

2

Educación para la renta, educación para la democracia

Nosotros, el pueblo de los Estados Unidos, a fin de formar una Unión más perfecta, establecer la justicia, garantizar la tranquilidad nacional, tender a la defensa común, fomentar el bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad para nosotros y para nuestra posteridad, por la presente promulgamos y establecemos esta Constitución para los Estados Unidos de América.

Preámbulo de la Constitución de los Estados Unidos de América, 1787

NOSOTROS, EL PUEBLO DE LA INDIA, hemos resuelto solemnemente [...] asegurar a todos sus ciudadanos: JUSTICIA económica y política; LIBERTAD de pensamiento, expresión, creencia, fe y culto; IGUALDAD de estatus y de oportunidades; y la promoción entre todos de LA FRATERNIDAD, asegurando la dignidad de cada persona y la unidad e integridad de la nación; EN NUESTRA ASAMBLEA CONSTITUYENTE el vigésimo sexto día del mes de noviembre de 1949 POR LA PRESENTE ADOPTAMOS, PROMULGAMOS Y NOS OTORGAMOS ESTA CONSTITUCIÓN.

Preámbulo de la Constitución de la India, 1949

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948

A fin de reflexionar sobre la educación para la ciudadanía democrática, debemos preguntarnos qué son las naciones democráticas y qué procuran. ¿Qué significa entonces el progreso para una nación? Según la opinión de algunos, progresar es incrementar el producto bruto interno per cápita. Hace años que los especialistas en economía del desarrollo de todo el mundo emplean ese índice de avance nacional como estándar representativo de la calidad de vida general en un país.

Según ese modelo de desarrollo, la meta de toda nación debería ser el crecimiento económico. No importan la distribución de la riqueza ni la igualdad social. No importan las condiciones necesarias para la estabilidad democrática. No importa la calidad de las relaciones de género y de raza. No importan los otros aspectos de la calidad de vida que no están vinculados con el crecimiento económico (aunque a esta altura ya existan datos empíricos que demuestran la escasa correlación existente entre dicho crecimiento y la salud, la educación o la libertad política).¹

¹ Jean Drèze y Amartya Sen demuestran este fenómeno con particular claridad en *India: Development and participation*, Nueva York/Oxford, Oxford University Press, 2002, y en la versión anterior del libro, que lleva el título de *India: Social development and economic opportunity*, Nueva York/Oxford, Oxford University Press, 1996. Los datos empíricos provienen de estudios realizados en distintos estados de la India que han adoptado políticas diferentes, algunas en pro del crecimiento económico sin apoyo directo para

Un ejemplo de todo lo que deja afuera este modelo es la presencia de Sudáfrica entre los primeros puestos de los índices de desarrollo mientras estuvo vigente el régimen del *apartheid*. En efecto, Sudáfrica era un país de una gran riqueza, y el viejo modelo de desarrollo premiaba ese logro (o esa suerte), haciendo caso omiso de las profundas desigualdades en materia de distribución, de la brutalidad del régimen de *apartheid* y de las deficiencias sanitarias y educativas que lo acompañaban.

Aunque un gran número de teóricos del desarrollo ha comenzado a rechazar ese modelo, sigue predominando en la elaboración de políticas, sobre todo por la influencia de los Estados Unidos. Bajo la conducción de James Wolfensohn, el Banco Mundial realizó un avance digno de elogio al reconocer una concepción menos limitada del desarrollo, pero luego retrocedió bastante, mientras que el Fondo Monetario Internacional ni siquiera llegó al punto que había alcanzado el Banco Mundial en ese momento. Numerosas naciones, con sus correspondientes estados provinciales, están aplicando este modelo de desarrollo. Hoy, la India constituye una especie de laboratorio donde se pueden observar los resultados de esos experimentos: algunos estados (como Gujarat y Andhra Pradesh) procuran el crecimiento económico mediante la inversión extranjera, mientras que otros (como Kerala, Delhi y, en cierta medida, Bengala Occidental) adoptan estrategias más igualitarias para garantizar que la población en su totalidad tenga acceso a la salud y a la educación, que el desarrollo de la infraestructura beneficie a

los sectores de la salud y la educación, y otros en pro de la acción directa sobre los sectores de la salud y la educación, que la Constitución india deja a cargo de los gobiernos estatales. Los estudios de campo se han reunido en un volumen compilado por los mismos autores, cuyo título es *Indian development: Selected regional perspectives*, Delhi/Nueva York/Oxford, Oxford University Press, 1997.

todos y que las inversiones se vinculen con la creación de puestos de trabajo para los sectores más pobres.

