

Educación en calidad de vida Una propuesta teórica para los Proyectos Educativos de Centro

Resumen

El objetivo de estas páginas es doble: por un lado, señalar los límites dentro de los cuales una vida con calidad permitiría una vida más justa y más digna; y por otro, analizar las consecuencias que esta delimitación tiene para la educación, en general, y los proyectos educativos de centro (PEC), en particular. La conclusión de este análisis insiste en la importancia de centrar en una definición amplia de calidad de vida el fundamento de los PEC, porque ambos -calidad de vida y educación- tienen por objetivo humanizar más los humanos.

Palabras clave: ética aplicada, educación, calidad de vida, proyectos educativos de centro

Abstract

The purpose of this paper is two-fold: on the one hand, it outlines the limits within which quality of life would allow for a more equitable and dignified life; on the other, it analyses the consequences of such a definition on education in general, and on the Secondary School's Educational Projects (PEC), in particular. The conclusions of this analysis underline the importance of placing a broad definition of quality of life at the centre of the PEC, since both education and quality of life share a common goal: to make humanity more humane.

Key-words: applied ethics, education, quality of life, Secondary School's Educational Projects

1. Introducción

Calidad de vida es una idea compleja que se dice de muchas maneras, aunque no siempre se dice bien. Por una parte, compleja porque a pesar de su uso frecuente no hay unanimidad en la definición, hecho del todo inevitable porque la noción incorpora notas normativas y evaluativas, además de descriptivas y cuantitativas. Y, por otra parte, no siempre se dice bien porque es usual una identificación incorrecta con nivel de vida, bienestar, calidad ambiental o justicia ecológica; ideas todas ellas relacionadas con la primera, pero no precisamente en forma de equivalencia.

Al hilo de la aclaración de estas insuficiencias (apartado I.1) se mostrará, en lo que sigue, un concepto normativo y abierto de calidad de vida

* Profesora del I.E.S. Álvaro Falomir, Almazora (Castellón) [carmenferrete@ono.com]

que pueda responder a las actuales necesidades y exigencias, es decir, a ésas que hoy en el siglo XXI no estaríamos dispuestos a renunciar porque entendemos que son exigencias de la dignidad humana. El punto de partida es la consideración de este universo conceptual más allá de los límites exclusivamente económicos hasta alcanzar el marco de la teoría ética. Esto implica analizar qué significa vida humana y qué implicaciones tiene humanizar más a las personas, para cuya tarea serán claves los conceptos de *desarrollo* sostenible (apartado I.2), de *necesidades básicas* (apartado I.3., teoría de Maslow), de *dignidad humana* (apartado I.4., teoría de la tercera generación de derechos humanos) y de *capacidades* (apartado I.5., teoría de A. Sen). A continuación se tratará de aplicar, en la medida de lo posible, el sistema conceptual alcanzado a la realidad de un centro educativo (apartado II). Y es que la ampliación con las nociones éticas de valor, de interés común, de necesidades y de capacidades tendrá una serie de repercusiones no sólo conceptuales, si es que un centro decide poner a la base de su PEC el concepto de calidad de vida. Este acercamiento a lo que deba ser calidad de vida en los centros educativos será de tipo ético porque se necesita una reflexión acerca de la concepción del ser humano, sobre sus fines y sus necesidades básicas -no en tanto que necesidades, sino en tanto que básicas-, sobre sus capacidades y sobre las condiciones para el desarrollo de la conducta individual y social, etc; pero fundamentalmente porque nos encontramos ante un tema de educación, y las dos realidades (ética y educación) son inseparables. Proponer la calidad de vida (en sentido amplio, como haremos) como valor central en torno al cual gire el PEC resulta aparentemente sencillo porque aunque es fácilmente consensuable por la comunidad escolar, tras una breve reflexión lo aparente se torna más oscuro: ¿cómo evaluar algo que ya no es sólo cuantitativo? ¿Se estaría dispuesto a asumir la ampliación del concepto de educación y de educador?; pero además porque, aunque dentro de este concepto parece que cabe cualquier valor (especialmente los más fundamentales de cualquier proyecto educativo: felicidad, vida deseable, justicia, entre otros), el peligro radica en que esos valores centrales son términos que mal entendidos pueden llevar al subjetivismo o al etnocentrismo.

2. Historia y delimitación negativa de “calidad de vida”

El origen del término calidad de vida hay que buscarlo en la década de los cincuenta, cuando se encuentran los primeros síntomas de insuficiencia de *el producto nacional bruto* (PNB) y *el producto interior bruto* (PIB) en tanto que medidas que pretenden representar el valor monetario total

de los “bienes y servicios” producidos cada año en un país. En 1954, un grupo de expertos de las Naciones Unidas introduce la idea de *nivel de vida* (Erikson, 1993:101) para salvar los problemas de los anteriores criterios que no lograban evaluar el bienestar de los ciudadanos. Con el paso del tiempo la nueva idea de *nivel de vida* también se volvió insuficiente, porque aunque funcionaba como crítica a los modelos economicistas, no tomaba en consideración ni las cuestiones de los derechos humanos, ni las repercusiones del modelo capitalista en el entorno natural.

No es hasta mediados de la década de los setenta, tras la crisis energética del 73, cuando se cobra conciencia que los problemas ambientales ponen en riesgo además de nuestro nivel de vida, nuestra calidad de vida, tanto del primer mundo -pues la mejora del nivel de vida no ha generado formas de vida con calidad-, como del tercer mundo -aquejado antes y con más virulencia en forma de sequías, desastres naturales, migraciones, entre otros.-. En otro intento de ampliación se propuso entonces el BEN o *bienestar económico neto*, que corrige las anteriores medidas convencionales para tener en cuenta además el ocio, el trabajo doméstico, los costos de la contaminación, las incomodidades de la vida urbana, etcétera. Sin embargo, a pesar de la incorporación del BEN, las anteriores medidas monetarias continúan siendo centrales en toda reflexión económica actual.

Tras esta breve aproximación a la historia del vocablo se tratará de señalar los límites negativos de su definición, para en el siguiente apartado ir más allá de ellos hasta proponer una delimitación positiva. Por lo que respecta a sus límites:

1) Calidad de vida no consiste en un conjunto más amplio de medidas cuantitativas, tampoco en incorporar criterios cualitativos. El problema está en qué es lo que se entienda por bienes y servicios que se pretenden matematizar. Hoy en día no puede bastar una definición atendiendo a la abundancia de bienes materiales, pues estos no sirven para vivir con calidad, ya que no pueden *dar sentido* a una vida humana. Que hace falta lo material, es evidente, sin un mínimo no se puede garantizar una vida digna, como tampoco la calidad de un centro educativo. La cuestión es ¿en qué consiste ese mínimo necesario para una vida digna? Lo que nos lleva a ¿cuáles son y según qué criterios se establecen las necesidades mínimas o básicas fundamentales que lo son porque humanizan al ser humano? Y las anteriores preguntas implican también una cuestión anterior, por fundamental, ¿qué es y cómo humanizar o dignificar la vida humana? Preguntas todas ellas elaboradas desde la razón práctica.

2) Calidad de vida tampoco responde sólo a un sistema de medidas de tipo cualitativas, pues no se debe obviar la medida del ingreso per cápita como indicador del bienestar humano. Incorporar criterios cualitativos conlleva múltiples dificultades: todas aquellas que surgen al abordar otras áreas difícilmente matematizables de la vida humana. Pero es necesario tener en cuenta también lo que las propias personas consideran calidad de sus vidas, sus expectativas, sus intereses, sus preferencias, sus deseos, etc. Y entonces el problema se convierte en ¿pueden existir criterios objetivos en estas áreas tan subjetivas? Y más aún, ¿cabén criterios universales? Una tercera dificultad deriva de las anteriores: la satisfacción de las necesidades básicas y de las preferencias y deseos no materiales de los ciudadanos, no implica necesariamente un aumento de la calidad de vida en general, porque puede ir en detrimento de la calidad ambiental. Como se puede observar, seguimos en el terreno de la ética.

