



## **Competencias vs. Capacidades. Un análisis filosófico de un paradigma emergente para la educación superior latinoamericana**

Rodolfo Mauricio Bicocca Gino  
Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Chile.  
CONICYT – FONDECYT, Chile.  
mbicocca@uandes.cl / bicoccam@hotmail.com

Rodolfo Mauricio Bicocca Gino, profesor y licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Doctor en Educación, Universidad Católica de Santa Fe, Argentina. Profesor e investigador de la Universidad de los Andes, Chile. Investigador de la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICYT), Chile. Líneas de investigación: Filosofía de la Educación Superior.

### Resumen - Resumo - Abstract

La Educación Superior hoy presenta serias dificultades para cumplir con su tarea formativa, respecto de lo que podría hacer para colaborar y promover en el estudiante tanto su enriquecimiento personal como su florecimiento humano. Dimensiones que se concretan en dos nociones educativas claves: el desarrollo de un pensamiento crítico y de un compromiso ético-social efectivo. Esas dificultades tienen múltiples perspectivas y factores de análisis, pero uno de sus principales elementos es el marcado enfoque mercantilista que este nivel edu-

Ensino Superior hoje têm sérias dificuldades em cumprir sua tarefa educativa, sobre o que poderia ser feito para ajudar e promover o estudante tanto o enriquecimento pessoal e seu florescimento humano. Dimensões concentram em dois conceitos educacionais principais: o desenvolvimento do pensamento crítico e compromisso ético e social eficaz. Estas dificuldades têm múltiplas perspectivas e fatores de análise, mas um dos seus principais elementos é marcado abordagem mercantilista este nível já adquiriu. E, conseqüentemente, sua

Higher Education today have serious difficulties in meeting their educational task, about what could be done to assist and promote the student both personal enrichment and its human flourishing. Dimensions focus on two key educational concepts: the development of critical thinking and effective ethical and social commitment. These difficulties have multiple perspectives and analysis factors, but one of its main elements is marked mercantilist approach this level has now acquired. And consequently, their tendency almost exclusively to educa-

cativo actualmente ha adquirido. Y, en consecuencia, su tendencia casi exclusiva a educar para la empleabilidad. En este marco de ideas la presente comunicación se centra en analizar filosófica y críticamente, por una parte, las debilidades que se detectan en el actual paradigma hegemónico vigente en la Educación Superior de Latinoamérica. Por otra parte, se investigan en aquellas potencialidades educativas que muestra un enfoque emergente en la Educación Superior, a saber: el enfoque de capacidades. A partir de esto el trabajo se articula en los siguientes ejes temáticos: 1) mostrar en líneas generales cuál es el problema actual de la formación del estudiante de la ES; 2) analizar las principales debilidades que muestra el actual paradigma hegemónico de la Educación Superior, esto es: una educación basada en competencias; 3) analizar las principales potencialidades educativas del enfoque de capacidades; y, finalmente, discusión y conclusiones. Se concluye que el enfoque de capacidades muestra comparativamente mayores potencialidades educativas para un ajustado desarrollo humano del estudiante universitario, respecto de aquellas que ofrece el actual enfoque basado en competencias.

tendência quase exclusivamente a educação para a empregabilidade. Neste quadro de idéias presente comunicação é analisar criticamente e filosófica um lado, as deficiências detectadas no paradigma hegemônico atual prevalectante na Educação Superior na América Latina. Por outro lado, eles são investigados naqueles potencial educativo que mostra uma abordagem emergente no ensino superior, ou seja, a abordagem da capacidade. A partir deste trabalho é dividido nos seguintes tópicos: 1) geralmente mostram que o problema atual da formação do aluno ES; 2) analisar os pontos fracos que exhibe o paradigma hegemônico atual do ensino superior, ou seja, uma educação baseada em competências; 3) analisar o principal potencial educativo do enfoque da capacidade; e, finalmente, discussão e conclusões. Concluímos que a abordagem das capacidades mostra comparativamente maior potencial educativo para o desenvolvimento ajustado estudante universitário humano, no que diz respeito às oferecidas pela actual abordagem baseada em competências.

ting for employability.

On the one hand, this communication analyze critically the weaknesses detected in the current hegemonic paradigm prevailing in Higher Education in Latin America. On the other hand, it investigate in those educational potential showing an emerging approach in higher education, namely the capability approach. The paper is divided into the following topics: 1) show what the current problem of the formation of Higher Education students; 2) analyze the weaknesses that displays the current hegemonic paradigm of higher education, namely a competency-based education; 3) analyze the main educational potential of the capability approach; and finally, discussion and conclusions. We conclude that the capabilities approach shows comparatively higher educational potential for human development adjusted college student, with respect to those offered by the current approach competency-based education.

