
Competencias, capacidades y Educación Superior. Repensando el desarrollo humano en la universidad*

Competence, Capabilities and Higher Education. Rethinking the Human Development in the University

MAURICIO BICOCCA

Universidad de los Andes, CONICYT-FONDECYT, Chile
mbicocca@uandes.cl

Resumen: La educación universitaria actual muestra ciertas dificultades para promover el desarrollo humano de los estudiantes. Este escrito propone repensar el problema a partir del enfoque de capacidades. En función de tal propósito se analizan, primero, los antecedentes conceptuales y los principios propuestos por el enfoque de capacidades. En segundo lugar, se examinan las potencialidades educativas del enfoque para promover el desarrollo humano de los estudiantes. Por último, se pondera una posible integración

curricular entre el enfoque por capacidades y el actual enfoque por competencias. Se concluye que el enfoque por capacidades posee una alta potencialidad educativa capaz de complementar armónicamente el actual currículum por competencias.

Palabras clave: Educación universitaria, Desarrollo humano, Enfoque por capacidades, Enfoque por competencias.

* El presente trabajo fue posible gracias al financiamiento otorgado por CONICYT-FONDECYT, Chile, para el desarrollo del Proyecto Fondecyt Iniciación 11130078, titulado: “El enfoque de capacidades (*capabilities approach*) de Amartya Sen y Martha Nussbaum. Un análisis filosófico-crítico de sus potencialidades educativas para la Educación Superior”. Este artículo constituye parte de los resultados de la investigación.

Abstract: University education today shows certain difficulties in promoting the human development of its students. The present work intends to rethink this problem based on the capabilities approach. In order to that purpose it analyze, first, the conceptual background and the principles proposed by the capabilities approach. Second, the educational potentialities of this approach are examined, in order to generate and promote human development. Finally, the viability of

a curricular integration between the capabilities approach and the current competence approach is considered. It is concluded that the capabilities approach has a high educational potential capable of harmoniously complementing the current competence curriculum.

Keywords: University education, Human development, Capabilities approach, Competence approach.

INTRODUCCIÓN

Una de las de las cuestiones cruciales del actual debate de la Educación Superior (ES) es la pregunta sobre cuál es el ideal de humanidad a lograr a través del esfuerzo educativo. En tal sentido, aquí se parte de un ideal de desarrollo humano universal, más precisamente, del ideal de humanidad que brinda el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), cuando manifiesta que “el desarrollo humano tiene por objetivo las libertades humanas para desarrollar todo el potencial de cada vida humana” (PNUD, 2016, p. 1). Esta idea implica, a nivel individual, “un proceso encaminado a ampliar el ejercicio de la libertad y de las oportunidades de cada persona” (PNUD, 2016, p. 1), que le permita influir en los factores que determinan su vida “mediante la creación de capacidades” (PNUD, 2016, p. 2). Y, a nivel social, “crear un entorno favorable para que las personas tengan una vida larga, sana y creativa” (PNUD, 2016, p. 2). En tal dirección el crecimiento económico es un factor importante para dicho logro, pero no se puede considerar que sea un fin último. En conformidad con tal ideal, el PNUD mide el Desarrollo Humano en los países a partir de un Índice de Desarrollo Humano¹ (IDH) utilizado para elaborar sus informes anuales, que se publican desde 1990. Este índice es compuesto, y una parte importante del mismo está integrado por la educación.

La fundamentación del IDH se encuentra en el denominado *enfoque por capacidades* (EC en adelante) o *capabilities approach*, que asume como propios los conceptos y principios que sostiene el Desarrollo Humano y sus informes. Hay que

1 Para medir el desarrollo humano de un modo más completo, el Informe sobre Desarrollo Humano presenta, además, otros cuatro índices compuestos. El IDH ajustado por la Desigualdad descuenta el IDH en función de la magnitud de las desigualdades. El Índice de Desarrollo de Género compara los valores del IDH para mujeres y hombres. Y el Índice de Pobreza Multidimensional mide las dimensiones de la pobreza no referidas a los ingresos (PNUD, 2016, p. 3).

agregar que el valor teórico-práctico del *enfoque del desarrollo humano* o *enfoque por capacidades* (Nussbaum, 2012) se evidencia a nivel internacional al proporcionar el fundamento analítico a la Declaración del Milenio y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que son objetivos y metas con un plazo concreto, acordados en el año 2000 por 189 jefes de Estado y de Gobierno, para reducir la pobreza humana básica antes de 2015. Igualmente, el enfoque sirvió de base para la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de París 2015 (PNUD, 2016).

En este marco de ideas, el EC propone una ES acorde a los parámetros y objetivos que mide anualmente el IDH de tal manera que aquélla pueda influir positivamente en dicho índice. Además, es necesario señalar que el EC constituye una instancia superadora desde la perspectiva formativa de la humanidad del estudiante respecto de la educación basada en competencias (EBC en adelante), que se muestra en dicha dimensión como claramente deficiente. Estas deficiencias pueden sintetizarse en los siguientes puntos: a) una lógica instrumentalista y una automatización del pensamiento y la conducta, porque las competencias son herramientas para alcanzar el buen funcionamiento social y una vida exitosa (Rychen y Salganik, 2006; Martínez Cinca, 2011); b) una falta de valores éticos centrales explícitos para desarrollar (Vaughan y Walker, 2012)²; y c) el utilitarismo y el mercantilismo como fines últimos que orientan la ES (Unceta, 2014). Frente a dichas carencias y reduccionismos surge el EC como una propuesta teórico-práctica alternativa fundada en una visión más comprehensiva del hombre, sus necesidades y sus capacidades de desarrollo para un operar plenamente humano. En efecto, el EC concibe una ES orientada a ampliar el ejercicio de las libertades humanas, a hacer de la vida de las personas algo valioso, a expandir sus posibilidades de desarrollo y a lograr un compromiso ético y social, además de encaminada a colaborar con el desarrollo económico.