3) Calidad de vida tampoco es sinónimo de desarrollo sostenible. Tomar conciencia de la importancia de nuestro entorno natural ha llevado a identificar en ocasiones *calidad de vida* con *calidad ambiental*. Es cierto que en la actualidad el valor ambiental está plenamente aceptado a nivel teórico (que no en el práctico) ya que hoy se considera que una de las condiciones indispensables para tener una vida con calidad es disfrutar de un entorno natural sano y limpio. Pero ni siquiera en el sentido más amplio de la palabra¹⁹ puede resistir esta igualdad, porque no toma en consideración otras identidades como la cultural o la social (Ferrete, 1999).

En el intento de delimitar calidad de vida como una categoría unificadora se darán los siguientes pasos que pretenden ir más allá de las definiciones negativas que se han abordado en este apartado. Una reflexión acerca de la sostenibilidad de nuestro desarrollo (apartado I.2), de las necesidades (apartado I.3.), de la extensión de los derechos humanos (apartado I.4) y de la incorporación de las capacidades humanas como clave para entender el concepto *calidad de vida* (apartado I.5).

Con estas progresivas ampliaciones, el universo conceptual que incluye la calidad de vida permitirá reflexionar sobre nuestra concepción del mundo, de la vida y del ser humano, reconsiderar nuestra concepción de la responsabilidad, de la solidaridad, la justicia, la tolerancia; pero también de la racionalidad, la economía, los derechos humanos, etc. Y lo más interesante, a mi juicio, es que contendrá un elevado poder de crítica, al incluir el ingrediente de utopía o de ideal trascendental en sentido kantiano.

¹⁹ Aceptando que también incluye medio humano, cultural, social, artificial.

3. Hacia una delimitación positiva: *desarrollo sostenible*

El concepto de desarrollo sostenible²⁰ pretendía, a finales del siglo XX, acercarse más a la calidad en sentido integral al incluir junto al aspecto económico, el ecológico y el social; pero tampoco soluciona las insuficiencias que contiene la idea de nivel de vida, ni abarca todos los problemas que debe incluir la calidad de vida. Lo cierto es que la incorporación en el mundo económico del concepto de desarrollo sostenible supuso un gran avance a la hora de compatibilizar ecología y economía, pues con ella se incorporaba dos aspectos nuevos no tenidos en cuenta antes: una preocupación por la calidad del crecimiento -no sólo por la cantidad- y un interés en asegurar un medioambiente sano para las generaciones futuras -no sólo para las presentes-, con lo que se ampliaba la consideración del *punto de vista moral*.

El desarrollo sostenible permite aplicar los conceptos e instrumentos de análisis de la economía ortodoxa a los recursos naturales y a los valores ambientales. De este modo el medioambiente se monetariza en un mercado abierto y competitivo para lograr un mayor bienestar de la población, sin obviar las repercusiones en el entorno natural (Goodland y Ledec, 1993). Así las ineficacias del consumo de nuestra sociedad se solventan *internalizando las externalidades*, es decir, interiorizando los efectos externos e imputando todos los costes a sus responsables económicos (por medio, por ejemplo, de tasas e impuestos “verdes”).

Su mayor atractivo consiste en que parece solucionar los dos grandes problemas causados por nuestro sistema económico (la desigualdad social y la crisis ecológica) sin renunciar al crecimiento económico. El nuevo concepto intentaba poner freno al crecimiento de nuestras sociedades sobredesarrolladas con el fin de alcanzar un crecimiento económico socialmente justo (con el Tercer Mundo) y ecológicamente viable (de respeto a la naturaleza).

Sin embargo, nos encontramos ante un concepto ambiguo, como se afirma desde la economía ecológica (Daly y Coob, 1993 y Naredo 1987), porque el desarrollo sostenible no problematiza ni el crecimiento, ni el desarrollo, pues bajo el concepto subyace la creencia de que el sistema

20 El concepto tiene su origen en 1972 cuando la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo -establecida por la ONU para estudiar la interrelación entre el desarrollo económico y la protección al medioambiente- llamó nuestra atención sobre la necesidad de una justicia intergeneracional, advirtiendo que las decisiones de la generación actual deberían tener en cuenta su impacto sobre las generaciones futuras. El informe llamado Brundtland, en honor de la primera ministra noruega Grö Harlem Brundtland promotora de un desarrollo más equilibrado desde el punto de vista ambiental, fue publicado en 1987 y difundió el concepto de desarrollo sostenible que hoy forma parte del vocabulario político y económico.

económico funciona bastante bien, por eso no se pretende renunciar a él. Y es que, en su juicio, no se puede compatibilizar dos racionalidades incompatibles entre sí: la razón económica y la ecológica; porque, el desarrollo es, por definición, insostenible en un planeta limitado como el planeta Tierra.

Algunas voces críticas sostienen que la economía ambiental ha incorporado el desarrollo sostenible como solución, pero aunque intenta tomar en consideración la naturaleza, se trata de una mera apariencia, pues en caso de conflicto, que es constante, siempre prima el criterio económico sobre cualquier otro. Por ejemplo, a pesar de medir la contaminación, no permite suponer que el ir en bicicleta es más sostenible que conducir en coche, porque sólo este medio de locomoción incrementa el PIB, mientras que el primero no se puede cuantificar económicamente. El problema es de fondo porque al internalizar los valores ambientales en un sistema cerrado como es el sistema económico, lo único que se está consiguiendo es disminuir los síntomas, pero no enfrentarse a las causas estructurales que parten de la equiparación entre crecimiento económico y aumento de bienestar²¹.

No es ahora el momento de ahondar en la propuesta de esta teoría económica, sino sólo de ver la ambigüedad del concepto de desarrollo sostenible, que se ha analizado como adelanto de lo que sería una progresiva ampliación de la calidad de vida. Aunque en resumen, esta teoría económica ecológica, que no ambiental, propone el diseño y la puesta en práctica de un sistema económico eointegrador²² que modifique los objetivos de la producción, el modelo de consumo, la orientación del cambio tecnológico y de las relaciones entre naciones subdesarrolladas e industrializadas. Daly uno de sus teóricos más destacados, propone no recurrir al

21 Para R. Costanza el crecimiento sostenible es imposible porque el desarrollo económico implica necesariamente aumento en la cantidad de los recursos consumidos. En su opinión, el mayor problema es que el factor que limita el desarrollo ya no es el capital de formación humana (las serrierías, o los barcos y artes de pesca, o la capacidad de perforación del petróleo), sino lo que todavía queda del capital natural (la masa forestal, los bancos de pesca, las reservas de crudo). La condición mínima necesaria para la sostenibilidad es el mantenimiento del capital natural en su nivel actual o por encima de él, y eso es considerado por este autor una práctica imposible. Cfr. COSTANZA (1997:103-114)

Para otra crítica ver en el mismo libro el artículo de J. Tinbergen y R. Hueting, donde afirman que la sociedad se está gobernando la sociedad con una brújula que no sirve porque se guía por las falsas señales del éxito económico sostenible que enmascaran la destrucción del medio ambiente. TINBERGEN y HUETING (1997:63-72)

22 Entre los nuevos instrumentos económicos propuestos cabe destacar: un nuevo sistema de Contabilidad General y nuevo indicador del bienestar socio-económico-ambiental donde se incorpora los costes ecológicos y socio-ambientales ligados a los procesos económicos y un nuevo sistema de Cuentas Nacionales que incluye la utilización del capital medioambiental y sus recursos a largo plazo.