En algunas ocasiones, los defensores del viejo modelo argumentan que la búsqueda del crecimiento económico redundará por sí misma en los otros beneficios que mencionábamos, como la salud, la educación y la disminución de la desigualdad socioeconómica. Sin embargo, al estudiar los resultados de cada uno de estos experimentos hemos descubierto que el viejo modelo no deriva de manera concreta en esos beneficios. Los avances en materia de salud y educación, por ejemplo, guardan una muy escasa correlación con el crecimiento económico.² Por otra parte, la libertad política tampoco sigue el camino del crecimiento, como se puede observar en el caso notable de China. Por lo tanto, producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales. No obstante, en los últimos tiempos el crecimiento económico tiene gran aceptación y, en todo caso, la tendencia apunta a confiar cada vez más en el “viejo paradigma”, en lugar de buscar una descripción más compleja de lo que debería tratar de lograr cada sociedad para sus integrantes.

Últimamente, esas tendencias tan nocivas se han encontrado con cierta resistencia en los dos países que elegí como objeto de mi estudio. Al votar por el gobierno de Obama, los estadounidenses optaron por un grupo de personas más comprometidas con la igualdad en materia de salud y más dedicadas a atender cuestiones relativas a la igualdad de oportunidades en general. En la India, por su parte, las elecciones de mayo de este año

² Véase Jean Drèze y Amartya Sen, *India: Development and participation*, op. cit.

tuvieron un resultado inesperado: los votantes le otorgaron la mayoría virtual al Partido del Congreso, que combina un plan moderado de reformas económicas con un fuerte compromiso hacia los sectores más pobres de la población rural.³ No obstante, en ninguna de las dos naciones se observa una reformulación suficiente de las políticas con una aplicación clara de las ideas correspondientes al desarrollo humano. Por lo tanto, no se puede discernir si han adoptado realmente el paradigma del desarrollo humano o si sólo siguen aplicando un paradigma orientado al crecimiento con algunos elementos de redistribución.

Ahora bien, ambos países cuentan con su constitución escrita, donde se establece que ciertos derechos fundamentales no pueden ser abrogados ni siquiera para obtener un gran beneficio económico, lo que los protege incluso de la voluntad de las mayorías. Ambos países resguardan una serie de derechos civiles y políticos, además de garantizar a toda su ciudadanía la igualdad ante la ley, independientemente de la raza, el género o la religión. La lista de los derechos amparados en la India, más extensa que la de los Estados Unidos, también incluye la educación obligatoria y gratuita en los niveles primario y secundario, así como el derecho a no sufrir condiciones indignas (es decir, a vivir una vida acorde con la dignidad humana).⁴ A pesar de que la Constitución Federal de los Estados Unidos no garantiza el derecho

³ En virtud de la Constitución india, los puestos de trabajo en los sectores de la salud y la educación están a cargo de los gobiernos estatales, o sea que el gobierno nacional sólo puede incidir de manera indirecta sobre el desarrollo en dichos sectores.

⁴ El artículo 21 de la Constitución india sólo menciona la “vida y la libertad”, pero de un tiempo a esta parte se ha interpretado que la palabra “vida” equivale a “una vida conforme a la dignidad humana”. En la Constitución sudafricana, a su vez, se avanzó mucho más, pues se otorgó un carácter constitucional concreto a los derechos sociales básicos.

a la educación, éste se encuentra contemplado en las constituciones de numerosos estados, que en algunos casos incorporan también artículos sobre otras cuestiones relativas al bienestar social. En términos generales, se podría afirmar que tanto los Estados Unidos como la India han rechazado la idea de que el camino adecuado para una nación sea procurar sólo el crecimiento económico en su grado máximo. Como consecuencia, resulta aun más extraño que las principales figuras dedicadas a la educación en ambos países sigan accionando como si la única meta de la educación fuera maximizar dicho crecimiento.

En el contexto del viejo paradigma, lo que está en boca de todos es la necesidad de una educación que promueva el desarrollo nacional en tanto crecimiento económico. Se trata del tipo de educación delineada en el informe de la Comisión sobre el Futuro de la Educación Superior del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Se trata también del modelo implementado en numerosos países europeos, donde las universidades técnicas y los departamentos científicos obtienen las mejores calificaciones, mientras que se imponen recortes drásticos a los sectores de humanidades. Y por último, se trata del tipo de educación que ocupa el centro del debate actual en la India, como en la mayoría de los países en vías de desarrollo que hoy pretenden acaparar una mayor cuota del mercado global.

