatibles: de hecho, no es difícil encontrar ejemplos, como la famosa socialdemocracia nórdica, en los que el crecimiento económico está estrechamente relacionado, que no enfrentado, con el grado de bienestar de una población que disfruta de un buen nivel de vida.

política que se deriva del *paradigma del crecimiento económico* concibe a las personas como meros instrumentos puestos al servicio del crecimiento de la economía, en el *paradigma del desarrollo humano* estas son consideradas como un fin en sí mismas, y por lo tanto estarían llamadas a ser sujetos de su propia historia (esto es, lo contrario de la alienación). La situación social, en este caso, instala un imaginario en el que la escuela y la escolarización siguen siendo instituciones clave, una vez más, solo que ahora lo son al servicio de la educación, que se entiende como algo valioso en sí mismo y no como una herramienta auxiliar del mercado laboral. A propósito de esto, hemos de hacer todavía alguna puntualización importante.

Con lo que llevamos estudiado hasta ahora, creo que podemos intuir con relativa facilidad que estamos cerca de cerrar el círculo de este primer bloque de nuestra asignatura. El *paradigma de crecimiento económico* se relaciona, sin grandes tensiones, con ese concepto de *escuela normativa o selectiva* que vimos en la lección 3, con la *evaluación estandarizada* y los principios industriales del sistema educativo que vimos en la lección 2 y, por supuesto, con la frecuentación de la *vida limitada por la necesidad* y la recurrencia a las *ficciones instrumentales* que vimos en la lección 1. Lo primero, la instauración de la *escuela normativa o selectiva*, sucede cuando el mercado laboral impone a las administraciones educativas sus *estándares* o demandas para que estas, a través del diseño curricular, los conviertan en competencias cuya adquisición, a su vez, servirá de guía para la «selección» de los mejores y los que estén supuestamente más preparados, que, en puridad, son simplemente los que salen del sistema educativo mejor instruidos.

Documento 12
Ivan Illich y la escuela en las economías del crecimiento

Como observaba el pensador austríaco Ivan Illich en un libro muy polémico en su día, *La sociedad desescolarizada* (1971), en las economías del crecimiento la natural inclinación que tienen los seres humanos a aprender se acaba convirtiendo, por la acción de la escolarización, en una permanente demanda de instrucción.[3] Lo segundo, la implantación de la *evaluación estandarizada* y los principios industriales del sistema educativo, es una consecuencia lógica de lo que acabamos de decir: si el fin último es el crecimiento económico que demanda el mercado, y la escuela, además, se acaba comprometiendo con ese fin, entonces la escuela ha de asegurarse de que la experiencia escolar se reduzca a la producción en serie de sujetos que le sirvan acríticamente al mercado, de sujetos cuyo grado de idoneidad con respecto a ese fin se «tasa» o se «testa» a través de una sucesión interminable de pruebas estandarizadas. Y lo tercero, relativo a la frecuentación de la *vida limitada por la necesidad* y la preeminencia que le otorga dicha frecuentación a la presencia

[3] Por muchos motivos, quien les escribe esto no comparte la tesis de la desescolarización de Illich, sobre todo por lo que respecta a sus conclusiones, en las cuales ahora no me extenderé ahora, pero eso no significa que el diagnóstico de lo que le sucede al sistema educativo en las economías del crecimiento que hace el austríaco me parezca desacertado: piensen, si no, en cómo están pasando años y años de su vida en un sistema educativo que les oferta títulos que sirven para optar a nuevos títulos: primero, el grado; luego, un postgrado; y después, ya incluso en el ejercicio de la labor profesional, una larga sucesión de cursos de capacitación y perfeccionamiento organizada al amparo de las ideas de formación permanente y de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Poca gente repara en que los seres humanos, incluso aquellos que no pasan por el sistema educativo, siempre estamos inmersos en un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Lo que distingue a esta nueva realidad del LLL (*Long Life Learning*) es que, con esa etiqueta, se opaca y oculta el verdadero propósito del *paradigma del crecimiento económico* con respecto al sistema educativo: la titulación a lo largo de toda la vida. Cualquiera puede entender que, además, el mercado de expedición de títulos acaba resultando un negocio sumamente lucrativo.