PNB sino al *Producto Nacional Neto Social Sostenible* donde se incluyen sistemáticamente todos los gastos de defensa del medioambiente y la depreciación del capital medioambiental (Daly y Coob).

En cualquier caso, no se puede negar que el concepto de desarrollo sostenible, y el de calidad ambiental que incorpora, ha aportado notas claves para un concepto integral de calidad de vida:

- Ha introducido, por primera vez, la idea de justicia intergeneracional, al advertir que las decisiones de la generación actual deberían tener en cuenta su impacto sobre las generaciones futuras.

- Ha mantenido que el mundo es una realidad interdependiente política, económica y ambientalmente. Esto implica que en cualquier actividad humana, también en los centros educativos, será necesario satisfacer requerimientos de calidad ambiental.

- Y, por último, ha insistido en la necesidad de revisar nuestros hábitos de vida para conciliar el mantenimiento y la diversidad de la Biosfera con el desarrollo humano. Esto nos lleva a la importancia de la moderación, de la prudencia, como valores en nuestra vida privada, pero también en la profesional.

4. Hacia una delimitación positiva: *necesidades básicas*

En los siguientes apartados se intentará ir más allá de la propuesta del *desarrollo sostenible*, porque aunque supone un avance hacia una idea compleja de calidad de vida, y por eso lo incorporaremos en este universo conceptual, el problema es que con esta expresión es fácil caer nuevamente en la trampa del progreso en sentido económico y no en el sentido moral. Una delimitación positiva de calidad de vida no puede obviar lo que sean las *necesidades básicas* que una vida con calidad debe satisfacer. El problema se traslada, entonces, a cuándo se considera que una necesidad es básica o cuál es el criterio para distinguir las básicas (también llamadas primarias o radicales) de las que no lo son.

Para aclarar qué sean las necesidades y los rasgos que caracterizan a las denominadas básicas es ya clásica la alusión a Abraham H. Maslow, que en 1954 publicó *Motivation and Personality*, un estudio exhaustivo de las necesidades y cuya clasificación es conocida por la *Pirámide de Maslow*. En su opinión, las necesidades básicas son más que las simples necesidades físicas, fisiológicas o de supervivencia –que son aquellas que cuando no se ven satisfechas provocan malestar, enfermedad, dolor o muerte-. Para Maslow existen otras necesidades que son también básicas, en el sentido que son condiciones mínimas indispensables para el bienestar humano.

El éxito de su propuesta reside en una concepción amplia de las necesidades del ser humano. La teoría de este psicólogo es que las metas de los seres humanos se pueden diferenciar en cinco categorías diferentes en un orden ascendente de importancia:

1. Necesidades fisiológicas: alimentación, agua, refugio y sexo (procreación);

2. Necesidades de seguridad: a salvo de peligros tanto externos (miedo a perder el trabajo, la propiedad, la enfermedad) como internos (frustración y otras necesidades psicológicas básicas);

3. Necesidades sociales y de relación: son aquellas que satisfacen el deseo de la persona de pertenecer a un grupo (deseo de afiliación o de pertenencia) así como el deseo de tener amigos y comunicarse;

4. Necesidades de estima: autoestima, respeto, estima y reconocimiento de los demás;

5. Necesidades de autorrealización: necesidad de desarrollar completamente las capacidades potenciales de una persona, especialmente en el terreno profesional y creativo²³.

Su tesis respecto a éstas es que una necesidad no aparece como motivadora hasta que ha satisfecho la necesidad inmediatamente anterior en la escala jerárquica. Es decir, que sólo una vez logradas las primeras se consideran básicas las siguientes y así sucesivamente (aunque no hace falta que sean al 100%). En este momento no importa demasiado la clasificación y la definición de cada una de ellas, sino destacar la idea de que, a juicio del Maslow, sólo las 3 últimas hacen referencia a la calidad de vida, mientras que las dos primeras son necesidades orientadas a la consecución de seguridad y bienestar material; por eso las llama necesidades materiales, mientras que a las otras tres necesidades reciben el nombre de postmateriales.

La reflexión realizada por este autor, puede servir para lograr el objetivo de este artículo porque permite llegar a la idea de que una vez alcanzadas estas necesidades materiales (y en sentido general se puede decir que esto se ha logrado más o menos en nuestros centros educativos) conviene trabajar en los otros tres aspectos necesarios (amor, autoestima y autorrealización) para conseguir una vida más humana y más digna, y también una educación con calidad; retomaremos esta idea más adelante.

²³ Además de estas necesidades, el autor entendía que habían otras, ya no básicas pero igualmente importantes: a) las necesidades que aseguran las precondiciones que permiten la satisfacción de las necesidades básicas (libertad de expresión y de acción, necesidades de aprender, de buscar información, etc.), b) las necesidades cognitivas y c) las necesidades estéticas. En ellas no me voy a detener en este momento, pues sólo entre las que ha llamado básicas sitúa Maslow las necesidades que conforman la calidad de vida.

En definitiva, con Maslow se puede concluir que una delimitación positiva de calidad de vida tiene que ir necesariamente más allá de lo material, lo físico, porque las necesidades básicas también incluyen aspectos mentales, sociales y culturales. El punto de partida es un estado que no consiste en ausencia de problemas fisiológicos o de seguridad, sino en el equilibrio de las otras necesidades también básicas, pero no materiales, porque son ellas las que nos proporcionarán el bienestar, uno de los indicadores esenciales de la calidad de vida.

Lo interesante, a mi juicio, es que las necesidades básicas hacen referencia a algo más de lo que podía suponerse en los criterios que se utilizan en economía tradicional o incluso en el más amplio de desarrollo sostenible. El sentido de la pertenencia a la comunidad, la falta de la participación, las deficiencias de la educación sexual (que suele quedar reducido a planificación o clase de biología humana), el problema de integración y respeto a la cultura de los inmigrantes, la necesidad de trabajar la autoconfianza y el reconocimiento de uno mismo y los demás, etc. pasarían a considerarse cuestiones básicas en la educación reglada que quiera ser de calidad.

Para finalizar de un modo optimista sólo un dato extraído del estudio de Inglehart que complementa el anterior. A su juicio, los valores básicos de una persona adulta son los adquiridos durante su adolescencia y juventud. Eso explicaría que hoy en día la población más anciana siga manteniendo valores materialistas a pesar de que la época de escasez e inestabilidad política haya pasado. Datos para la esperanza lo encuentra el autor en las encuestas realizadas en Europa que revelan que el ascenso del postmaterialismo es constante, aumentando más entre los jóvenes que entre los adultos (Inglehart, 1995-6). Esta tesis aumenta la importancia que tiene la educación en la adolescencia y, por tanto, la responsabilidad de la sociedad, en general, y el profesorado, en particular. No sólo porque es una necesidad básica, una verdad hoy evidente, sino porque es la etapa donde más resultados se puede lograr si el objetivo es ahondar en las democracias y fomentar una ciudadanía más democrática.

En conclusión, se puede aceptar con Maslow e Inglehart, que sí existen una serie de necesidades básicas y por ello son exigibles al plantear el tema de la calidad de vida. Sin embargo, decir que unas determinadas necesidades son básicas no es negar la posibilidad de que sean variables –que no subjetivas– ni que sean universalizables. Ya que, por un lado, los mínimos vitales varían según los individuos, las condiciones ambientales, las culturas, etc. y evolucionan a lo largo del

tiempo²⁴. Y, por otro lado, aunque se puede afirmar que las necesidades básicas son características empíricas universales de los seres humanos, donde *universalidad* ha de entenderse en el sentido de que todos los seres humanos tienen esa necesidad, pero no en el contenido de la necesidad, que ha de determinarse en cada situación concreta (Zimmerling, 1990:51).