Ahora bien, en los Estados Unidos nunca hubo un modelo de educación puramente orientado al crecimiento económico. Algunos rasgos distintivos y, a esta altura, tradicionales de nuestro sistema se resisten a adaptarse a esos términos. A diferencia de casi todos los países del mundo, contamos con un modelo de educación universitaria basado en las disciplinas humanísticas. En lugar de ingresar a la universidad para estudiar una carrera puntual, los estudiantes están obligados a cursar una gran variedad de materias distintas durante los primeros dos años, en-

tre las cuales predominan esas disciplinas. Este modelo de educación terciaria o universitaria repercute a su vez en la educación secundaria. Nadie queda encasillado antes de tiempo en una educación puramente científica o técnica, pero los jóvenes con una inclinación marcada por las humanidades tampoco pierden el contacto con la ciencia antes de tiempo. Por otra parte, el predominio de las disciplinas humanísticas no representa un vestigio de elitismo ni de diferencia de clases. Desde los primeros tiempos, los principales especialistas en educación de los Estados Unidos vincularon esas disciplinas con la formación de ciudadanos independientes, informados y simpatizantes de la democracia. Ese modelo fundado en las artes y en las humanidades aún permanece relativamente firme, pero se encuentra bajo una gran presión en este momento de malestar económico.

Otro aspecto de la tradición educativa estadounidense que se resiste con obstinación al modelo basado en el crecimiento económico es la importancia característica atribuida a la participación activa de los alumnos mediante la investigación, las preguntas y la indagación. Se trata de un sistema de aprendizaje relacionado con una tradición filosófica occidental de larga data en materia de teoría de la educación, que abarca desde las propuestas de Jean-Jacques Rousseau en el siglo xviii hasta las ideas de John Dewey en el siglo xx, pasando por pedagogos tan eminentes como Friedrich Froebel en Alemania, Johann Pestalozzi en Suiza, Bronson Alcott en los Estados Unidos y María Montessori en Italia. Según esta tradición, la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo. Este modelo de educación llegó con el objeto de reemplazar un sistema anterior en el que los niños y las niñas pasaban el día sentados en sus pupitres absorbiendo el material que se les pre-

sentaba para luego regurgitarlo. La idea del aprendizaje activo suele implicar un compromiso firme con el pensamiento crítico, que se remonta a la época de Sócrates. Esta idea ha ejercido una profunda influencia en la educación primaria estadounidense y, hasta cierto punto, también en la educación secundaria; una influencia que sigue vigente, a pesar de las presiones cada vez más impetuosas que reciben las escuelas para formar el tipo de alumno que rendiría bien un examen estandarizado.

Más adelante, analizaré esas teorías de la educación, pero las presento ahora para señalar que, *por el momento*, no es muy fácil encontrar un ejemplo puro de educación para el crecimiento económico en los Estados Unidos. La India, por su parte, está más cerca: a pesar de la influencia generalizada del gran Tagore, que intentó construir su escuela en torno a la idea del pensamiento crítico y la imaginación empática, y fundó una universidad con el modelo interdisciplinario de las artes y las humanidades, las universidades de la India no se organizan hoy según ese paradigma, sino que, como en Europa, se estructuran en torno a una disciplina única. La universidad Visva-Bharati (en español, “todo el mundo”), que fue fundada por Tagore y luego tomada por el gobierno, actualmente funciona como cualquier otra universidad de disciplinas únicas, con el principal objetivo de posicionarse en el mercado. Asimismo, la escuela de Tagore ya no define las metas de la educación primaria y secundaria. El aprendizaje activo de raíz socrática y la exploración mediante las artes se han visto reemplazados en pro de una pedagogía chata cuyo fin es atiborrar de información a los estudiantes para los exámenes estandarizados que se toman a nivel nacional. Las escuelas públicas de la India en general aplican ese mismo modelo de aprendizaje que Tagore y los otros autores europeos y estadounidenses repudiaban con vehemencia, que supone que los alumnos permanezcan sentados en el pupitre sin hacer nada

mientras los docentes y los libros de texto les presentan material para asimilar de manera acrítica. Si intentamos figurarnos cómo sería la educación para el crecimiento económico sin atención a otros objetivos, lo más probable es que se nos ocurra una imagen bastante parecida al tipo de educación que suele ofrecer el gobierno de la India en las escuelas del sector público.