A partir de lo expuesto, y considerando, por una parte, que el IDH se mide prácticamente en todos los países de Europa, América, Asia, entre otros, y, por otra, que los egresados de la ES son los futuros líderes de cada nación llamados a ser agentes de cambios sociales, surgen interrogantes sobre la formación que hoy reciben los estudiantes universitarios en orden al cultivo de su humanidad y del logro de un compromiso social efectivo. Así, cabe preguntar: ¿la formación que el estudiante de la ES recibe colabora para un ejercicio más amplio de su libertad

2 Son numerosas las investigaciones que muestran el escaso compromiso ético-cívico que los estudiantes de la actual ES desarrollan. Un ejemplo de esto es un estudio reciente que midió el índice de competencia cívica y su correlación con la participación política de los estudiantes. El estudio concluye, en líneas generales, que los estudiantes poseen bajos conocimientos cívicos y bajas actitudes relacionadas con la responsabilidad social y la participación política (Repáraz, Arbués, Naval y Ugarte, 2015).

individual y política? ¿Parte de los contenidos a enseñar se orientan a alcanzar un sentido ético y social efectivos? ¿Se cultiva en el estudiante el compromiso de participar en acciones tendientes a crear una sociedad más justa y equitativa? ¿Se le prepara para enfrentarse a los desafíos del desarrollo humano, como son las privaciones, las desigualdades y la violencia?

A partir de lo antes expuesto, los propósitos de este trabajo se centran en los siguientes puntos: primero, analizar los antecedentes conceptuales y los principios que postula el EC en orden a mejorar y enriquecer la formación del estudiante de la ES. Segundo, examinar la potencialidad educativa del enfoque para generar y potenciar en el estudiante ciertas dimensiones esenciales de su humanidad, hoy seriamente descuidadas por la EBC, y que son cruciales para la realización de un proyecto de vida original y sustentable. Y tercero, ponderar la viabilidad de una posible integración curricular entre el EC y la actual EBC. Finalmente, se presentan algunas conclusiones que se derivan del análisis hecho a lo largo del trabajo.

ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y PRINCIPIOS DEL ENFOQUE DE CAPACIDADES

El EBC, que adquiere importancia a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y la creación del Espacio Europeo para la Educación Superior, tiene como orientación principal la formación profesional del estudiante, es decir: está diseñada y dirigida a lograr una educación para la empleabilidad, y esa intención se manifiesta a partir de la revisión de la noción de *competencias*. En general, la literatura define las competencias en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y estrategias referidas, tanto a la posibilidad de evaluar un comportamiento predictivo, como a las características de la personalidad devenidas en conductas que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo (Mora, 2011; Schmal, 2015). Más allá de los matices, las definiciones comparten que las competencias se relacionan con un conjunto de atributos personales, que incluyen conocimientos, destrezas, habilidades y rasgos relacionados con el fin de un desempeño laboral exitoso (Sgobbi y Suleman, 2013; Peng, Shulin y Gu, 2014). En tal sentido, el enfoque por competencias es un modelo efectivo en orden al entrenamiento del estudiante para su futuro desempeño profesional. Ahora bien, cabe preguntar: ¿qué ocurre con aquellas dimensiones del estudiante de la ES señaladas por el enfoque del Desarrollo Humano? ¿Es la EBC igualmente formativa de la humanidad del estudiante en aquellos aspectos relacionados con el pensamiento crítico, la actuación ética y el compromiso cívico? Habría que responder que para dicho enfoque esta tarea se torna ciertamente difícil. Esto se debe a la matriz economicista y al tipo de “saberes instrumentales que promueven las competencias, que llenan el currículum de conocimiento ex-

perto de alta utilidad técnica, pero también de alta caducidad temporal, y de escasa potencialidad enriquecedora de la persona. En efecto, los estándares laborales no son absolutos y el conocimiento técnico-operativo es altamente provisorio al estar sometido a los avances técnicos y económicos” (Bicocca, 2017, p. 275).

En términos del enfoque del Desarrollo Humano se puede formular la siguiente pregunta: ¿qué saberes y capacidades requiere el currículum de los estudios superiores para desarrollar las diversas dimensiones cognitivas y conductuales que el estudiante de la ES necesita para alcanzar un funcionamiento plenamente humano? Este cuestionamiento constituye la pregunta central que realiza el denominado EC para establecer sus principios y criterios educativos, y sostiene que la ES, además de enseñar a trabajar, debe enseñar al estudiante a pensar y reflexionar, a discernir y tomar buenas decisiones, a participar críticamente de su vida y de la vida de su comunidad, entre otras capacidades igualmente importantes. En efecto, aunque dichas capacidades quizás no son las requeridas para producir o generar riqueza, sí son las necesarias para la realización de una vida digna y plenamente humana (Nussbaum, 2011).