Palabras Clave: Educación Superior, competencias, capacidades, florecimiento humano

Palavras-chave: Educação Superior, habilidades, capacidades, florescimento humano

Keywords: Higher Education, abilities, capabilities approach, human flourishing.

Recibido: 01-06-2015

Aceptado: 10-08-2015

### Para citar este artículo:

Bicocca Gino, R (2015). Competencias vs. Capacidades. Un análisis filosófico de un paradigma emergente para la educación superior latinoamericana. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 2(4). 281-298

# Competencias vs. Capacidades.

## Un análisis filosófico

### de un paradigma emergente para la educación superior latinoamericana

#### Introducción

En un horizonte de comprensión mayor como es la vida humana y su florecimiento la educación superior (ES en adelante) debería constituir una etapa más del conjunto de la vida de una persona. Etapa en la cual no sólo sea posible adquirir las habilidades necesarias para un excelente desarrollo profesional sino también aquellas necesarias para el florecimiento humano. En tal sentido, la universidad debería ofrecer al estudiante saberes que le permitan generar un proyecto de vida integral y en el cual poder configurar una ajustada combinación de saberes intelectuales, éticos e instrumentales. Así, una ES *para la vida* no descuidaría promover la razón instrumental, hoy hegemónica, pero a la vez permitiría la presencia de otros espacios curriculares destinados al cultivo de las otras formas y ejercicio de la racionalidad humana, esto es: el cultivo de una razón teórica, práctica y artística. Esto implica que la relación entre educación y medios para alcanzarla no pueden plantearse exclusivamente en términos instrumentales o exclusivamente técnicos (García Amilburu, 2014).

Un análisis crítico del actual enfoque hegemónico de la ES, esto es: una educación basada en competencias (EBC en adelante), requiere poder formular y responder satisfactoriamente aquellas preguntas que otorgan comprensión y sentido tanto a la ES actual y su función en la sociedad como a la cualidad de los aprendizajes que en este nivel de la enseñanza se promueven. Así, cabe preguntar: ¿Qué propósitos e intereses orientan a las curricula de estudios hoy presente en la ES? ¿Cuál es el rol de la ES actual respecto del desarrollo vital de los estudiantes? ¿La ES no se estaría reduciendo a un mero entrenamiento de habilidades? Si se trata de aprender el ejercicio de una profesión, ¿ésta no debería ejercerse en un marco más amplio como es el de la vida humana en sociedad? Otra pregunta nuclear es ¿si la ES en las actuales condiciones curriculares puede generar un aprendizaje de tal índole que colabore en forma sustantiva al desarrollo integral y al enriquecimiento

vital de una persona? Y por último ¿la ES se entiende como una instancia que promueve el florecimiento humano?

Un elemento que crisa aún más este análisis son las abundantes críticas y cuestionamientos que hoy recibe el enfoque de las competencias como marco para un desarrollo adecuado de las exigencias formativas del estudiante universitario (Díaz Bárriga, 2005; Cejudo Córdoba, 2006; Agut Nieto, Lozano Nomdedeu, 2008; Moreno Olivos, 2009; Nussbaum, 2005, 2010a, 2010b; Robeyns, 2000, 2003, 2005; Walker 2007, 2008, 2010a, 2010b, 2012a, 2012b; Boni, 2010, 2013; Lozano, 2010; Hinchliffe, 2001, 2002, 2007, 2009; Unterhalter, 2007a, 2007b, 2007c, 2009; Mora, 2011; entre otros).

La presente comunicación se centra en analizar críticamente, por una parte, las debilidades que presenta el actual paradigma hegemónico de la ES latinoamericana, y, por otra, las potencialidades educativas que muestra un enfoque emergente en la ES actual, a saber: *el enfoque de capacidades* (EC en adelante), como un paradigma alternativo más adecuado para la formación del estudiante de la ES latinoamericana. La relevancia del EC radica en que ciertamente supera, desde la perspectiva de las necesidades educativas del estudiante de la ES, las deficiencias que manifiesta una EBC. Esta superioridad se muestra al menos en dos dimensiones cruciales: 1º el desarrollo de una razón práctica y una centralidad de los valores éticos; y, 2º la relevancia social y el compromiso socio-político que busca lograr en el estudiante.