No obstante, nuestro objetivo es comprender un modelo que tiene influencia en todo el mundo, no describir un sistema escolar individual en una nación en particular, de manera que plantearemos nuestras preguntas en abstracto.

¿Qué tipo de educación sugiere el viejo modelo de desarrollo? La educación para el crecimiento económico requiere de aptitudes básicas, alfabetización y competencia matemática. También necesita algunas personas que tengan conocimientos más avanzados de informática y tecnología. Sin embargo, la igualdad de acceso a la educación no reviste tanta importancia para este modelo. Un país puede crecer sin dificultades aunque los sectores más pobres de la población rural sigan siendo analfabetos y carezcan de los más mínimos recursos informáticos, como lo demuestran los últimos sucesos en distintos estados de la India. En Gujarat y Andhra Pradesh, por ejemplo, se observa un aumento del PBI per cápita ocasionado por la formación de una élite de técnicos que atraen las inversiones extranjeras. Sin embargo, no se registra un efecto derrame de los resultados de ese crecimiento, pues no hubo mejoras en la salud y en el bienestar de los sectores más pobres de la población rural ni existen motivos para creer que el crecimiento económico requiera de una educación suficiente para esos sectores. Éste siempre fue el primero y principal de los conflictos con el paradigma del desarrollo basado en el PBI per cápita: se trata de un paradigma que deja de lado la distribución y puede llegar a calificar positivamente a las naciones o a los estados donde se registran niveles alarman-

tes de desigualdad. En el caso de la educación, ese fenómeno es muy real; dada la naturaleza de la economía de la información, los países pueden aumentar su PBI sin preocuparse demasiado por la distribución en materia educativa, siempre y cuando generen una élite competente para la tecnología y los negocios.

Aquí vemos otro punto en el que los Estados Unidos tradicionalmente se distancian, al menos en teoría, del paradigma del crecimiento económico. En la tradición estadounidense de la educación pública, la igualdad de oportunidades y de acceso siempre han sido los objetivos ideales, aunque no se hayan reflejado con solidez en la realidad. Incluso los políticos más orientados al crecimiento económico, como los integrantes de la Comisión sobre el Futuro de la Educación Superior, defienden esas mismas metas.

Además de necesitar que muchos cuenten con ciertos conocimientos básicos y algunos posean conocimientos más avanzados, la educación para el crecimiento económico precisa cierta familiaridad muy rudimentaria con la historia y los datos económicos por parte de aquellas personas que van a superar la escuela primaria y que, en algunos casos, pueden formar una élite relativamente pequeña. Sin embargo, ese tipo de educación también procura que los relatos de la historia y la economía no provoquen ningún tipo de pensamiento crítico serio sobre cuestiones de clase, de raza y de género, sobre los supuestos beneficios de las inversiones extranjeras para los sectores pobres de la población rural ni sobre la supervivencia de la democracia cuando existe una profunda desigualdad de oportunidades básicas. El pensamiento crítico no sería un componente importante de la educación para el crecimiento económico y, en efecto, no lo ha sido para los estados que persiguen esa meta sin descanso, como Gujarat, al oeste de la India, conocido por su combinación de alta complejidad tecnológica con docilidad y pensamiento

grupal o *groupthink*. La libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las élites orientados a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico. Por lo tanto, el pensamiento crítico será desalentado, como sucede hace tantos años en las escuelas estatales de Gujarat.

Como señalamos con anterioridad, la historia puede llegar a ser esencial. No obstante, quienes se dediquen a la educación para el crecimiento económico no querrán un estudio de la historia centrado en las injusticias de clase, casta, género, etnia o religión, pues eso generaría un pensamiento crítico sobre el presente. Tampoco desearán un análisis profundo del auge del nacionalismo, los perjuicios ocasionados por los ideales nacionalistas y la parálisis de la imaginación moral bajo el influjo de la maestría técnica, temas éstos que el propio Rabindranath Tagore trata con un pesimismo mordaz en una serie de conferencias presentadas durante la Primera Guerra Mundial y publicadas bajo el título de *Nationalism*, que hoy en día se ignoran en la India a pesar de la fama universal de su autor como Premio Nobel de Literatura.⁵ De modo que la versión de la historia enseñada en el marco de la educación para el crecimiento económico presentará como un valor importante las ambiciones nacionales (sobre todo, la ambición de riqueza) y le restará importancia a las cuestiones relacionadas con la pobreza y las responsabilidades globales. Una vez más, abundan los ejemplos concretos de ese tipo de educación.