Los principales teóricos del EC son el premio Nobel de Economía Amartya Sen³ (1980, 1984, 1985, 1987, 1992, 1993, 1999, 2002, 2004), profesor Emérito de la Universidad de Harvard, y la filósofa norteamericana Martha Nussbaum (1988, 1992, 1995, 2000, 2005, 2010, 2012), catedrática de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chicago. A partir de los trabajos de dichos autores, otros investigadores vinculados al ámbito de la ES⁴ y procedentes de distintas latitudes (Robeyns, 2011; Boni, 2010, 2012, 2013, 2014, 2016; Hichliffe, 2009; Walker, 2010, 2012, 2013, 2014) hoy se abocan al trabajo de desarrollar y formular instancias prácticas de aplicación del enfoque a la ES.

El punto de partida del enfoque es, prioritariamente, su concepción de la persona en el marco de la sociedad. Desde esta idea central se establecen ciertos principios, a saber: a) “las personas son valiosas en sí mismas, y se invoca el principio de dignidad humana y de vida humanamente digna” (Nussbaum, 2012, p. 50); b) “el ser humano siempre es un fin y nunca un medio para otras cosas” (Nussbaum, 2010, p. 63); y c) “los seres humanos son rigurosamente diversos” (Sen, 1992, p. 1). Esta centralidad de la persona, de su dignidad y de su diversidad hablan de un enfoque altamente humanista, cuya concepción de la educación señala que una vida

3 El enfoque de A. Sen ha dado origen a una asociación llamada *The Human Development and Capability Association*, que genera conferencias internacionales anuales y publica una revista científica titulada *Journal of Human Development*.

4 Aunque el enfoque de A. Sen se origina en la economía ha tenido derivaciones hacia múltiples disciplinas, como son, por ejemplo, la filosofía, la política, la salud, el derecho y la educación, entre otras.

buena y libre es aquella que se puede ser y hacer de muchas maneras valiosa (Sen, 1999a; Nussbaum, 2012). En tal dirección, la ES que postula el EC es una educación de por vida y para la vida, en la que la formación no se limita a un aumento de conocimientos, sino que su fin principal es desarrollar capacidades en las personas para que alcancen un funcionamiento plenamente humano.

Para A. Sen un factor clave del bienestar humano es la *agencia humana*, que, en cuanto capacidad para realizar *acciones* o *funcionamientos*, necesita de libertades. El concepto de *agencia* implica para Sen valoraciones personales y una autonomía responsable para la toma de decisiones, es decir: acciones que tienen un carácter normativo y que llevan necesariamente consigo un discernimiento ético. Sen utilizó el concepto de *capacidad* por primera vez en 1979, en la *Tanner Lecture on Human* que tituló “Equality of What?”, para presentar una evaluación alternativa de la igualdad frente a las visiones utilitaristas y rawlsiana. “Se debe prestar atención –señala Sen– a lo que una persona puede hacer más que a lo que hace” (Sen, 1980-1981, p. 209). Y define la *capacidad* como “una habilidad personal de hacer actos valiosos o de alcanzar un estado valioso de ser, que representa la combinación de alternativas de cosas que una persona es capaz de hacer y ser” (Sen, 1993, p. 30). Así, la capacidad de una persona hace referencia a varias combinaciones alternativas de funcionamientos, de los cuales la persona puede elegir tener una (es decir, una combinación). En otras palabras, “la capacidad de una persona corresponde a la *libertad* que tiene de conducirse hacia un tipo de vida u otro” (Sen y Nussbaum, 1993, p. 3), y es el conjunto de oportunidades de elegir y de actuar el que permite a una persona dirigirse a un tipo de vida que se considera valiosa. Hay que agregar que las capacidades no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades creadas por la combinación entre esas facultades personales y las oportunidades que ofrece el entorno político, social y económico.

A partir de lo señalado, la noción de capacidades se relaciona con la noción de libertad, o las opciones que una persona tiene para elegir qué tipo de vida quiere llevar. Las capacidades se concretan en funcionamientos y estos son los seres (*beings*) y haceres (*doings*). “Los funcionamientos son constitutivos del ser persona, y la evaluación del bienestar ha de tomar la forma de una evaluación de estos elementos constitutivos” (Sen, 1992, p. 39). “Los funcionamientos representan partes del estado de una persona, en particular varias cosas que él o ella deciden hacer o ser al dirigir la vida” (Sen, 1993, p. 31). A partir de esto el EC está significativamente relacionado con la educación y ha colaborado en su valoración internacional desde dos perspectivas: una, a través de la elaboración del IDH del PNUD, que es medido en distintos países de Europa, Asia y América, entre otros, y que enfatiza la

importancia de la educación como un factor clave para el bienestar y el desarrollo. Y otra, a través de la consideración de la educación como un valor en sí mismo y no como un mero medio para otros intereses, como, por ejemplo, el mercado.