5. Hacia una delimitación positiva: *derechos humanos*

En el apartado anterior se ha cuestionado lo que la sociedad occidental suele considerar *necesidad básica*, pero no se ha rebajado el nivel de exigencias, al contrario se ha elevado al incluir aspectos que antes no se hubieran considerado fundamentales en una vida con calidad. Y en un centro educativo, como en las demás áreas y lugares de la vida humana, hay que tenerlo especialmente en cuenta: un centro con calidad tendrá que ser un centro donde puedan verse satisfechas las aspiraciones intelectuales, emocionales, estéticas y éticas del alumnado, además de permitir el desarrollo pleno de sus potencialidades, porque todo ello conforma lo que hoy consideramos una vida digna. Con este concepto de dignidad humana, nos situamos en otro nivel, el de los derechos humanos. Y también aquí se partirá de una noción lo más amplia posible de derechos humanos, para incluir lo que hoy se denomina tercera generación de derechos humanos, donde este artículo va a situar el universo conceptual incluido en la calidad de vida.

Sin embargo, y a pesar de constituir el centro de conferencias internacionales como la de Río de Janeiro en 1992 o la de Nueva York en 1997, esta tercera generación ni ha sido objeto de declaraciones internacionales (a diferencia de las dos primeras), ni está aceptado por todos los juristas que encuentran problemas de fundamentación en esta última ampliación. Si los derechos humanos son aquellas exigencias que se consideran esenciales para permitir el desarrollo de una vida verdaderamente humana; hoy, en las actuales circunstancias, consideramos que los derechos de la tercera son esenciales —como antes lo fueron la libertad y la igualdad— para construir una concepción individual y conjunta de vida buena y justa. Ahora bien, aunque no estén por escrito en forma de declaración, sí existe un acuerdo respecto al contenido que se concreta en los siguientes

²⁴ En este sentido es en el que Sacristán afirma que no existen necesidades radicales, más que en un sentido trivial. "En general, la especie ha desarrollado en su evolución, para bien y para mal, una plasticidad difícilmente agotable de sus potencialidades y necesidades. Hemos de reconocer que nuestras capacidades y necesidades naturales son capaces de expansionarse hasta la autodestrucción". Cfr. SACRISTAN (1987:10)

derechos: derecho al desarrollo, a vivir en un medio ambiente sano, a vivir en paz y al patrimonio de la Humanidad.

Aquí se introduce el tema siempre problemático de los derechos humanos porque la idea es que son precisamente estos nuevos derechos los que conforman los valores de la calidad de vida. Su necesidad se justifica porque para poder hacer frente a los problemas globales como son la crisis ambiental, la guerra, el hambre, la carrera de armamentos, etc. hoy ya no son suficientes los actuales derechos constituyentes fundamentados en los valores de libertad e igualdad y, por tanto, tampoco pueden bastar para una vida con calidad. Esto no significa negar los derechos de la primera (derechos civiles y políticos) y la segunda generación (derechos económicos, sociales y culturales), sino redefinir los valores y exigencias de estas dos primeras generaciones desde la consideración, de los actuales límites (naturales y sociales) a nuestro actuar; de todos los seres humanos presentes y futuros; y, sobre todo, desde la conciencia de la vinculación entre los humanos y los restantes seres vivos e inertes.

Con el aumento de los derechos fundamentales se incorpora un nuevo valor universal: la solidaridad. En este sentido, la tercera generación pueden considerarse como el fundamento primero de los derechos anteriores, porque en su ausencia no nos permite alcanzar los de la primera (ser libres), ni los de la segunda (ser iguales) generación de modo planetario; a pesar de que el fundamento último de todos los derechos seguiría siendo el de la dignidad humana. Decir calidad de vida, en el sentido de los nuevos derechos, ahora implica además una cuestión de justicia, porque nos encontramos no sólo ante una condición de vida deseable, sino que constituye un requisito sin el cual no es posible una vida verdaderamente humana, una vida digna y, por lo tanto, justa.

6. Hacia una delimitación positiva: *capacidades*

Una de las aportaciones más interesantes al concepto de calidad de vida es la del economista y filósofo de origen indio: Amartya Sen. Profesor de economía y filosofía en la Universidad de Cambridge es premio Nobel de Economía (1998) por sus estudios del bienestar económico que tienen por objetivo erradicar la pobreza, la ignorancia, la enfermedad y la desigualdad de oportunidades. Es especialmente interesante su concepción de la pobreza y sus propuestas para evaluarla (desde la crítica al PIB, propone otros indicadores como la expectativa de vida, el alfabetismo y la tasa de mortalidad infantil) que hoy ya son de uso común en las organizaciones internacionales.

A continuación, se expone su teoría de las capacidades, por su especial relevancia para la noción de calidad de vida. Su originalidad radica en

que constituye una alternativa real a las propuestas más utilizadas para evaluar el bienestar económico. Parte de la crítica de aquellos enfoques que evalúan únicamente las mercancías que se poseen y las que se usan. Pero también lo hace a aquellos que utilizan el criterio de utilidad (recursos, bienes primarios y otros criterios cuantitativos); frente a estos, propone la necesidad de medir y fomentar las capacidades humanas, esto es, lo que los seres humanos sean capaces de hacer y ser en varios aspectos de la vida. Tampoco comulga con otras propuestas más abiertas, menos cuantitativas como la de Rawls y los partidarios del bienestar que se concentran en lo que una persona *obtiene* en bienestar o en bienes; frente a ellos Sen insiste en lo que una persona *puede obtener*. En ese *poder obtener* está la clave de su teoría de las capacidades. Así pues, su perspectiva difiere, con sus palabras:

“de otros enfoques que usan otra información, por ejemplo, la utilidad personal (que se concentra en los placeres, la felicidad o el deseo de realización), la opulencia absoluta o relativa (que se concentra en los paquetes de bienes, el ingreso real o la riqueza real), la evaluación de las libertades negativas (que se concentra en la ejecución de procesos para que se cumplan los derechos de libertad y las reglas de no interferencias), las comparaciones de los medios de libertad (por ejemplo, la que se refiere a la tenencia de “bienes primarios”, como en la teoría de la justicia de Rawls) y la comparación de la tenencia de recursos como una base de la igualdad justa (como en el criterio de la “igualdad de recursos” de Dworkin) (Sen, 1993:55).

Desde las críticas anteriores propone un nuevo concepto de calidad de vida basándose en su teoría de las capacidades. Calidad de vida donde vida se entiende como una combinación de varios “quehaceres y seres”. Si la vida consiste fundamentalmente en ser y hacer, y no tanto en tener, cambia inevitablemente, como se verá más abajo, el concepto de calidad de vida, pero también la concepción que se tiene del ser humano, pues éste pasa a ser entenderse como un ente dinámico, lleno de potencialidades. Frente a anteriores enfoques economicistas en los que eran concebidos como seres pasivos, ahora con su teoría de las capacidades se convierten en agentes, beneficiarios y adjudicatarios del progreso y de las transformaciones sociales.

El ser humano como ser agente, además de la capacidad de producción y de consumir lo producido, tiene habilidades que aumentan sus posibilidades de producción (habilidades de tipo material o productivo). Y asimismo tiene capacidades que aumentan las posibilidades de poder elegir tipos de vida consideradas como valiosas. La educación sería un ejemplo de cómo además de permitir vivir bien (más eficiente en la pro-

ducción de bienes, más eficaz para conseguir logros), aumenta también las posibilidades de “ser más humano” de “tener una vida más digna”, es decir, de aumentar las propias capacidades humanas (leer, comunicar, relacionarse, tener más posibilidades de elegir y, por tanto, ser más libre, etc.) que posibilitan tener un mayor control sus propias vidas.