A partir de esto el trabajo se articula en los siguientes ejes: 1) mostrar en líneas generales cuál es el problema actual de la formación del estudiante de la ES; 2) analizar las principales debilidades que muestra el actual enfoque hegemónico de la ES, esto es: una educación basada en competencias; 3) analizar las principales potencialidad educativas de un enfoque emergente y alternativo para la ES de Latinoamérica, a saber: *el enfoque por capacidades*; y, finalmente, discusión y conclusiones.

## Metodología de investigación

La metodología de investigación utilizada para realizar la investigación es eminentemente cualitativa. Se utilizó la *hermenéutica documental*, consistente en la lectura, el análisis y la interpretación crítica de las fuentes bibliográficas. Este examen se ejecuta a partir de lo que sostiene H. G. Gadamer (1994), cuando afirma que “el intérprete indaga en un texto lo que hay propiamente

en él. [...] y en esa remisión a lo que hay en el texto, éste aparece como el punto de referencia frente a la cuestionabilidad, arbitrariedad o pluralidad de posibilidades interpretativas que apuntan a él”. Razón por la cual el principio de literalidad del texto es una clave fundamental para su adecuada interpretación (Bicocca, 2008). A partir de esta metodología se desarrolló la investigación procediendo a un análisis detallado de la literatura científica, se siguió un examen crítico de los argumentos expuestos en los textos estudiados, y luego a una discusión entre los autores involucrados en el problema.

## 1. El problema de la formación del estudiante en la ES actual

La educación, en cuanto saber sobre el hombre, al igual que la medicina, es un saber práctico. Pero a diferencia de la práctica médica la educación se orienta a una práctica que detone el desarrollo del carácter moral de la persona. La educación entonces, trata tanto sobre el respeto y el cultivo de la humanidad (Nussbaum, 1997) como sobre la preparación de la libertad para el despliegue de las capacidades humanas (Bicocca, 2010).

En tal sentido, una reflexión filosófica sobre la ES en el contexto actual es de capital importancia y es hoy socialmente relevante y sensible. Igualmente, una investigación teórica de la ES acorde a las circunstancias debe abordar un estudio serio de los puntos que otorgan *sentido y razón* de ser a este ámbito de enseñanza, como son: los fines, el cultivo de los tipos de saberes, la formación curricular, la responsabilidad frente a la sociedad, entre otros. En tal sentido, hay que señalar que la ES no puede abocarse hoy sólo a formar en saberes técnicos-productivos conforme los dictámenes de una razón instrumental, sin caer en un reduccionismo educativo. Ya que las circunstancias vitales del egresado universitario y la complejidad de un mundo globalizado superan ampliamente los límites de una mera educación para la empleabilidad.

Por el contrario, una consideración ajustada e integral del desarrollo humano requiere situar al sujeto de la ES en un horizonte de comprensión más amplio de saberes y circunstancias vitales, que propicien el desarrollo de habilidades complejas que le permitan una lectura crítica de la realidad, el desarrollo progresivo de su autonomía y la generación de un compromiso ético y socio-comunitario efectivo (Bicocca, 2011) a través del desarrollo intelectual y el ejercicio de su razón práctica.

En tal dirección, algunos estudios señalan que el profesorado universitario es ciertamente ajeno a las preocupaciones de una sólida educación ético-ciudadana y tienen cierto recelo a la hora de plantear tal formación como algo inherente al nivel de la ES. Entre otras razones, porque se piensa que un aprendizaje ético-cívico no es responsabilidad de dicho colectivo educacional. En consecuencia, rara vez se incorpora de forma sustantiva una formación dirigida a modelar la personalidad moral y ciudadana de los estudiantes de la ES (Martínez Martín y Tey Teijón, 2008). Sin embargo, otros estudios recientes muestran que de manera mayoritaria se considera que la formación universitaria es también una formación ética y ciudadana. No obstante, los profesores, a pesar de que piensan que sus estudiantes valoran tal formación, creen mayoritariamente que dichos estudiantes conciben la universidad más como un lugar donde obtener un título profesional. En definitiva, el profesorado asume que sus estudiantes posee una visión utilitarista y mercantilista de la universidad (Bara, Mellen, Buxarais, 2013). Esta visión del estudiantado universitario sigue la lógica de las actuales exigencias al egresado universitario de adquirir competencias operacionales, es decir: *habilidades operativas eficaces*, indiscutiblemente necesarias y legítimas, pero que hacen pensar que el aprendizaje ético-cívico a veces no tiene cabida en el ámbito de la ES.