En este contexto, es necesario señalar algunos elementos claves que caracterizan al EC. La primera característica es que el enfoque, en relación al desarrollo humano, no se centra en los ingresos u otros recursos (por ejemplo, ordenadores, bibliotecas, edificios e infraestructura universitaria) como fines en sí mismos. A. Sen rechaza el PIB o los ingresos medios de un país como único criterio para medir el desarrollo y el bienestar humano. En efecto, los recursos son medios para alcanzar el desarrollo (García Amilburu, Ruiz-Corbella, García Gutiérrez, 2017), pero no son un fin en sí mismo y no dicen nada sobre quién tiene cuánto. Así, por ejemplo, los recursos con los que cuenta una universidad o incluso la asignación media por estudiante no proporcionan información sobre la distribución a cada uno de ellos, o sobre su participación significativa, o sobre los logros educativos que ha alcanzado (Walker, 2014).

La segunda característica distintiva del EC es que enfatiza la centralidad de la persona y la dimensión intrínseca de los valores éticos de lo que significa una vida valiosa (Lozano, Boni, Pieris, Hueso, 2012), que debe ser promovida en las instituciones a través de la educación. Para A. Sen (1999a) la educación es importante porque afecta de hecho a la expansión de las libertades humanas y, en tal sentido, el conocimiento, el diálogo y la participación son elementos de la enseñanza que trascienden la pura esfera institucional (Vaughan y Walker, 2012), para insertarse en el desarrollo vital y social de la persona.

Por último, la tercera característica es que el EC sostiene que la búsqueda de la equidad en la ES y el aprendizaje para la vida implican promover en la formación universitaria el desarrollo de capacidades humanas (Sen, 2002; Nussbaum, 2005, 2010). Para evaluar el bienestar Sen (1979) propuso las capacidades como criterio de justicia, y eso permite que el enfoque sea válido en todas las instituciones educativas, particularmente aquellas abocadas a la ES. Para el EC las universidades producen conocimientos que deben contribuir a la creación de sociedades más democráticas y sustentables, y al bienestar y la formación de ciudadanos éticos, socialmente críticos y comprometidos con el bien público, que puedan contribuir a su propio desarrollo y al de otros con menos ventajas (Walker, 2014).

POTENCIALIDAD EDUCATIVA DEL ENFOQUE DE CAPACIDADES
PARA EL DESARROLLO HUMANO

Una ES centrada en un enfoque para obtener crecimiento económico y capital humano, por muy importante que sea y aunque fuese igualitaria al otorgar a cada persona la misma cantidad de recursos, seguiría sin decir nada sobre las capacidades de sus estudiantes para convertir esos recursos en logros de aprendizaje (Walker, 2014). El EC pide que se considere qué es lo que las personas valoran sobre su ser y sobre su hacer, y que haya un esfuerzo por aumentar su libertad para ser de esa manera, o por hacer lo necesario para vivir lo que ellos consideran una vida buena. Es decir: el EC pide preguntarse por el grado de satisfacción de la persona con respecto a lo que está haciendo y por lo que está en su poder hacer, esto es: cuáles son sus oportunidades y libertades reales. Y no solo preguntar por los recursos disponibles, sino también por la manera en la que esos recursos contribuyen o no a que un estudiante opere de manera plenamente humana (Nussbaum, 2000).

En este contexto de ideas, el enfoque propone la teoría de las capacidades o del desarrollo humano como objetivo de la formación en la ES. Si bien el IDH se ha perfeccionado a través de los años sigue basándose en tres capacidades básicas, a saber: la capacidad de vivir una vida larga y saludable, la capacidad de estar bien informado y la capacidad de disfrutar de un nivel de vida digno (PNUD, 2016). A pesar de que no hay acuerdo entre A. Sen y M. Nussbaum en torno a la postura sobre elaborar o no una lista de capacidades principales⁵, ésta última propone una serie de *capacidades centrales* para indicar los elementos que son más importantes respecto al bienestar en la vida de una persona y para mostrar que dichos elementos son plurales y cualitativamente distintos (Nussbaum, 2012). Las capacidades centrales que establece la catedrática de la Universidad de Chicago son las siguientes: vida; salud física; integridad física; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación o sociabilidad; otras especies; juego u ocio; y control sobre el propio entorno.

Ahora bien, es necesario realizar aquí algunas distinciones en el marco del EC en orden a comprender con más claridad sus derivaciones educativas. En la primera parte del trabajo se estableció la importancia que posee para evaluar el bienestar el concepto de *agencia humana*, y cómo esa noción se refiere a la calidad de vida. Asimismo, se señaló que el concepto de agencia está relacionado con el concepto de *libertad*, en términos de A. Sen, de *libertad de agencia*, que se define “como aquello

5 El enfoque de Sen está deliberadamente incompleto. Se podría afirmar que Sen acepta que podría haber ciertas capacidades básicas para todas las personas. Un modelo de esto serían las capacidades que se incluyen en el IDH.

que la persona es libre de hacer o lograr en pos de cualquier fin o valor que él o ella considere importante” (Sen, 1985, p. 203). Pero esta noción va más allá de la idea de bienestar individual de la persona y se abre a otros valores. Según señala Sen, “la libertad positiva implica tener en cuenta el concepto de bien de la persona” (Sen, 1999a, p. 38). Es la “libertad para adquirir cualquier cosa que la persona, como agente responsable, decide” (Sen, 1985, p. 203). Esta concepción de libertad supone en el agente tanto la idea de bien como la inteligencia para valorarlo y elegirlo. “Uso el término agente (...) en su más antiguo –y más grande– sentido como alguien que actúa y ocasiona cambios, cuyos logros pueden ser juzgados en términos de sus propios valores y objetivos” (Sen, 1999b, p. 19). En tal dirección “la gente debe ser vista (...) como participando activamente –de la oportunidad dada– en la formación de su propio destino, y no sólo como receptores pasivos de los frutos de astutos programas de desarrollo” (Sen, 1999a, p. 57). A partir de lo expuesto se puede juzgar el valor ético y social que supone la propuesta del EC, que va más allá de la mera utilidad mercantil, y en donde adquiere relevancia la noción de *bien* como un concepto más amplio y rico que moviliza las vidas y las elecciones humanas.