Una de las manifestaciones más evidentes de ese enfoque de la historia es la que se puede encontrar en los libros de texto creados por el BJP, partido político que representa a la derecha nacionalista

⁵ Rabindranath Tagore, *Nationalism*, Nueva York, Macmillan, 1917 [trad. esp. en: *El sentido de la vida*, Nacionalismo, México, Aguilar, 1977].

hindú en la India y que también propone una agenda de desarrollo basado decididamente en el crecimiento económico. Dichos libros (que por suerte se encuentran fuera de circulación desde el año 2004, cuando el BJP perdió el poder) desalentaban el pensamiento crítico por completo y descartaban todo tipo de material que pudiera suscitarlo. Formulaban la historia de la India como un relato acrítico basado en los triunfos materiales y culturales, atribuyendo todos los problemas a la presencia de los extranjeros y de los “elementos foráneos”. La crítica a las injusticias del pasado se tornaba prácticamente imposible debido al contenido del material y a los ejercicios pedagógicos sugeridos (como la lista de preguntas al final de cada capítulo), que no estimulaban el cuestionamiento sino más bien la asimilación y la regurgitación de lo leído. Se pretendía que los estudiantes absorbieran el relato histórico de la bondad intachable de su nación, haciendo caso omiso de todas las desigualdades de casta, género y religión.

En los temas relativos al desarrollo actual también se ponía el acento en la importancia crucial del crecimiento económico y la correspondiente insignificancia de la igualdad distributiva. A los estudiantes se les ensañaba que lo relevante era el bienestar del ciudadano *promedio* (no así de las personas con menos recursos) y se los estimulaba a concebirse como integrantes de un enorme colectivo que se encontraba en situación de progreso, más que como personas individuales con sus propios derechos en tanto tales. Así, se afirmaba que “para el desarrollo social, todo beneficio obtenido por las personas individuales es obtenido sólo en tanto parte de un ser colectivo”.⁶ Los estudiantes

⁶ Para una descripción detallada del caso, con referencias y citas, véase el capítulo 8 de Nussbaum, *The clash within: Democracy, religious violence, and India's future*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 2007 [trad. esp.: *India: democracia y violencia religiosa*, Barcelona, Paidós, 2009].

debían memorizar y regurgitar en los exámenes nacionales obligatorios esta norma tan controvertida, según la cual si a la nación le va bien, a sus integrantes también, aunque sean muy pobres y sufran numerosas privaciones.

La educación para el crecimiento económico es propensa a presentar este tipo de características en cualquier lugar, ya que la búsqueda irrestricta de dicho crecimiento no es conducente a una reflexión sensible sobre las desigualdades sociales o distributivas. De hecho, éstas pueden alcanzar proporciones inconmensurables mientras crece la economía, como ocurrió hace años en Sudáfrica. Seguramente, cuando la pobreza adquiere un rostro humano, surgen dudas y vacilaciones sobre la búsqueda del crecimiento, pues para atraer las inversiones extranjeras con frecuencia se necesitan políticas que representan una clara desventaja para los sectores más pobres de la población rural. En muchas partes de la India, por ejemplo, los trabajadores agrícolas conservan tierras que se necesitan para la construcción de fábricas, y en general no salen ganando cuando el gobierno confisca esas tierras, ya que si bien se los indemniza, carecen de la capacitación necesaria para ser empleados por las nuevas industrias que los desplazan.⁷

Ahora bien, cabe preguntarse qué sucede con el arte y la literatura, dos disciplinas de gran valor en la educación para la democracia. Antes que nada, la educación para el crecimiento económico mostrará cierto grado de desprecio por ambas, ya que a simple vista no derivan en el progreso económico de la persona ni de la nación. Por ese motivo, los programas relacionados con las artes y las humanidades están sufriendo recortes en todo el mundo, para dar lugar al desarrollo de la técnica. En

⁷ Véase Nussbaum, “Violence on the left: Nandigram and the Communists of West Bengal”, en *Dissent*, primavera de 2008, pp. 27-33.

la India, los padres se enorgullecen cuando sus hijos logran ingresar en los Institutos de Tecnología y Administración, pero se avergüenzan de los que eligen estudiar literatura, filosofía, pintura, danza o canto. En los Estados Unidos, pese a que existe una tradición de larga data en materia de educación humanística, los padres avanzan cada vez más rápido en esa misma dirección.