ficciones instrumentales en las aulas, tampoco es difícil de conectar con el *paradigma del crecimiento económico:* si se nos prepara para adaptarnos a un mundo que no nos deja un resquicio para desarrollar nuestros proyectos vitales, y donde las ensoñaciones de éxito y felicidad desplazan la capacidad crítica necesaria para identificar un estado de alienación, en el caso de que nos encontremos inmersos en él, la escuela acaba glorificando solo lo que se considera «útil» según las categorías del *paradigma del crecimiento económico;* y estigmatizando como «inútil», a su vez, lo que sirve para cuestionar dicho paradigma, de modo que –discúlpenme el ejemplo, una vez más– *El monstruo de colores* se acaba convirtiendo en el libro infantil por excelencia, dado que su propósito es terapéutico. Y la literatura, si no sirve para algo concreto, «útil», como en este caso, simplemente distrae (o la lectura se contempla solo en tanto «placer», como si el ejercicio de la capacidad crítica no fuera su razón de ser más profunda).

Por oposición, el *paradigma del desarrollo humano* entronca con el concepto de *escuela inclusiva* que vimos en la lección 3, con la *autonomía* de la evaluación que abordamos en la lección 2 y, por ende, con la aspiración a la *vida no limitada por la necesidad* y la frecuentación en las aulas de las *ficciones respetuosas* que vimos en la lección 1. Lo primero, la relación con la *escuela inclusiva,* lo apreciamos en el hecho de que potenciar las capacidades de cada cual, en lugar de tratar de estandarizar a las personas, es tanto la acción educativa por excelencia de la *escuela inclusiva* como el propósito primordial que persigue el *paradigma de desarrollo humano*. Lo segundo, concerniente a la aplicación del principio de *autonomía* en la evaluación, vuelve a ser consecuencia lógica de lo

anterior: para que tales capacidades se desarrollen, es preciso que el proceso educativo no se organice según los protocolos de la industrialización, sino considerando las particularidades de los sujetos que forman parte de él, de modo que lo que se evalúe realmente no sea nunca qué les demanda a estos el sistema educativo, sino qué les ofrece y de qué modo los talentos de cada cual enriquecen el aprendizaje colectivo. Lo tercero, por último, lo reconocemos también en un aspecto importante: el *desarrollo humano* al que nos referimos no es sino la libertad de desplegar una *vida no limitada por la necesidad,* en la que podamos aspirar a proyectos que no se restrinjan, sin más, a la rutina de hacer cada día lo necesario, y solo lo necesario, para la mera subsistencia.[4] Las *ficciones respetuosas,* en tanto que extienden la vida, como vimos en la lección 1, haciéndonos ver que el mundo se prolonga más allá de lo que es simplemente «útil» para un fin concreto, pueden contribuir a ello ya desde el aula de Educación Infantil.

Ahora bien, decíamos más arriba que andábamos cerca de cerrar el círculo de las cuatro lecciones que componen este primer bloque de la asignatura. Aún nos falta un último paso, que tiene que ver con la diferencia –pues la hay, y ya la hemos insinuado

[4] Vamos a plantearlo de una manera muy sencilla: nuestra vida es finita; la competición en la que estamos inmersos desde que nacemos, y que se deriva en parte del principio de competitividad que tiende a normalizar en nuestras subjetividades la *escuela normativa* o *selectiva,* ya parece, por el contrario, infinita. Pero la educación consiste también en propiciar esa pausa necesaria para que podamos ordenar nuestras prioridades.

varias veces– entre *educación* y *escolarización*. Es hora de que nos ocupemos decididamente de ella.

Crear capacidades

¿Qué pasa cuando consideramos a las personas como un fin en sí mismas? Esa es la pregunta de la que vamos a partir en este último punto. Bien podría plantearse, en modo negativo, de esta otra manera: ¿qué sucede cuando no consideramos a las personas como meros instrumentos puestos al servicio de un fin ajeno a ellas, como con tanta frecuencia sucede con el *paradigma del crecimiento económico*? Lo que sucede se llama *educación,* y no es necesariamente lo mismo que la *escolarización*. Adoptemos esta definición de *escolarización* que nos ofrece el profesor argentino Pablo Pineau:

> El concepto de *escolarización* hace referencia a una práctica educativa institucionalizada surgida en la cultura occidental, producto de una determinada combinación y construcción de sujetos, tecnologías, recursos (humanos, temporales, espaciales, materiales, etc.), saberes, materialidades, intenciones y efectos. Según esta perspectiva, la escuela es una forma educativa específica, artificial, macerada durante siglos en un espacio geográfico e histórico determinado —el Occidente europeo entre los siglos XVI a XIX—, que se expandió en muy poco tiempo —de finales del siglo XIX a principios del XX— por todo el globo y logró volverse la forma educativa hegemónica en todo el mundo. Esto involucró una especial articulación de elementos que se fueron ensamblando para construirla, muchas veces en forma conflictiva y contradictoria, producto de un proceso que no fue armónico ni «natural» —único punto de llegada posible de la «evolución» de la humanidad y de