Igualmente, es necesario distinguir y profundizar en la relación que existe entre los conceptos de *capacidades*, *funcionamientos* y *factor de conversión* y la ES. Aquí, un ejemplo puede ayudar a la mejor comprensión de lo que quieren significar con cada una de estas nociones. Así, al escribir en una computadora portátil (la capacidad), lo importante para el bienestar personal no es la computadora portátil (el recurso) sino las actividades (los funcionamientos) que dicho recurso le permite hacer a un estudiante. Es preciso determinar qué consigue hacer cada estudiante con los recursos que están bajo su control (factor de conversión). Es decir, qué funcionamientos puede realizar, que variarán según cada estudiante y según uno se fije en un estudiante universitario inicial, en uno medio o en otro egresado. El funcionamiento, utilizar la computadora, designa una determinada actividad, que requiere de ciertos recursos y de determinadas circunstancias personales y sociales. El bienestar aportado por ello a la persona depende del éxito en dicha actividad, al igual que, en general, el bienestar aportado por otros recursos (ya sea el dinero, los alimentos, la educación, etc.) depende de lo que el sujeto pueda hacer o cómo pueda estar gracias al mismo. Los funcionamientos están, de alguna manera, más directamente relacionados con las condiciones de vida y las elecciones de las personas, ya que son diferentes aspectos de aquéllas. Las capacidades, por el contrario, se refieren a las libertades en un sentido positivo: ¿qué oportunidades reales se tiene en relación a la elección de la vida que uno desea llevar? (Sen, 1987, p. 33). La evaluación del desarrollo y del bienestar de una persona consiste en determinar

hasta qué punto ésta es capaz de funcionar de forma plenamente humana. A partir de esto A. Sen y M. Nussbaum consideran que el objetivo de las políticas públicas debe ser desarrollar capacidades, dejando que sean los individuos los que decidan cómo vivir, es decir: qué funcionamientos lograr en orden al tipo de vida que se considera valiosa.

Hay, en las nociones antes analizadas, algunos puntos que son claves para el desarrollo del EC en la ES. Por una parte, las nociones de *agencia humana* y *libertad*, que implican en el estudiante promover y desarrollar una idea de *bien*, más que de utilidad, como elemento motivador de sus conductas. Además, esa idea de bien requiere de actos de discernimiento ético y autodeterminación que permitan orientar la conducta hacia una vida valiosa; esto se diferencia claramente de un estilo de pensamiento y de conductas automatizadas que son las que genera en el estudiante una educación para la empleabilidad. Por otra parte, los funcionamientos que debería desarrollar un estudiante para llevar una vida plenamente humana requieren no solo de conocimientos y habilidades para la empleabilidad, sino también de conocimientos y habilidades que le permitan cultivar su humanidad para poder otorgarle un sentido a su vida (Nussbaum, 2011). Por último, el factor de conversión, o lo que una persona puede lograr *ser* y *hacer* a partir de los recursos que tiene bajo su control, permitiría establecer evaluaciones y comparaciones entre la calidad de la educación que ha recibido un estudiante y la calidad de vida que ha alcanzado. En tal dirección, es necesario determinar los resultados de las intervenciones educativas más allá de la ES, preocupación que el EC comparte con la EBC, pero que en el primero apunta a ponderar el desarrollo de los funcionamientos que afectarían al sentido del proyecto vital del estudiante y de la comunidad, mientras que en el segundo enfoque la preocupación se dirige principalmente al grado de empleabilidad del egresado.

Ahora bien, en el ámbito educativo es clave la relación entre capacidades y funcionamientos y ambos son igualmente importantes. Pero es necesario aclarar, como se habrá podido apreciar, que las capacidades de las que habla A. Sen no son sólo aprendizajes. En efecto, en el lenguaje pedagógico se entiende por “capacidad” las aptitudes internas que la enseñanza contribuye a desarrollar, mientras que en el EC las capacidades se refieren a libertades para desarrollar funcionamientos que no siempre son resultados escolares. Las diferencias radican, primero, en que las capacidades reúnen posibilidad de elegir y oportunidades del entorno; segundo, en que los funcionamientos no son facultades del sujeto sino *actividades* y *estados de vida*; y tercero, en que estos no se refieren solo a un *know how*, sino al desarrollo de una autonomía responsable para llevar una vida que merezca la pena vivir. En tal sentido, se puede hablar de *capacidades educativas*, es decir: capacidades que le

permitirían a un estudiante elegir y llevar una vida autónoma, y las oportunidades reales del entorno para que esto pueda concretarse.