Hoy los estudios superiores tienden al desarrollo de una *razón instrumental* (Moreno Olivos, 2009; Martínez Cinca, 2011, entre otros), con claros objetivos inmediatos puestos en la formación profesional y el éxito en un puesto de trabajo (Mora, 2011), y claros objetivos mediatos orientados al crecimiento económico. Es decir: propósitos dados por intereses externos al ámbito propiamente educativo, como son: el mercado y el incremento de la riqueza (PBI per cápita). A partir de un análisis de dichos propósitos se puede afirmar éstos no parecen ofrecer el marco más auspicioso para un desarrollo ético floreciente del estudiante, por más que múltiples declaraciones coloquen estos aprendizajes como cruciales para la ES.

Esto se confirma a partir del análisis de los saber que hoy son valorados y auspiciados en la ES, esto es: *el saber cómo* o, en otras palabras, *cómo se hacen las cosas* o un saber *útil e instrumental* (Díaz Bárriga, 2005; Agut Nieto y Lozano Nomdedeu, 2008; Nussbaum, 2010; Enkvist, 2011). La ingeniería produce el *saber cómo*, pero éste no es nada en sí mismo, es un medio sin un fin o un mero instrumento. El saber cómo no es una cultura como un piano no es música, ni un *notebook* es un *paper*. Hoy las universidades han pasado a privilegiar el desarrollo de este *saber cómo* en desmedro del *saber* (Schumacher, 2011). Ante esto, hay que destacar que la educación no es un

proceso propio de la racionalidad instrumental (Bicocca, 2014). Y evidencia la necesidad de repensar las conceptualizaciones teóricas, paradigmas y modelos educativos que animan tanto las políticas educativas actuales cuanto las currícula de los estudios superiores. Es preciso preguntarse si aquellos son los suficientemente amplios y comprensivos para desarrollar las diversas dimensiones del estudiante de la ES.

## **2. Educación Superior basada en competencias. Un análisis crítico de sus supuestos**

Como se señaló antes, el debate filosófico actual sobre la ES radica en reconsiderar qué finalidades debería buscar este nivel educativo. La importancia de este debate consiste en las siguientes razones: *primero*, en determinar, articular y justificar cuáles son los propósitos más valiosos a promover a través del esfuerzo educativo en la ES, y en *segundo* lugar, en una clara articulación de dichas finalidades, que constituyen el punto de referencia para el establecimiento de las políticas públicas sobre ES (Lozano, Boni, Peris, Hueso, 2012).

Entonces, por una parte, y como se señaló antes, se presenta una educación para el desarrollo de una *racionalidad instrumental*, que “percibe la ES como una industria susceptible de ensanchar la competitividad nacional e internacional y como un servicio lucrativo que puede venderse en un mercado global” (Nussbaum, 2010a). Esta concepción instrumentalista de la ES es sostenida tanto en la *teoría de las motivaciones* (McClelland, D. 1987, 1993, 1998) como en la *teoría del Capital Humano* (Schultz, 1989; Becker, 1993; Keeley, 2007), gestadas en el ámbito anglosajón e importadas a Latinoamérica, y que reconocen la importancia de la educación por su contribución al crecimiento económico. Y que puede sintetizarse en la siguiente idea: *trabajadores más capacitados son más productivos*. Así, por ejemplo, han surgido las denominadas *universidades corporativas*, fundadas por las grandes empresas para dar una respuesta a sus necesidades formativas y, por lo tanto, a sus objetivos de negocio, persiguen apoyar los objetivos estratégicos de su organización mediante la inversión en capital humano (Baladrón Pazos y Correyero Ruiz, 2013).

Esta visión reduccionista de la ES, tanto de su rol formativo del estudiante universitario como de su función social, es hoy discutible. Ya que considera que los bienes principales para la vida humana y social son los *útiles* y los

*económicos*. Y así se eclipsa la relevancia y la necesidad de los bienes no económicos, es decir: aquellos que corresponden a la dimensión propiamente humana de la persona como son el desarrollo de un pensamiento crítico, los bienes éticos y sociales, los bienes culturales, indiscutiblemente necesarios para el despliegue de una vida buena<sup>1</sup>. Además, se advierten otros inconvenientes en la EBC, en primer término, el enfoque posee en su propia dinámica una tendencia a vaciar la enseñanza de los contenidos propios de las disciplinas. En efecto, el enfoque disciplinar y cognitivo del modelo formativo universitario previo, introducía al estudiante en los problemas propios de la disciplina en estudio. El alumno tenía que poner en juego su capacidad de comprensión teórica para llegar a dilucidar una cuestión planteada, y que podía poseer una ulterior aplicación práctica. En un sentido contrario, la EBC busca generar en el alumno habilidades profesionales operativas demandadas por el mundo del trabajo y las empresas, para lo cual establece aprendizajes orientados a la rápida resolución de problemas, y focaliza la enseñanza más en el *saber cómo*, que propiamente en el *saber*.