> su devenir educativo—, sino resultado de fuertes querellas y oposiciones.[5]

De ella entresacamos varias cosas importantes: por un lado, que la *escolarización* es una práctica *institucionalizada,* es decir, un producto no de la naturaleza, sino de la acción humana; que la *escolarización* es una práctica *histórica,* lo que significa que la institución que llamamos escuela no ha existido siempre, sino que surgió o comenzó a forjarse en un tiempo (entre los siglos XVI y XIX) y un espacio (el Occidente europeo) determinados antes de consolidarse asimismo en un tiempo (desde finales del siglo XIX a principios del siglo XX) y un espacio (por todo el mundo) determinados también; y que el concepto de *escolarización* es *problemático*, en tanto nos pone ante la tesitura de plantearnos una serie de cuestiones complejas. Respecto a esto último, destacaremos dos que, de un modo u otro, están implícitas en la definición que hemos tomado de Pineau. Por una parte, si la *escolarización* es una práctica institucionalizada que se volvió hegemónica en un momento dado, eso significa que debió volverse hegemónica frente a otras prácticas que persiguiesen el mismo fin. Dicho de otro modo: la *escolarización* se convirtió, en un momento dado, en la forma dominante de articular la *educación,* pero eso quiere decir que no era ni es la única forma posible de organizar la *educación*. Por otra parte, si hablamos de un proceso que no fue «natural», aunque la *escolarización* se presente como el producto más acabado y natural del progreso

[5] Pablo Pineau, «Escolarización», en Ana María Salmerón Castro, Blancaflor Trujillo Reyes, Azucena del Huerto Rodríguez Ousset & Miguel de la Torre Gamboa (coords.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación,* México, Fondo de Cultura Económica, FFyL & UNAM, 2016. Disponible en línea: https://bit.ly/3b3oJhP

humano, sino resultado de querellas y tensiones, eso significa que el concepto de *escolarización* tiene un fuerte componente ideológico que no deberíamos obviar. Teniendo todo esto en cuenta, lo que la *escolarización* ha aportado a la educación lingüística y literaria podemos definirlo con muy pocas palabras: la construcción de un currículum normalizado. Y habría que recordar que no es esta la única alternativa posible.

El concepto de *educación,* por su parte, viene del sustantivo latino *educatio,* que deriva del verbo *educare,* que significa 'nutrir' o 'criar' y deriva, a su vez, de otro verbo, *educere,* que tiene el sentido de 'guiar' o 'extraer'. Es por ello que *educación* es la acción por la cual guiamos, acompañamos, extraemos, desarrollamos, o como queramos decirlo, las diferentes capacidades que tenemos las personas. Todos los conceptos, incluido el de *educación*, son construcciones humanas, por lo que, a diferencia de las realidades que designan, ninguno es natural. Pero el contraste entre el concepto de *educación* y el de *escolarización* estriba, en este caso, en que la *escolarización* alude a la forma institucional que ha ido adquiriendo, en un periodo histórico que –lo hemos visto– es bastante reciente y breve, la tendencia natural a la *educación.*

Por ello no ha de extrañarnos que el *paradigma del crecimiento económico* tienda a poner más el acento en la *escolarización,* entendida como el proceso que asegura la producción de sujetos instrumentales para sus fines, y el *paradigma de desarrollo humano* lo ponga más en la *educación,* cuyo fin es muy diferente: consiste, al margen de cualquier consideración instrumental de las personas, en crear capacidades, esto es, en habilitar un marco democrático donde las posibilidades de realización de cada cual puedan llevarse

Documento 13
Martha C. Nussbaum, por un enfoque de las capacidades

a buen término. Así, el título que le hemos puesto a este apartado no es casual: deriva directamente de un libro, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano,* de la filósofa estadounidense Martha C. Nussbaum, que obtuvo el Premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales 2012, por cierto. En él, Nussbaum, define las claves de su *paradigma del desarrollo humano*. A grandes rasgos, podríamos decir que se trata de estos: considera a las personas como un fin en sí mismas; está centrado en la elección o en la libertad, para lo cual se requieren oportunidades; es pluralista en cuanto a valores; se ocupa de la injusticia y la desigualdad sociales arraigadas; y, por último, urge al Estado y a las políticas públicas a mejorar la calidad de vida de las personas.