Los funcionamientos se logran a través de la práctica, por ejemplo, del pensamiento crítico, y a su vez éste fortalece la capacidad subyacente (Walker, 2014). Entonces, para evaluar cómo evoluciona el aprendizaje de un estudiante universitario conforme al EC es necesario remitirse a los funcionamientos que ha logrado. Así, los funcionamientos observados sirven de indicadores para evaluar si las capacidades subyacentes se han formado o están en proceso de formación (Wolff y De-Shalit, 2007). Por ejemplo, un funcionamiento deseable y válido para la ES sería el *pensamiento crítico*, y la oportunidad de hacerlo sería la capacidad correspondiente. En tal sentido, la educación permite que se ejerza el funcionamiento para que la capacidad sea efectivamente posible (Robeyns, 2011). La posibilidad de elegir tanto una vida buena como una determinada profesión está compuesta de capacidades y funcionamientos diferentes. Así, un estudiante de la ES con una amplia capacidad de valores, conocimientos y habilidades puede sacarle un mayor provecho a la vida y gozar de mayor bienestar (Walker, 2014).

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES. CRITERIOS PARA UNA INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LA ES

El EC podría integrarse sin inconvenientes con un currículum basado en competencias, ya que se dirigen a configurar dimensiones distintas del estudiante de la ES, y podrían ser sinérgicos entre sí. Por una parte, el EC mira las capacidades cognitivo-valorativas del orden del actuar práctico del estudiante en un marco de sentido, dado por la idea de bien, por su proyecto de vida y por la referencia a un compromiso social. Por otra, la EBC se centra en la dimensión técnico-operativa del estudiante, en atención a la ejecución de las tareas específicas que se necesitan para ejercer con éxito un puesto de trabajo. El primero se orienta al logro del bienestar individual, en cuanto que funcionamiento plenamente humano del egresado, y al bien público social; el segundo se orienta a una eficiente generación de recursos que aporten al desarrollo material y de servicios.

En el EC, la ES y el currículum constituyen el núcleo crítico clave para formar capacidades. Aquí son destacables *dos capacidades centrales*, que tienen directa relación tanto con el bienestar y el proyecto vital del estudiante como con el bienestar general de la sociedad, a saber:

“1) *razón práctica*, referida a poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida; y 2) *afilia-*

ción, referida a poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otras personas; y disponer de las bases sociales necesarias para no sentir humillación sino respeto por uno mismo, que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás” (Nussbaum, 2012, p. 54).

Otra capacidad igualmente destacable y explícitamente educativa es la siguiente:

“sentidos, imaginación y pensamiento, referida a poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo *verdad-deramente humano*, un modo formado y cultivado por una educación adecuada” (Nussbaum, 2012, p. 53).

Además de las antes señaladas, M. Nussbaum (2005) identifica tres capacidades relevantes para la aplicación curricular del EC a la ES. La primera de ellas, de inspiración socrática, centra su análisis en la reflexión sobre la propia vida del estudiante, e implica la capacidad tanto de tener conciencia de sí mismo como de un desarrollo autónomo suficiente alcanzado a través del autoexamen. Esta capacidad implica que el estudiante aprenda a afrontar y examinar críticamente sus creencias; tome conciencia de la calidad de sus razonamientos, aprenda a desarrollar argumentos rigurosos y debata en una atmósfera de respeto por la razón (Walker, 2014).

La segunda capacidad señalada por Nussbaum consiste en verse a sí mismo como un ciudadano del mundo. En un mundo interconectado, global y diverso, como el actual, los estudiantes no sólo están ligados a una comunidad local, sino que les toca interactuar con personas distintas y lejanas. “Como ciudadanos, con frecuencia somos llamados a tomar decisiones que requieren algún tipo de comprensión de los grupos raciales, étnicos y religiosos [...]. Y cómo ciertos problemas –por ejemplo, los derechos humanos, la ecología, etc.– generan discusiones que reúnen personas de muchos países” (Nussbaum, 2005, p. 25). La tercera capacidad trata sobre la imaginación narrativa, que está referida a la habilidad de entender de forma inteligente la manera en que experimentan el mundo personas diferentes a uno mismo. “Esta habilidad requiere de empatía, de colocarse en el lugar del otro e imaginar qué se sentiría en su lugar y circunstancias, con un deseo auténtico y genuino por entender la vida de otras personas, sus logros y sus sufrimientos” (Nussbaum, 2005, p. 121).

Ahora bien, cabe preguntar ¿qué contenidos, en sentido amplio, se deberían considerar para elaborar un currículum de estudios superiores que catalice simul-

táneamente el desarrollo humano y la formación profesional del estudiante? Un elemento básico en este proceso de posible implementación es que las capacidades pueden analizarse en dimensiones que reúnen diversas combinaciones de funcionamientos. Así, por ejemplo, la capacidad de estar bien informado implicaría al menos dos dimensiones: una, la disponibilidad de distintas fuentes de información (libros, artículos, periódicos, radio, televisión, Internet, entre otros); y otra, las habilidades necesarias para poder incorporar e interpretar la información que contiene cada uno de dichos medios. A su vez, esta última dimensión implica diversos funcionamientos que una persona debería lograr; por ejemplo, el buen conocimiento y manejo del idioma, el pensamiento crítico-reflexivo, las destrezas para buscar y clasificar información confiable.