Por último, el enfoque de competencias tiende a una neutralidad axiológica esencial. En efecto, al promover en el estudiante la competitividad y la eficiencia del hacer le quita importancia a la valoración ética del actuar. Donde cumple un papel clave la conciencia, la capacidad reflexiva y la capacidad empática. Aptitudes posibles de ser desarrolladas no por disciplinas científicas de corte positivista e instrumental, sino por disciplinas orientadas al arte y a las humanidades. El resultado de este proceso es ciertamente una ausencia de un compromiso ético y social del egresado, el cual está más preocupado del éxito personal que en argumentar y servir los intereses de la comunidad. Aquí adquieren pleno sentido las afirmaciones a las que arriba R. Barnett cuando señala que “las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de manera definida por otros. En este sentido, ellas reducen la autenticidad de acción humana” (Barnett, 2001).

---

<sup>1</sup> Por ejemplo muchos bienes no lucrativos pero en sí valiosos para una vida buena individual y social pueden ser buscados legítimamente por la ES, a saber: el bien público (beneficios públicos como un todo, por ejemplo educando doctores para el servicio público o para ensanchar la vida democrática y los derechos humanos); un bien social (por ejemplo, haciendo diversas contribuciones a otros y al futuro de las personas más allá de los propios intereses, a través de la educación en comunidades o regiones en desarrollo); y un compromiso con el bien común y la vida asociativa. Donde los bienes no mercantiles, como la formación, la cultura, el desarrollo ético y social, no son excluidos (Boni y Walker, 2013).

Esta neutralidad respecto de los fines de la acción humana, esto es: aquello que le otorga sentido y valor de ser y ejecutarse a la misma, deriva inevitablemente en la pérdida de la principal capacidad que la enseñanza universitaria debería transmitir a sus egresados, esto es: el *hábito del pensamiento crítico*, o en otras palabras, la capacidad de discernir entre lo que es digno y valioso de hacerse y aquello que no lo es (Martínez Cinca, 2011).

En esta dirección se puede concluir que “la educación para la renta tiende a debilitar el pensamiento críticos y la formación de criterios morales independientes de las directivas del mercado. Es más, parecería que hay una preferencia por la automatización de la conducta de los individuos. Ya que la libertad de pensamiento y el juicio crítico en el estudiante resultan peligrosos si se quiere obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica” (Nussbaum, 2010). Así, la lógica del enfoque por competencias se ordena operativamente a la racionalidad *instrumental* y a la neutralidad axiológica, porque el acento está puesto más en la eficacia de los medios que en el cuidado y valoración previa del sentido de los fines de la acción humana.

### **3. Enfoque de Capacidad: sus potencialidades educativas para la ES**

Ante el déficit formativo de los criterios instrumentalistas en su aplicación a la realidad latinoamericana surge, en el ámbito de la ES, una novedosa concepción que se funda en el desarrollo de una racionalidad práctica, y cuyos objetivos educativos surgen no a partir de las exigencias del mercado sino desde la misma complejidad interna de la vida humana y del dinamismo de los procesos educativos, y que se centra en el desarrollo humano, social y económico (Cejudo Córdoba, 2006). Es decir: un enfoque que ayude a los sujetos al desarrollo de un pensamiento crítico, al ejercicio de su libertad y a hacer de sus vidas algo valioso.

Los sustentos teóricos de esta concepción se encuentran en la teoría del *enfoque de capacidades* (Sen, 1993, 2004; Nussbaum, 2000, 2010, 2011; Robeyns, 2005; Walker 2007, 2008, 2010, 2012; Boni, 2010; Lozano, 2010; Hinchliffe, 2009; Unterhalter, 2009; entre otros). A la investigación de este EC hoy se abocan investigadores y comunidades científicas de distintas universidades de Inglaterra, Estados Unidos, Sudáfrica, Holanda, India, España y Latinoamérica. Ya que presenta notables potencialidades teórico-prácticas para la ES (Walker, 2006, 2013).