Sin embargo, los especialistas en educación para el crecimiento económico no se limitan a hacer caso omiso de las disciplinas artísticas y humanísticas. En realidad, les tienen miedo, pues el cultivo y el desarrollo de la comprensión resultan especialmente peligrosos frente a la moral obtusa, que a su vez es necesaria para poner en práctica los planes de crecimiento económico que ignoran la desigualdad. Resulta más fácil tratar a las personas como objetos aptos para ser manipulados si uno nunca aprendió a verlas de otra manera. En palabras de Tagore, el nacionalismo agresivo necesita embotar la conciencia moral y, en consecuencia, necesita personas que no reconozcan lo individual, que hablen una jerga grupal, que se comporten como burócratas dóciles y que también vean el mundo como tales. El arte es un gran enemigo de ese carácter obtuso. Además, los artistas no son los servidores incondicionales de ninguna ideología, salvo cuando están sujetos a la intimidación o a la corrupción. Como siempre, le piden a la imaginación que se extienda más allá de sus confines habituales y les muestre el mundo de una manera novedosa, y ni siquiera sirven a las ideologías cuyos preceptos básicos les parecen buenos.⁸ Por lo tanto, la educación para el crecimiento económico se opondrá a la presencia de las

⁸ Así, en el caso de Bengala Occidental, la comunidad artística fue la que se opuso primero y con mayor fuerza a las medidas del gobierno para confiscar las tierras de los trabajadores rurales sin ofrecerles capacitación ni oportunidades laborales (véase nota 7).

artes y las humanidades como ingredientes de la formación elemental mediante un ataque que, hoy en día, se puede observar en todo el planeta.

No obstante, resulta difícil encontrar modelos puros de educación para el crecimiento económico en las democracias más prósperas, dado que esa forma de gobierno se basa en el respeto por la individualidad, mientras que dicho modelo sólo respeta al conjunto. Lo que se detecta es un acercamiento irreflexivo de los sistemas educativos de todo el mundo a ese modelo, sin contemplar que no se condice con las metas de la democracia.

Ahora bien, ¿qué otras alternativas existen para concebir el tipo de naciones y de ciudadanos que pretendemos formar? En los círculos internacionales dedicados al desarrollo, la principal alternativa frente al modelo basado en el crecimiento económico es el modelo conocido como el paradigma del desarrollo humano, con el que se me ha relacionado en numerosas ocasiones. Según este paradigma, lo que importa son las oportunidades o “capacidades” que posee cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación política y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que todas las personas gozan de una dignidad humana inalienable y que ésta debe ser respetada por las leyes y las instituciones. Toda nación mínimamente decente debería aceptar que sus ciudadanos están dotados de ciertos derechos, en esas esferas y en otras, y debería elaborar estrategias para que superen determinados umbrales de oportunidad en cada una de ellas.

El modelo del desarrollo humano supone un compromiso con la democracia, pues un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida. No obstante, este paradigma respaldará un tipo de democracia en el que predomine

minen ciertos derechos fundamentales protegidos incluso de la decisión de las mayorías. Por lo tanto, apoyará las democracias que resguarden las libertades políticas, sindicales y religiosas, la libertad de expresión y los derechos fundamentales en otras esferas, como las de la educación y la salud. Se trata de un modelo que encaja bien con las aspiraciones de la Constitución de la India y de Sudáfrica. Los Estados Unidos, por su parte, nunca han otorgado salvaguardas constitucionales a derechos "sociales y económicos" como la salud y la educación en el plano federal, pero, aun así, sus habitantes también tienen conciencia de que la oportunidad unánime de gozar de esos derechos representa una marca significativa de prosperidad nacional. Por lo tanto, el modelo del desarrollo humano no es una quimera idealista, sino que se encuentra estrechamente vinculado con los compromisos constitucionales, a veces incumplidos, de casi todas las naciones democráticas.

Si un país desea fomentar este tipo de democracia humana y sensible, dedicada a promover las oportunidades de "la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad" para todos y cada uno de sus habitantes, ¿qué aptitudes deberá inculcar en sus ciudadanos? Como mínimo, las siguientes resultan fundamentales:

- La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna ante la autoridad o la tradición.
- La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.

- La aptitud para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones.
- La aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo y de reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas, fundándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos.
- La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que éstos tienen a su alcance.
- La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.
- La aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución.

Esto es apenas un bosquejo, pero al menos sirve como punto de partida para articular lo que necesitamos.