A partir de lo antes señalado, un primer criterio a considerar es que las capacidades y los funcionamientos a desarrollar deben merecer la pena tanto para el proyecto vital de los estudiantes de la ES como para el bien público general. En efecto, no se puede apoyar cualquier capacidad y funcionamiento a través del esfuerzo educativo, y, en tal sentido, si para el EC los valores éticos y el compromiso social son centrales, tendrán que considerarse como factores clave en la elaboración curricular. Un ejemplo de esto lo brindan Walker y McLean (2013): en su aplicación del EC a la ES en una universidad de Sudáfrica, sugieren como criterio formativo del razonamiento público que se considere el valor ideal de la dignidad humana como criterio que guía moralmente la manera correcta de actuar en situaciones profesionales concretas.

Un segundo criterio es el que requiere que las capacidades proporcionen contenidos curriculares para la educación profesional con vistas al cultivo de la humanidad de los estudiantes de la ES (Walker, 2014, p. 14). Y en tal dirección no puede negarse el potencial formativo para los más jóvenes que tienen las artes y los saberes humanísticos. Se entiende por dichos saberes, en sentido amplio, aquel conjunto de disciplinas que incluyen espacios comunes de reflexión filosófica (antropología, ética y política), retórica (formación del estilo, argumentación), literaria (géneros narrativos y poéticos, estética literaria), histórica y teológica (teodicea o sentido del mal, filosofía de la religión), cuyo común denominador está dado por la existencia humana y las vicisitudes de la vida.

Un tercer criterio para elaborar un currículum orientado a formar capacidades radica en analizar las capacidades básicas que componen el IDH que mide el PNUD. Desde este punto de vista se puede observar que, de las tres capacidades, los conocimientos tienen un papel crucial en el espacio evaluativo del desarrollo humano, ya que constituyen uno de los tres ejes en los que descansa el IDH, además de la salud y de los medios necesarios para vivir. Así, la educación es el medio

óptimo que permite a las personas vivir la vida que consideren más valiosa y es el factor decisivo que influye en las otras dos capacidades que componen el índice. En efecto, tener más conocimientos incrementa indiscutiblemente las posibilidades de poder ganarse la vida y tener una vida digna; además, tener más conocimientos favorece el desarrollo de una vida más saludable, ya que a través de ellos se pueden evitar conductas que atentan contra la salud (Unceta, 2014).

Por último, un cuarto criterio que colaboraría en la elaboración de dicho currículum radica en la necesidad de su contextualización. Ésta tendría que centrar la atención en la identificación y el análisis de las capacidades detectadas como relevantes y requeridas para formar el Desarrollo Humano en un contexto determinado. Además, debería identificar con claridad cuáles son los principales problemas u obstáculos de la formación en el nivel de la ES tanto personales –es decir, de los estudiantes que componen una comunidad educativa–, como estructurales, políticos, sociales y culturales –esto es: posibilidades de acceso a la ES, creencias y prejuicios, entre otros–, que impiden el desarrollo de las capacidades en dicho contexto.

CONCLUSIONES

El EC se muestra como una alternativa teórico-práctica realista y comprensiva de la realidad humana que puede hacer aportes significativos a la mirada que hoy se tiene de la ES y su función pública. La importancia educativa del enfoque radica, por una parte, en su valoración de la centralidad de la persona, en el respeto por la dignidad humana y por su diversidad, y en la búsqueda del bienestar individual y social. Y, por otra, en considerar la educación como un valor en sí mismo, más allá de intereses útiles y económicos, y como un factor crucial para el logro del desarrollo humano, entendiéndose éste como una ampliación de las libertades individuales y sociales de la persona a través de la generación de capacidades.

El potencial educativo del EC está dado porque, a través de una intervención de tal índole, las personas pueden elegir orientar sus vidas hacia aquella que consideran valiosa. Esa idea requiere del cultivo de la humanidad del estudiante, que adquiere así una idea de bien y el ejercicio de una racionalidad práctica. Se deriva de esto el carácter humanista y normativo del enfoque, con una clara trascendencia social. Ese factor es ciertamente problemático para el enfoque por competencias, pero permite pensar en una integración curricular. En efecto, un currículum diseñado para desarrollar capacidades, compatible con la EBC, requiere identificar cuáles son las capacidades y funcionamientos que merece la pena favorecer en orden a un funcionamiento plenamente humano. A partir de aquí surgen ciertos criterios curriculares que pueden integrarse armónicamente en un currículum por

competencias, ya que cada enfoque se dirige a configurar dimensiones diversas del estudiante. La importancia de ese currículum mixto radica en que permitiría formar personas más completas o íntegras, no solo preocupadas de su futuro bienestar económico, sino también de su propio bien humano y del bien público general.

Finalmente, es necesario señalar que, desde la perspectiva de una ética objetivista, el EC posee supuestos discutibles. Entre estos pueden señalarse la “idea de bien” que debe formarse la persona para actuar conforme a un “agente responsable”, ya que parece quedar circunscrita al juicio subjetivo del agente sin mayores referentes a los bienes humanos básicos. Otro tanto podría decirse respecto del énfasis puesto en la “libertad de actuación” del agente para orientarse hacia el tipo de vida que considera valiosa, sin un referente que esté más allá de lo que juzga el propio agente como valioso. En otras palabras, cabría discutir dichos elementos, entre otros, desde una perspectiva de la objetividad de los bienes humanos básicos, desde su jerarquía cualitativa y desde la función que cumple la educación en orden a la elección asertiva de esos bienes de tal manera que permitan alcanzar una vida lograda. Pero ese es un problema que excede los límites de este trabajo y requeriría de su propia investigación.