Además de los puntos antes mencionados, los autores que actualmente desarrollan este enfoque consideran que la ES no puede ser distante de los importantes problemas que hoy enfrenta el mundo – como son el cambio climático, la equidad y la justicia social, los conflictos armados, la intolerancia, los abusos y la falta de los derechos humanos, entre otros – y que se debe tener un rol activo y un compromiso tanto local como global, a fin de promover y sostener una sociedad más justa y sustentable. A lo dicho hay que destacar la perspectiva ética de la universidad que sostiene el EC, postulada tanto en la vida individual como en la vida institucional (Boni y Walker, 2013).

Este EC, que se sustenta en la teoría del desarrollo humano de A. Sen y M. Nussbaum<sup>2</sup>, sostiene no solo una preocupación por incrementar las habilidades (skills) operativas de las personas, sino que postula una concepción más amplia y rica del desarrollo humano, no limitado a una dimensión laboral. Así, señala que “la verdadera riqueza de una nación está en su gente. En esta dirección, el objetivo básico del desarrollo es aumentar el ejercicio de las libertades humanas en un proceso que puede expandir las capacidades personales toda vez que amplía las alternativas disponibles para que la gente viva una vida plena y creativa” (PNUD, 2004, 127). El EC es un enfoque más amplio que el del capital humano, porque da cuenta de las mismas funciones de la educación que éste último, pero también de otras no económicas y no instrumentales (Sen, 2002, 293-294) crucial para el florecimiento humano.

Interrelacionado con la teoría del desarrollo humano, se encuentra el concepto de *capacidades* o de posibilidades reales y oportunidades de llevar la vida que la persona tiene razones para considerar valiosa. El desarrollo humano promueve la formación de capacidades, que se expresan en la combinación de diferentes *funcionamientos* que pueden ser alcanzados (Sen, 1999: 3). Las *capacidades* son la posibilidad real de poder lograr algo, mientras que los *funcionamientos* son las cosas que el sujeto hace o la situación en que

---

<sup>2</sup> El enfoque de capacidades tiene sus fundamentos filosóficos en la teoría del desarrollo humano que se alza a partir de la tradición filosófica social y humanista y en una economía humanista (Nussbaum, 2000; Gasper, 2004). Estos enfoques acentúan 1) una pluralidad de valores, no solo los valores económicos de la utilidad expresados y promovidos dentro del mercado; 2) una preocupación amplia por lo humano y la solidaridad, expresada en una filosofía de los derechos humanos; y 3) el reconocimiento de la normalidad y centralidad de interconexiones humanas – lo que implica los cálculos del mercados son insuficientes si sólo se utilizar el valor económico de lo útil (Boni y Walker, 2013).

se encuentra gracias a sus recursos y al uso que puede hacer de ellos.

Para explicar los funcionamientos se puede tomar, al igual que lo hace Sen, el ejemplo cotidiano de montar en bicicleta (Sen, 1985, 10). Lo importante para el bienestar personal no es la bicicleta como tal (*un recurso*), sino la actividad que la bicicleta permite, esto es, montar en ella (*funcionamiento*). Es preciso determinar qué consigue hacer el sujeto con los recursos que están bajo su control. Y esto, que es el funcionamiento, variará según nos fijemos en un niño, en un deportista olímpico o en una mujer embarazada. El funcionamiento *montar en bicicleta* designa una determinada actividad, más o menos útil, que requiere ciertos recursos, y que depende de circunstancias personales y sociales. El bienestar aportada por la bicicleta depende del éxito en dicha actividad al igual que, en general, el bienestar aportado por un recurso (ya sea dinero, alimentos o las mismas TIC), dependen de lo que el sujeto pueda ser o de cómo puede llegar a estar gracias a aquellos (Cejudo Córdoba, 2006).

Asimismo, el EC aborda la ES desde una óptica distinta al no concebir el desarrollo humano como un *medio* para el crecimiento económico, la industrialización, o algún otro objetivo, sino como un *fin en sí mismo* definido como expansión de la libertad humana mediante la capacidad para llevar la vida que cada uno tenga razones de elegir (Sen, 1999). Según la perspectiva del capital humano, la ES aumenta las capacidades productivas de las personas. En sentido contrario, al considerar la *libertad* como capacidad, la educación sirve para aumentar las capacidades de vivir una vida valiosa. En esta propuesta el interés de la ES se desplaza de la producción y el rendimiento económico hacia la libertad de llevar una vida buena, digna y valiosa. Esto permite reconocer el valor intrínseco de la educación (Cejudo Córdoba, 2006).