Una vida ahora tendrá calidad no tanto dependiendo de lo que una persona haya conseguido (logros), sino de las realizaciones o funciones (quehaceres y seres) y de las capacidades o habilidades de las personas de lograrlos, es decir, de las potencialidades que tiene para alcanzar esos logros. Y se fomenta la calidad de vida cuando se apoyan, desarrollan y potencian las funciones y las capacidades de las personas. Ésta es la idea más interesante para el objetivo de este artículo que es repensar lo que sea la calidad de vida de un centro, que ahora tendrá que incorporar, desarrollar y potenciar las capacidades de los agentes educativos (alumnado, pero también y por qué no, profesorado).

En la posibilidad, en la potencialidad está la clave de su teoría de las capacidades (*Capabilities*). Pero para delimitar este concepto, es necesario hacer referencia a otro con el que está estrechamente vinculado: funcionamientos o realizaciones (*Functionings*), que representan partes del estado de una persona: en particular, las cosas que logra hacer o ser al vivir. Por tanto, para evaluar la calidad de vida (*Quality of Life*) es necesario tener en cuenta la “habilidad real para lograr funcionamientos valiosos como parte de la vida” (Sen, 1993:55).

El tema de los funcionamientos está íntimamente relacionado con el de los valores, pues no todos los funcionamientos son igualmente valiosos. Identificar los valores que los hacen valiosos, implica abordar lo que el autor llama espacio evaluativo. El que él propone difiere del planteamiento de las utilidades que estarían precisadas más en términos de placer, felicidad o satisfacción de los deseos. El espacio evaluativo de Sen está definido según los funcionamientos y capacidades para funcionar.

Por ejemplo, debido a la naturaleza del espacio evaluativo, el enfoque sobre la capacidad es diferente de la evaluación utilitarista (...) porque deja lugar para una variedad de actos y estados humanos como si fueran importantes en sí mismos (no sólo porque pueden producir utilidad ni sólo por la medida en que puedan rendir utilidad). También deja espacio para valorar varias libertades (en forma de capacidades). Por otra parte, el enfoque no asigna importancia directa (a diferencia de la derivada) a los medios de vida o medios de libertad (por ejemplo ingreso real, riqueza, opulencia, bienes primarios o recursos), como lo hacen otros enfoques. Estas variables no son parte del espacio evaluativo, aunque puedan influir indirectamente en la evaluación a través de sus efectos en las variables incluidas en ese espacio (Sen, 1993:58).

Esta evaluación de calidad de vida no es la propia persona la que tiene que elaborarla. Pues, puede haber un alto grado de satisfacción en personas que apenas compensan sus necesidades básicas más primarias. Y aquí es donde Sen centra otra de sus críticas al enfoque utilitarista que se fundamenta en lo que el propio individuo considera utilidad (placer, felicidad o satisfacción de los deseos).

Esta idea fundamental de tomar en consideración las alternativas que poseemos al modo de vida que tenemos (hemos elegido nuestra forma de vida, sí, ¿pero teníamos otra elección?) nos lleva a la idea de libertad como el componente esencial de la vida humana (Sen, 2000). Lo que realmente importa no es lo que se logra, sino la capacidad de lograr algo que contiene la libertad de lograr ese algo. Por eso han de evaluarse también las oportunidades para elegir –el proceso- y la misma elección de lo que se quiere lograr –el resultado-.

Aclarada la terminología básica de la teoría de las capacidades la pregunta sería ¿En qué supone un paso adelante respecto a la teoría de las necesidades y la propuesta de la tercera generación de los derechos humanos?

a) Con respecto a la teoría de Maslow coincide en que básica también es la necesidad de “alcanzar la autodignidad o integrarse socialmente” (Sen, 2000:183ss). Pero lo amplía porque el punto de vista cambia desde el problema de las necesidades y los logros para alcanzarlas a la posibilidad de poder garantizar las necesidades. Es decir, no importa tanto las ventajas que tenga una persona, como a la capacidad para alcanzar ventajas. La pregunta clave, entonces, pasa a ser ¿qué habilidad real tiene para lograr funcionamientos valiosos?

b) Con respecto a la teoría de los derechos humanos, estos quedan incorporados porque a su juicio, de qué sirven que haya abundancia de bienes materiales (en términos de la producción alimentaria o de oferta per cápita) si no existe un sistema de derechos que garantice el derecho de uso sobre ellos. De ahí la importancia que Sen da a la democracia, pero ése es otro asunto que requeriría mayor tratamiento y en el que no puede entrar este artículo.

c) Supera también a la teoría del desarrollo sostenible, por la identificación original que establece entre calidad de vida y desarrollo. Un país, a juicio de Sen, no se desarrolla creciendo económicamente, ni privatizando y liberalizando su mercado, sino aumentando las libertades y las capacidades de los ciudadanos y esto se logra desarrollando los derechos democráticos –entre los que se encuentran también los económicos- y fomentando la justicia social. La tesis de este premio Nobel no es que “la

libertad política conduce al desarrollo”, como si fueran dos hechos independientes aunque relacionados, sino que “la libertad es parte del desarrollo”. Sus estudios demuestran que el aumento de libertades conlleva el aumento del desarrollo económico, tal y como ha mostrado en sus trabajos empíricos de Corea del Norte, Etiopía y Sudán, regímenes dictatoriales en países potencialmente ricos que sufren hambrunas.

d) Y qué duda cabe que supera con creces los criterios economicistas, pues con Sen el desarrollo ya no puede equivaler sólo al PIB; no puede contener sólo factores de la industria, del comercio, de los avances tecnológicos, porque estos indicadores nada más tienen en cuenta la “situación media” de la población. Los derechos económicos sí que hay que potenciarlos pero como medio, no como fin (Sen, 2000:117). Como medio porque permiten (no siempre) ampliar las libertades, las capacidades de la sociedad y, en definitiva, lograr el fin último que es la vida más digna de las personas. La prosperidad material no es un valor en sí, por tanto ni puede ser ni el objetivo último del desarrollo económico, ni de las diferentes propuestas políticas. Un aumento en la producción material ni tan siquiera implica de por sí un paso adelante hacia la calidad de vida, pues un aumento cuantitativo no asegura necesariamente un aumento en cualitativo. Cuando el desarrollo se entiende como el proceso por medio del cual se amplían y profundizan las capacidades humanas, el fin del desarrollo ya no debe ser el aumento de la producción, sino que el aumento de la producción debe servir como fin último alcanzar una vida más digna, más libre, más justa para todos los seres humanos, presentes y futuros.

Proponer la calidad de vida, entendida de este modo, implica cambiar radicalmente la concepción de la economía clásica y neoclásica tradicional que no considera factores, ahora esenciales, como son la educación, la salud, la demografía, los derechos políticos y civiles; y todos ellos garantizan el desarrollo de las capacidades humanas. Los factores cuantitativos son condiciones necesarias, pero no suficientes. Y esto vale también en el primer mundo donde no todas las libertades están conseguidas, y donde la educación, la sanidad, las libertades políticas, entre otras, son mejorables siempre.

7. Calidad de vida en los Proyectos Educativos de Centro

La segunda parte de este artículo tiene por objetivo, como se ha señalado en la introducción, la de proponer un concepto ampliado de calidad de vida como fundamento del sistema de valores de los PEC. Como fundamento serviría para definir los límites dentro de los cuales todas las actuaciones educativas se legitiman y se fundamentan.