Fecha de recepción del original: 7 de junio 2017

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 14 de diciembre 2017

REFERENCIAS

- Bicocca, M. (2017). Análisis crítico-filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. *Educación y Educadores*, 20(2), 267-281.
- Boni, A., Lozano, J. y Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 123-131.
- Boni, A., McDonald, P. y Peris, J. (2012). Cultivating engineers' humanity: Fostering cosmopolitanism in a Technical University. *International Journal of Educational Development*, 32, 179-186.
- Boni, A. y Walker, M. (Eds.). (2013). *Human Development and Capability. Reimagining the University of the Twenty First Century*. London: Routledge.
- Boni, A. (Ed.). (2014). *Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de la Universidad al Desarrollo Humano*. Valencia: Centro de Cooperación al Desarrollo.
- Boni, A. y Calabuig-Tormo, C. (2016). Enhancing pro-public-good professionalism in technical studies. *Higher Education*, 70(2), 1-14.

- García Amilburu, M., Ruiz-Corbella, M. y García Gutiérrez, J. (2017). La formación en capacidades en la educación superior: la responsabilidad social en la universidad. En J. A. Ibañez-Martín y J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 175-188). Madrid: Dykinson.
- Haq, ul M. (1990). Informe sobre el Desarrollo Humano. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Extraído el 24 de mayo de 2017 de <http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-1990>.
- Hinchliffe, G. (2009). Capability and Deliberation. *Studies in Philosophy and Education*, 28, 403-413.
- Lozano, J., Boni, A., Peris, J. y Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147.
- Jahan, S. (2016). Informe sobre el Desarrollo Humano. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Extraído el 24 de mayo de 2017 de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2016-human-development-report.html>
- Martínez Cinca, C. D. (2011). Límites de la Educación Superior basada en competencias. *UDUAL*, 49, 59-77.
- Mora, J. (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* Londres: Universidad de Londres.
- Nussbaum, M. (1988). Nature, functioning and capability: Aristotle on political distribution. *Oxford Studies in Ancient Philosophy, Supplementary Volume*, 145-184.
- Nussbaum, M. (1992). Human functioning and social justice. In defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory*, 20(2), 202-246.
- Nussbaum, M. (1995). Human capabilities, female human beings. En M. Nussbaum and J. Glover (Eds.) *Women, Culture and Development* (pp. 61-103). Oxford: Clarendon Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2011). La crisis silenciosa. *Signo y pensamiento*, 58, 16-22.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós.
- Peng, L., Shulin, Z. y Gu, J. (2014). Evaluating the competency mismatch between Master of Engineering graduates and industry needs in China. *Studies in Higher Education*, 41(3), 445-461.

- Repáraz, C., Arbués, E., Naval, C. y Ugarte, C. (2015). El índice cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 23-51.
- Robeyns, I. (2016). The Capability approach. En *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Extraído el 25 de noviembre de 2017 de plato.stanford.edu/entries/capability-approach.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2006). *Las competencias claves para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Schmal, R. (2015). Evolución de un programa de formación en competencias genéricas. *Formación Universitaria*, 8(6), 95-106.
- Sgobbi, F. y Suleman, F. (2013). A Methodological Contribution to Measuring Skill. *The Manchester School*, 81(3), 420-437.
- Sen, A. (1980). Equality of What? En S. McMurrin (Ed.), *The Tanner Lecture on Human* (pp. 195-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1980-1981). Plural Utility. *Proceeding of the Aristotelian Society, New Series*, 81, 193-215.
- Sen, A. (1984). *Resources, Values and Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Sen, A. (1987). *On Ethics and Economics*. Oxford: Blackwell.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. En M. Nussbaum y A. Sen (Eds.), *The Quality of life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1999a). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1999b). *Commodities and Capabilities*. Nueva Delhi: Oxford University Press.
- Sen, A. (2002). *Rationality and Freedom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (2004). Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation. *Feminist Economics*, 10(3), 77-80.
- Unceta, K. (2014). Universidad como ámbito para la promoción del desarrollo humano. En A. Boni (Ed.), *Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de la Universidad al Desarrollo Humano* (pp. 23-36). Valencia: Centro de Cooperación al Desarrollo.
- Vaughan, R. y Walker, M. (2012). Capability, values and education policy. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 495-512.
- Walker, M. (2010). A human development and capabilities prospective analysis' of global higher education policy. *Journal of Education Policy*, 25(4), 485-501.

- Walker, M. (2012). Universities and a Human Development Ethics: a capabilities approach to curriculum. *European Journal of Education*, 47(3), 448-461.
- Walker, M. y McLean, M. (2013). *Professional Education, Capabilities and the Public Good*. Londres: Routledge.
- Walker, M. (2014). Universidad, desarrollo y justicia social: el enfoque de capacidades. En A. Boni (Ed.), *Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de la Universidad al Desarrollo Humano* (pp. 5-19). Valencia: Centro de Cooperación al Desarrollo.
- Wolff, J. y De-Shalit, A. (2007). *Disadvantage*. Oxford: Oxford University Press.