Dentro del trabajo que viene desarrollando en este paradigma, Nussbaum ha concedido siempre una gran importancia a la imaginación literaria como principio de racionalidad pública necesario para desarrollar algunas de esas capacidades. Ahora bien, ¿en qué consiste dicha imaginación literaria? Debemos remontarnos por un momento a Aristóteles, quien en su *Poética* establecía esta distinción entre poesía e historia:

> no corresponde al poeta decir lo que ha sucedido, sino lo que podría suceder, esto es, lo posible según la verosimilitud o la necesidad. En efecto, el historiador y el poeta no se diferencian por decir las cosas en verso o en prosa (pues sería posible versificar las obras de Heródoto y no serían menos historia en verso que en prosa); la diferencia está en que uno dice lo que ha sucedido, y el otro lo que podría suceder. Por eso también la poesía es más filosófica y elevada que la historia; pues la poesía dice más bien lo general, y la historia, lo particular. Es general a qué tipo de hombres les ocurre

> decir o hacer tales o cuales cosas verosímil o necesariamente, que es a lo que tiende la poesía, aunque luego ponga nombres a los personajes; y particular, qué hizo o qué le sucedió a Alcibíades.[6]

En *Justicia poética,* Nussbaum reivindica la lectura de novelas a partir de las palabras recién citadas de Aristóteles. Así, nos dice la filósofa norteamericana:

> *¿Por qué la novela y no los libros de historia o las biografías?* Mi tema central es la capacidad de imaginar en qué consiste vivir la vida de personas que podrían ser, dados algunos cambios circunstanciales, nosotros mismos o nuestros seres queridos. Mi respuesta a la pregunta acerca de la historia, pues, surge directamente de Aristóteles. El arte literario, decía él, es «más filosófico» que la historia, porque la historia se limita a mostrar «qué sucedió», mientras que las obras literarias nos muestran «las cosas tal como podrían suceder» en la vida humana. En otras palabras, la historia se limita a consignar los hechos concretos, aunque no representen una posibilidad general para la vida humana. La literatura se centra en lo posible, invitando al lector a hacerse preguntas sobre sí mismo. Aristóteles está en lo cierto. A diferencia de la mayoría de obras históricas, las obras literarias invitan a los lectores a ponerse en el lugar de personas muy diversas y a adquirir sus experiencias.[7]

Podríamos decir que la imaginación literaria es la capacidad que nos lleva a observar, en la línea establecida por Aristóteles y Martha Nussbaum, una multiplicidad de posibilidades donde una mirada desatenta solo observa una. Y no olvidemos que el desarrollo de la capacidad de observación en la infancia es uno de esos objeti-