Antes de analizar la propuesta y sus implicaciones en la práctica docente conviene preguntar por la naturaleza y el sentido de un PEC. Los proyectos educativos cobraron especial relevancia con la LOGSE que permitió un amplio margen de autonomía y de iniciativa a los centros y al profesorado, tanto en el proyecto curricular, como a la hora de elegir el conjunto de valores sobre los que fundamentar la organización del centro. El principal cambio que incorporaba esta ley es que trasladaba la distribución de competencias desde el ámbito de decisión de la Administración Educativa al ámbito de decisión de los centros escolares. Pero una mayor libertad de actuación, no lo olvidemos, significa una mayor responsabilidad para reflexionar y trabajar conjuntamente en la forma que se quiere ejercer la actividad educativa.

El PEC y el Proyecto Curricular de Centro (PCC) son documentos en torno a los cuales ha de estructurarse el funcionamiento en un centro educativo. El objetivo del primero es la explicitación de un sistema de valores que pasarán a convertirse en señas de identidad o peculiar estilo de enseñar de un centro. A este sistema de valores debe adecuarse tanto el Reglamento de Régimen Interior como los Proyectos Curriculares de Centro y de Áreas. En la práctica docente la organización y el funcionamiento de la vida escolar tiene que ser siempre coherente con aquellos valores centrales del PEC, en cuya elaboración y redacción deben participar todas las partes de la comunidad educativa y después ser consensuados por el Consejo Escolar. Una vez aceptados es responsabilidad del centro velar para que se aplique correctamente, es decir, que todas las actividades y los objetivos generales y de etapa se adecuen a él; pero también ha de posibilitar la evaluación y la mejora del centro en coherencia con la línea educativa prefijada; y aquí es donde toma relieve la idea de calidad de vida.

En este tema, frente a lo que ocurre en la arquitectura como actividad constructiva, proyecto y fundamento pueden coincidir. Los proyectos educativos sí pueden funcionar como fundamentos; al contrario de lo que ocurre en la construcción de un edificio, donde antes de colocar los pilares centrales debe diseñarse el *proyecto* o modelo que luego se intentará poner en la práctica. Otro motivo por el que no sirve la metáfora de la construcción, tan utilizada desde la filosofía moderna, es porque los fundamentos se replantean una vez que el *edificio* educativo ya está en marcha, es decir, ya habitan sus inquilinos, con mayor o menor calidad de vida.

Nos encontramos ante una realidad compleja que no se puede reconocer en esta metáfora racional porque los centros educativos no son

organizaciones formales constituidas de una vez para siempre; si fuera así la calidad educativa sería fácilmente evaluable atendiendo a diferentes factores de producción. Al contrario, nos encontramos ante un espacio abierto, no definido en el que convive una *comunidad* educativa, por ello la calidad educativa tiene que tomar en consideración muchos más hechos significativos que los meramente materiales o cuantitativos; porque se trabaja *con* personas, *entre* personas y se establecen múltiples relaciones sociales; además de las relaciones interdependientes con la localidad en la que se ubica y el *contexto* social en general.

Una vez establecido que el PEC es un conjunto de principios filosóficos, racionales, ideales que dan personalidad al centro y orientan sus actividades, tampoco cabe, y por seguir con la metáfora, la afirmación de que como seña de identidad del centro equivaldría a la bandera o el cartel, que a modo de reclamo, se coloca en el edificio una vez construido.

Aclarado el significado de los PEC, cabe formular la siguiente pregunta ¿y no hubiera bastado proponer los derechos humanos o los principios de la Constitución como claves de todo Proyecto Educativo? Dicho de otro modo: ¿para qué tanta alforja en este viaje? El problema es que los derechos humanos son abstractos; precisamente porque pretenden ser universalizables para sociedades pluralistas, no permiten especificar actuaciones concretas que son las que se necesitan en la práctica diaria docente. Tanto los derechos humanos como los de la Constitución tienen una función imprescindible de marco axiológico de legitimación, tanto de las actuaciones pedagógicas, como de las sociales, las políticas, las legales, etc.

Tampoco se trata de entrar en una corriente “de moda” de la última década, ya que no hay empresa, institución u organización que hoy no quiera poseer un certificado que garantice que se trata de un organismo con calidad. El objetivo de estas páginas no es una propuesta tipo ISO *nuevemilpico*, porque un centro educativo no es una empresa, aunque tenga como empresa un proyecto especificado en el PEC, ni el alumnado (sus logros o rendimientos) constituyen un producto final.

La idea es que hay que reflexionar sobre la calidad en la enseñanza porque nos encontramos ante una exigencia tanto externa, como interna. Por una parte, la evaluación de calidad de centro es una demanda social a la que se debe dar respuesta; pero por otra parte, si la educación, con Sen y Maslow, ha pasado a ser un bien esencial además de una necesidad básica, se convierte en una de las claves para fomentar justicia social, para garantizar igualdad de oportunidades y para el desarrollo de las capacidades. Y entonces, precisamente por ocupar un lugar tan importante, debe ser evaluado.

El problema ahora no es tanto si tiene o no que ser evaluada la calidad, sino más bien ¿cómo evaluar la calidad en los centros de enseñanza? Pues no cabe hablar de calidad, si no se establecen criterios para evaluarla y garantizar su mejora. La respuesta dependerá de lo que se entienda por calidad. Si calidad de vida se entiende en términos de conjunto de bienes y servicios la evaluación es tarea fácil, pues se centrará en el criterio de la eficiencia, de la producción, es decir, en los resultados (académicos y profesionales). Pero, si se extiende a lo cualitativo, a los procesos, a las capacidades, el problema se sitúa más bien en ¿cómo se evalúa?

Mientras en el primer sentido la evaluación se concibe como un mecanismo controlador, en el segundo se trata de un mecanismo regulador (tanto interno, como externo), es decir, pasa a convertirse en un proceso de reflexión, de permanente diálogo con la realidad educativa. Y así además de posibilitar la valoración, la crítica y la reorientación de las actuaciones y los agentes educativos, permite cambiar de la manera más eficaz las condiciones de los centros con la finalidad de llegar a las metas educativas propuestas en los PEC.

La propuesta de este artículo es incorporar la calidad de vida como fundamento en los PEC, es decir, como un conjunto de valores que actúe a modo de patrón de referencia para todo tipo de actividad que se realice en los centros educativos. Tiene que servir tanto para señalar direcciones hacia dónde actuar, como para marcar lugares hacia dónde se retrocede y no se progresa ni en calidad de centro ni en calidad de vida.

¿Qué es la calidad educativa? El término, a pesar de su constante utilización, es tan difícil de definir y concretar como lo era la calidad de vida en general. Comencemos por una definición en negativo: calidad de centro no significa tener un ordenador por cada aula (mejor si es con conexión a Internet), un vídeo; ni tan siquiera se mide por el número de contenedores para reciclar, o el menor consumo de papel, agua o electricidad, etc. En este sentido reducido, muchos centros se evaluarían con criterios de poca o de ínfima calidad. Con el nuevo sentido de calidad de vida cabe tomar en consideración también el fomento de las actividades extraescolares, los programas de educación ambiental, la atención al inmigrante, la participación de todas las partes de la comunidad educativa, la colaboración con el ayuntamiento, con las ONG's, la participación en proyectos nacionales e internacionales, etc.

Lo material nunca sobra, especialmente si sirve para dotar de sentido a la tarea educativa en particular y a la vida humana en general, es decir, si fomenta los logros que las personas pueden obtener con esos bienes. Donde los logros han de entenderse en terminología de Sen como aque-

llo que los enriquece como personas, aquello que le permite tener más potencialidades, más habilidades, en definitiva, más libertad. Pero conviene no olvidar que hoy en la sociedad capitalista occidental, muchos bienes de consumo no ayudan de por sí al crecimiento individual o social, más bien aborregan, adormecen y eso también tiene que considerarse en las estadísticas que pretenden medir el bienestar.