Por otra parte, las *capacidades* tienen varios cometidos en el desarrollo humano: ser el objetivo mismo de tal desarrollo, promover el progreso social que conduce a él y, finalmente, influir indirectamente en el aumento de la producción económica. El capital humano se refiere sólo a esta última función. Debido a esto, esta perspectiva no repara en las consecuencias de las políticas educativas para la justicia social: se atiende a cuánto mejora la economía nacional, pero no a quién se beneficia de la educación, ni a cuánto lo hace, ni a cómo la educación contribuye a la igualdad social y al respeto de las libertades (Sen, 1999).

## Discusión y conclusiones

Lamentablemente la ES en Latinoamérica ha adoptado, en su desarrollo curricular basado en competencias siguiendo el marco curricula del Espacio Europeo para la Educación Superior dictado por Bolonia (1999). Los resultados de esta decisión en política educativa está siendo hoy revisada en Occidente debido a sus escasos frutos formativos. A partir de las debilidades antes enunciadas surge en el ámbito de la ES el EC. Las potencialidades educativas de este paradigma en el ámbito educativo superior latinoamericano son promisorias.

La primera de estas potencialidades radica principalmente en la perspectiva ética y social que acentúa el enfoque, algo no presente en la perspectiva de la teoría del capital humano y el enfoque por competencias. En esta dirección, la consideración de la libertad como capacidad, o habilitación para hacer una vida valiosa, tiene aplicaciones pedagógicas concretas a través de dos nociones educativas básicas, a saber: la primera, a través del concepto de *autonomía*, y, la segunda, a través del concepto de *enriquecimiento personal*. Ambas constituyen elementos sustantivos en el marco del EC y son susceptibles de otorgar sentido y potencialidad a las prácticas y los aprendizajes que hoy se promueven en la ES latinoamericana.

Hay que señalar, que los contextos de convivencia, estudio, ocio, discusión y aprendizaje que los estudiantes viven y experimentan durante sus años de formación superior son potencialmente espacios de aprendizajes intelectual y ético-cívicos claves. En efecto, el mundo de los valores se *aprende* en la cotidianidad del convivir, y la universidad es un lugar de aprendizaje y convivencia. Pero incluso en el caso que se coincidiera que la ES es un espacio adecuado, conviene que reúna ciertas condiciones para que sea un espacio efectivo, donde los valores humanos sean susceptibles de ser incorporados y ejercitados. En este sentido, para que el aprendizaje en la universidad suponga también un aprendizaje crítico y ético eficaz es necesario construir espacios en los que tales valores estén presentes de forma habitual, cotidiana y natural (Martínez Martín y Tey Teijón, 2008).

Por otra parte, quien esté a favor de una educación humanista no puede renunciar a que el enriquecimiento personal es el objetivo último de la educación, inclusive el de la ES, y es precisamente esta idea de autonomía y enriquecimiento personal lo que aporta la noción de libertad como capacidad en el EC, pero sin el inconveniente de caer en un modelo único de excelencia

personal (Cejudo Córdoba, 2006). Así, el fin de la educación puede interpretarse como un aumento del conjunto de capacidades de la persona a través de logros de funcionamientos. Aquí “la utilización de los aprendizajes es un asunto que queda al arbitrio de la propia persona” (Sen, 1999, 288). El objetivo de la educación, como señala Martha Nussbaum, es cultivar la humanidad, y eso implica dotar al ciudadano de los instrumentos que permitan una elección autónoma de su mejor modo de vida (Nussbaum, 2006).

El presente trabajo fue posible gracias al financiamiento otorgado por CONICYT – FONDECYT, Chile, para el desarrollo de un Proyecto de Investigación Iniciación N° 11130078 (2013-2017), titulado: EL ENFOQUE DE CAPACIDADES (CAPABILITIES APPROACH) DE AMARTYA SEN Y MARTHA NUSSBAUM. UN ANÁLISIS FILOSÓFICO CRÍTICO Y DE SUS POTENCIALIDADES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR, actualmente en ejecución. Este artículo constituye una instancia de avance de resultados. Asimismo, agradezco al Instituto Jacques Maritain, Universidad de Notre Dame, USA y a la Universidad de Navarra, España, por permitirme acceder a los recursos bibliográficos necesarios.