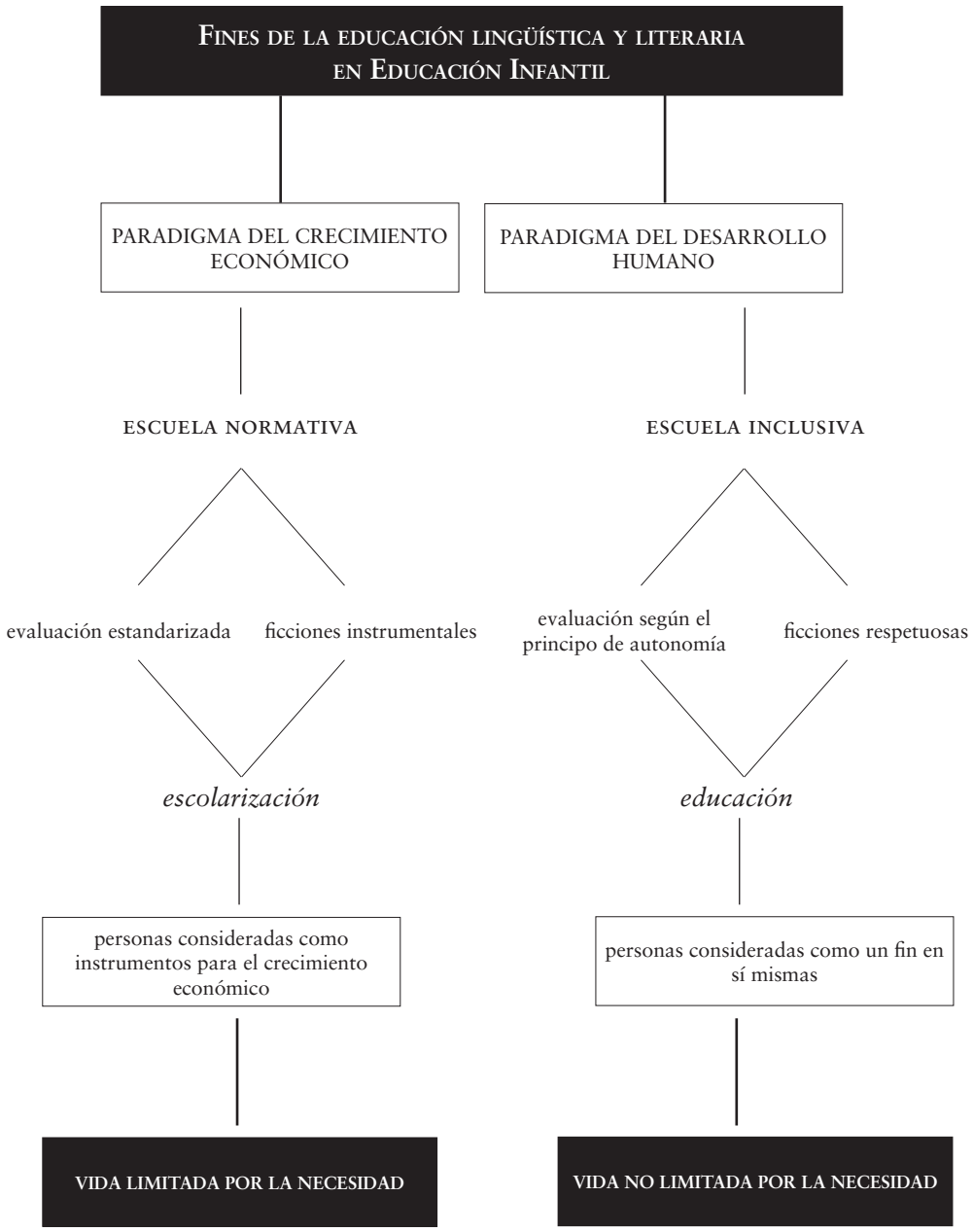
[6] Aristóteles, *Poética,* Madrid, Gredos, 1999, pp. 157-159. Hemos de puntualizar que lo que Aristóteles llama poesía se correspondería, en la actualidad, con lo que nosotros llamamos de manera mucho más general literatura.

[7] Martha C. Nussbaum, *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública,* Barcelona, Andrés Bello, 1997, pp. 29-30.

vos implícitos que esperamos alcanzar en la Educación Infantil. La literatura, en suma, así como las habilidades expresivas y comunicativas que pone en juego, es por ello una eficaz aliada para el desarrollo de estas capacidades que, a través del cultivo de la imaginación literaria, tienen que ver con la amplificación de la experiencia, con la posibilidad de construir una *vida no limitada por la necesidad*, dentro de una *escuela inclusiva* y a partir de la articulación de un *paradigma del desarrollo humano* que, más allá de la mera *escolarización*, para que constituya un proyecto que podamos llamar democrático, con todas las de la ley, debería empezar por dotarnos de *posibilidades* para conquistar una verdadera *educación*.

Documento 14
Pensar a través de la imaginación literaria

Esquema-resumen del bloque 1



Para ampliar nuestro mundo

Leer más sobre el tema

Illich, Ivan (2013). *La sociedad desescolarizada,* en *Obras reunidas*, vol. I. México: Fondo de Cultura Económica [edición electrónica].

Nussbaum, Martha C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Espasa.

_____ (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Barcelona: Andrés Bello.

Pineau, Pablo (2016). «Escolarización», en Ana María Salmerón Castro, Blancaflor Trujillo Reyes, Azucena del Huerto Rodríguez Ousset & Miguel de la Torre Gamboa (coords.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica, FFyL & UNAM. En: https://bit.ly/3b3oJhP

Otros libros que merece la pena conocer

Malcolm X (2015). *Autobiografía (contada por Alex Haley)*. Madrid: Capitán Swing.

Rostand, Edmond (2016). *Cyrano de Bergerac*. Madrid: Alianza.

Algo de filosofía clásica que no nos viene nada mal

Aristóteles (1999), *Poética*. Madrid: Gredos.

Películas que merece la pena ver

Cyrano de Bergerac (Caméra One, Jean-Paul Rappeneau, 1990).
Cyrano de Bergerac (United Artists, Michael Gordon, 1950).