Ahora la evaluación ha de incorporar, además de lo cuantitativo, todos aquellos espacios de acción que ha permitido el desarrollo de las capacidades y las realizaciones, pasando por los derechos que pasan a ser ahora los fines educativos. Si derechos, capacidades, funciones, etc. forman parte de fines políticos, por qué no como fines educativos; pues, además, de ser legítimo como objetivos políticos, lo son como objetivos educativos.

A continuación se transcribe un texto que considero significativo para el tema que nos ocupa, a pesar de que los autores no se refieren a un centro, sino a una nación o región del mundo, pero el contenido sirve para nuestro propósito:

¿Cómo lo determinamos? ¿De qué información requerimos? ¿Qué criterios son verdaderamente importantes para el florecimiento humano? (...) necesitamos conocer no solo el dinero que tienen o del que carecen, sino también qué tan capaces son de conducir sus vidas. Con seguridad, debemos saber acerca de su expectativa de vida. Necesitamos saber de su salud y de los servicios médicos, conocer su educación –y no sólo de la disponibilidad de ésta, sino de su naturaleza y calidad (...). Es necesario saber acerca del trabajo, si es satisfactorio o tediosamente monótono, si los trabajadores disfrutan de alguna medida de dignidad y control y si las relaciones entre los patronos y la mano de obra es humana o denigrante. Es necesario saber qué privilegios legales y políticos disfrutan los ciudadanos, qué libertades tienen para conducir sus relaciones sociales y personales. Es necesario saber cómo están estructuradas las relaciones familiares y las relaciones entre los géneros, y la forma en que estas estructuras promueven o dificultan otros aspectos de la actividad humana. Sobre todo, se requiere saber la forma en que la sociedad de que se trata permita a las personas imaginar, maravillarse, sentir emociones como el amor y la gratitud, que presuponen que la vida es más que un conjunto de relaciones comerciales, y que el ser humano (...) es un "misterio insondable", que no puede expresarse completamente en una "forma tabular". En resumen, para meditar bien (sobre el problema de la novela a la que hace referencia) parece que requerimos una descripción rica y compleja de lo que las personas pueden hacer y ser (Nussbaum y Sen, 1993: 15-16).

Para una vida de mayor calidad, por tanto, no importa sólo la satisfacción de las necesidades básicas (por muy amplias que las consideremos), sino que hay que analizar también capacidades, las realizaciones y los

derechos de las personas. Para Sen, recordemos, la calidad de vida de una persona debe valorarse en términos de sus capacidades. Y lo mismo valdría para un centro, por eso hay que preguntarse ¿desarrolla capacidades? ¿fomenta realizaciones?, ¿tiende a ampliar los derechos? ¿aumenta las libertades del alumnado? ¿amplia el conjunto de las metas sociales?

Si nos fijamos en este criterio, a mi juicio, pierden consistencia las críticas que se hacen al actual sistema educativo porque los alumnos han bajado su “nivel académico”. El problema es como siempre qué se entiende por nivel académico y por calidad académica. Tanto si se trata de rendimiento académico, como de capacidades personales cabe la crítica.

- Si nivel académico se entiende como suma de conocimientos adquiridos a lo largo de los años en los centros educativos, entonces el alumnado no tiene menos conocimientos, si acaso diferentes. Educación para el desarrollo, para la paz, la coeducación, educación en valores, ética para todo el alumnado (y no sólo como alternativa a la religión), etc. son contenidos que no aparecían antes de la introducción de la LOGSE.

- Pero hoy además se trabajan y se potencian junto a los conceptos, procedimientos y actitudes que potencian habilidades, potencialidades y capacidades.

- Y más allá, se puede afirmar que se capacita a un mayor número de adolescentes, al hacer obligatorio la educación hasta los 16 años (y ese dato, que precisamente sí es cuantificable, no se puede olvidar).

- Todo ello al margen de otras mejoras como son un profesorado mejor preparado; libros de texto más cualificados; más y mejores recursos didácticos; etc. son también datos que se pueden evaluar para comparar con épocas anteriores.

Lograr mayor “nivel académico” (en el sentido mas extenso del término) puede ser un fin de la empresa educativa, pero no el único. Si progresamos de nivel de vida a calidad de vida, e incluimos este concepto como clave en los PEC eso implica que los fines que se propongan como fundamentales no pueden limitarse a instruir y a desarrollar el conocimiento, sino que también deben contribuir al desarrollo de las capacidades de las personas (en tanto que ciudadanos activos). Hemos de reflexionar en qué medida las elecciones de futuro de nuestro alumnado y de la sociedad en general (miras cortas, salidas profesionales rentables a corto plazo, rentabilidad y eficacia, etc) influye en sus capacidades.

Y concretando un poco más, a continuación señalaré a modo de ejemplo algunas de las implicaciones que tendrían en los centros educativos el apostar por un modelo u otro de calidad de vida:

1) Desde un sentido estrecho de calidad de vida, cabría insistir en: el perfeccionamiento y mejora de todo aquello que puede cuantificarse: el rendimiento del alumnado en su vida académica y profesional; la dotación de los centros; los recursos materiales y humanos; la relación numérica alumnado-profesorado; las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas; los recursos educativos; la innovación educativa y profesional; por mencionar los más relevantes pero no los únicos.

2) Desde la consideración de la sostenibilidad: desarrollar mecanismos para mejorar la calidad ambiental en el centro y en su entorno; la consideración de la justicia intrageneracional e intergeneracional; replanteamiento de nuestros hábitos de vida y de consumo que tendrán que ser respetuosos con el medio ambiente; incorporar como valor clave la moderación, la templanza y la prudencia, etcétera.

3) Desde la teoría de las necesidades cabría insistir, además: en el crecimiento y enriquecimiento de una vida humana digna; junto del rendimiento académico, lograr mayor "productividad" espiritual; fomentar las capacidades sociales, es decir, las habilidades para vivir con otros (porque vivir con calidad es con otros); desarrollar actitudes participativas en todos los ámbitos, con el fin de preparar ciudadanos activos y críticos; potenciar todos los aspectos relacionados con la autoestima; entre otros.

4) Desde la tercera generación de los derechos humanos: fomentar el valor de la solidaridad, no sólo con el Tercer Mundo y las personas futuras, sino también en el propio ámbito local y nacional, y en otros más cercanos como el centro y el aula; desarrollar aptitudes que aumenten nuestra habilidad para vivir una buena vida y posibilitar una vida más justa. Una buena vida no equivale a una vida feliz sino que, tal y como enseña la filosofía desde la Modernidad, ha de ser también una vida justa, para todos y todas, para el Primer Mundo y para el Tercer Mundo, para los presentes y para los futuros, para los capacitados y los discapacitados.

5) Y desde la teoría de las capacidades de Sen, cabría además de todo lo anterior: aumentar las capacidades del profesorado, no sólo del alumnado; mejorar las relaciones del centro con la comunidad; fomentar la participación en proyectos educativos nacionales e internacionales; potenciar habilidades tradicionalmente asignadas a las mujeres como la preocupación por los otros en los varones y a la inversa potenciar habilidades tradicionalmente asignados a los varones como la prioridad de lo público frente a lo privado en las mujeres, en definitiva, se trataría de complementar el marco de la justicia con la necesidad de incorporar la dimensión del cuidado; desarrollar nuestras capacidades de dialogar aportando recur-

sos y los principios necesarios para lograr diálogos racionales y libres, generadores de consenso²⁵.

Para que todos los anteriores niveles puedan llevarse a la práctica ha de fomentarse también un determinado clima para que se puedan potenciar las capacidades que hemos estimado más oportunas. Un clima adecuado propicia el trabajo en los fines propuestos e invita a los miembros de la comunidad escolar, en forma de hábitos, a incorporarse a la dinámica ya establecida del centro (Cortina et.al, 1994:21-22)²⁶. En este sentido la adquisición de hábitos constituiría un aspecto fundamental para crear una vida con mayor calidad, en general, y de calidad educativa, en particular.

Todos los valores incorporados en la definición amplia de calidad de vida conviene extenderlos en los contenidos de todas las áreas (contenidos conceptuales, procedimentales y especialmente, actitudinales) pero también a través de los temas transversales. Y ha de verse reflejado no sólo en la articulación del PEC, que puede acabar siendo ese referente que nadie tiene en cuenta, sino que ha de impregnar todo el centro desde las normas del Reglamento Interno hasta la propia estructura y organización del Centro.

Cuando se establecen modelos de acción, como pretende esta propuesta, inevitablemente se tiene que asumir que nos encontramos ante un tema de la responsabilidad que tenemos como educadores de futuros ciudadanos como agentes activos²⁷. Lo que sea la calidad educativa depende especialmente de lo que nosotros hayamos decidido; no se trata de asumir o no esa responsabilidad, sino que ya se tiene.

8. Conclusiones

Para finalizar, con calidad de vida hemos encontrado un concepto normativo que informa de lo que *debe ser* a lo que *es*, es decir, da orientaciones para la acción. Donde *deber ser* ha de entenderse como los requisitos para lograr una vida justa y digna, algo que no sólo quiero para mi, sino que se considera un bien y valor necesario para toda la humanidad,

25 Siguiendo a Habermas, los seres humanos tenemos competencias comunicativas en función de las cuales somos capaces de generar acciones para su propia transformación. Una educación democrática debiera desarrollar también esta racionalidad comunicativa. Cfr. HABERMAS, J. (1985 y 1989)

26 Al respecto afirma Adela Cortina: "También las organizaciones e instituciones adquiere unos hábitos, acaban incorporando un carácter, que puede ser percibido tanto por sus miembros como por los de fuera"

27 Cfr. Savater, F. (1997:150) "Quien pretende educar se convierte en cierto modo en responsable del mundo No es aprobarlo tal y como es, sino asumirlo, conscientemente porque es y porque solo a partir de lo que es puede ser enmendado."

incluidas las generaciones por venir. Al plantear lo deseable y no lo deseado, la calidad de vida constituye un horizonte ideal, inalcanzable de modo inmediato, pero progresivamente realizable. En tanto que idealidad contiene obligatoriedad, es decir, la necesidad de orientarse hacia lo preferible, de realizarlo, de ponerlo en práctica, de respetarlo (Cortina et.al., 1996). Y esa es nuestra labor en tanto que educadores, y no sólo en tanto que enseñantes o instructores.

Se trata de un valor de valores porque contiene otros valores como la salud, la armonía, el conocimiento, el desarrollo sostenible, la solidaridad, la cooperación, el respeto a la diversidad, la autonomía, la participación, la responsabilidad, la tolerancia, la igualdad, la justicia, la equidad, la legitimidad, la prudencia, la moderación, los derechos humanos, la democracia, entre otros. Todos estos valores asociados a la calidad de vida no son secundarios, sino intrínsecos a él. En los PEC es necesario hacer una propia comprensión de todos los valores que se hayan decidido tomar como referencia, para priorizar y establecer con ellos unos acuerdos que se habrán de definir y expresar si se quiere que sean operativos.

Por todo ello, se puede concluir que la calidad de vida constituye un interés moral. Lo cual no significa que deje de ser un interés económico, político o social; sólo que al encontrarnos ante un tema de valores, la ética tiene mucho que decir por ser:

En primer lugar, un interés racional, porque puede argumentarse racionalmente, a pesar de constituir una cuestión abierta, dinámica; no se trata de un concepto indeterminado, sino sólo que sus determinaciones irán evolucionando a medida que cambien las condiciones de lo que se considera una vida digna y justa, derechos humanos o necesidades básicas, tal y como ha ocurrido con la historia del concepto que no ha ido cambiando, sino ampliándose, progresando.

En segundo lugar, un interés generalizable, que no puede coincidir con intereses concretos y empíricos; al contrario se trata de un valor que debe ser respetado siempre, porque afecta a toda la Humanidad que aunque no sea consciente de su interés se verá afectada, tarde o temprano, por las decisiones que se tomen al respecto.

Y, por último, un interés ideal, en el sentido de ideal regulativo y crítico que servirá como criterio desde donde discernir los intereses reales, los de corto y medio plazo. En este sentido ha de contener un ingrediente de idealidad para que pueda funcionar a modo de horizonte utópico.

BIBLIOGRAFÍA

- CORTINA, A., CONILL, J., DOMINGO, A., y GARCÍA-MARZÁ, D. (1994): *Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*, CORTINA, A., (Dir.), Ed. Trotta, Madrid
- CORTINA, A., ESCÁMEZ, J. Y PÉREZ-DELGADO, E. (1996): *Un mundo de valores*, Valencia, Generalitat Valenciana
- COSTANZA, R. (1997): "La economía ecológica de la sostenibilidad. Invertir en capital natural" en GOODLAND, R., DALY, H., EL SERAFY, S., VON DROSTE, B. (editores.), *Medio ambiente y desarrollo sostenible*, Madrid, Trotta, pp. 103-114.
- DALY, H. E. y COBB J. B. (1993): *Para el bien común. Reorientando la economía hacia la comunidad y un futuro sostenible*, FCE, Méjico
- ERIKSON, R. (1993): "Descripciones de la desigualdad: el enfoque sueco de la investigación sobre el bienestar" en NUSSBAUMM, M. Y SEN, A. (comp.) *Calidad de vida*, Méjico, FCE, pp. 101-120
- FERRETE, C. (1999): "Ecología, Economía y Ética. La problematicidad del desarrollo sostenible", *Dilema*, Enero-Junio. pp. 12-18.
- GOODLAND, R., DALY, H., EL SERAFY, S., VON DROSTE, B. (Eds.) (1997): *Medio ambiente y desarrollo sostenible*, Madrid, Trotta
- GOODLAND, R y LEDEC, G. (1993): "Neoclassical Economics and Principles of Sustainable Development", *Environmental Ethics. Divergence and convergence*, McGraw-Hill, USA, 1993, pp. 244-254.
- HABERMAS, J. (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona
- HABERMAS, J. (1989): *La teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra.
- INGLEHART, R. (Coord.) (199 5-6): *Encuesta Mundial de Valores (World Values Survey)*, Universidad de Michigan
- NAREDO, J. M. (1987): *La economía en evolución. Historia y perspectivas de las categorías básicas del pensamiento económico*, Siglo XXI
- NUSSBAUMM, M. Y SEN, A. (1993): *Calidad de vida*, Méjico, FCE
- SACRISTAN, M. (1987): *Pacifismo, ecología y política alternativa*, Icaria, Barcelona
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*, Barcelona, Ariel
- SEN, A. (1993): "Capacidad y bienestar", en M. NUSSBAUMM y A. SEN (comp.), *Calidad de vida*, Méjico, FCE, pp. 54-83
- SEN, A. (2000): *Desarrollo y libertad*, Planeta, Barcelona
- TINBERGEN J., Y HUETING, R. (1997): "El PIB y los precios de mercado" en GOODLAND, R., DALY, H., EL SERAFY, S.,

VON DROSTE, B. (eds.), *Medio ambiente y desarrollo sostenible*, Madrid, Trotta, pp. 63-72

ZIMMERLING, R. (1990): "Necesidades básicas y relativismo moral", *Doxa* 7, 35-54.