## Referencias bibliográficas

Agut Nieto, S. y Lozano Nomdedeu, A. (2008). Las competencias a debate: su papel en el proceso europeo de convergencia de Educación Superior. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61 (1) 53-68.

Baladrón Pazos, A. y Correyero Ruiz, B. (2013). Universidades corporativas: ¿un actor emergente en la educación superior?, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (2), 20-36.

Bara, F., y otros (2014). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 11 (3), 22-32.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisea.

Becker, G. (1993) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: Chicago University Press.

Bicocca, M. (2008). *Elementos a considerar en la metodología de la investigación filosófica*. Intus-Legere, 2 (1), 95-108.

Bicocca, M. (2010). *Elementos para una fundamentación ontológica del sujeto de la educación desde la antropología pedagógica de Antonio Millán-Puelles*. Krínein, 7, 9-30.

Bicocca, M. (2011). *La persona humana y su formación en Antonio Millán Puelles*. Pamplona: Eunsa.

Bicocca, M. (2014). A propósito de una educación para la realidad. Educación como desarrollo de la racionalidad práctica, en Muñoz, C. (ed.) *Cuestiones esenciales en torno al filosofar cristiano* (115-128). Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, U. N. de Cuyo.

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. y Walker, M. (Ed.) (2013) *Human Development and Capability. Reimagining the University of the Twenty First Century*. London: Routledge.

Cejudo, C. (2006). Desarrollo Humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, pp. 365-380.

Documento oficial de la Declaración de Bolonia, [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf), consulta hecha el 29 de abril de 2013.

Díaz Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 111, 7-36.

Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

García Amilburu, M. (2014). Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación, *Revista Española de Pedagogía*, 258, 219-230.

Hinchliffe, G. (2007). Truth and the Capability of Learning. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (2),221-232.

Hinchliffe, G. (2009). Capability and Deliberation. *Studies in Philosophy and Education*, 28, 403-413.

Keely, B. (2007). *Human Capital*. París: OECD.

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.

Martínez Cinca, C. D. (2011). *Límites de la Educación Superior basada en competencias*. UDUAL, 49, 59-77.

Martínez Martín, M. y Tey Teijón, A. (2008). Aprendizaje ético en contextos virtuales en el EEES, *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 9 (1) 25-40.

McClelland, D. (1987). *Human Motivation*. Cambridge: Harvard University Press.

McClelland, D. (1993). Intelligence Is Not the Best Predictor of Job Performance. *Current Directions in Psychological Science*, 2 (1), 5-6.

McClelland, D. (1998). Identifying Competencies with Behavioral-Event *Interviews* *American Psychological Society*, 9 (5), 331-339.

Mora, J. G (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* London: Institute of Education, University of London.

Moreno Olivos, T. (2009). Competencias en Educación Superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje, *Perfiles Educativos*, 31, 69-92.

Nussbaum, M (1997) *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* Cambridge: Harvard University Press.

Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Gedisea.

Nussbaum, M. (2010a). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.

Nussbaum, M. y Levmore, S. (Eds.) (2010b). *The offensive Internet*. Harvard: Harvard University Press.

Nussbaum, M (2011) *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge Harvard University Press.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2004) Informe sobre el desarrollo humano, Madrid: Mundiprensa.

Robeyns, I. (2000). *An unworkable idea or a promising alternative? Sen's capability approach re-examined*. CES discussion paper 00.30. Leuven: Katholieke Universiteit.

Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, 9 (2/3), 61-92.

Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6 (1), 93-113.

Schumacher, E. F. (2011). *Lo pequeño es hermoso*. Madrid: Akal.

Schultz, T. W. (1989). Investments in people: schooling in low income countries. *Economics of Education Review*, 8, 219-223.

Sen, A. (1985) Well-being, agency and freedom. *The Journal of Philosophy*, LXXXII (4), 169-221.

Sen, A. (1993). Capability and well-being. En Martha Nussbaum and Amartya Sen (Eds.) *The Quality of life*, (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Sen, A. (2002). *Rationality and Freedom*. Cambridge: Harvard University.

Sen, A. (2004). Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation. *Feminist Economics*, 10 (3), 77-80.

Unterhalter, E. y Brighouse, H. (2007a). Distribution of What for Social Justice in Education? The Case of Education for All by 2015. En M. Walker y E. Unterhalter (Eds.) *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (67-86). London: Palgrave-Macmillan.

Unterhalter, E. (2007b). Gender Equality, Education, and the Capability Approach. En M. Walker y E. Unterhalter (Eds.) *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (87-107). London: Palgrave-Macmillan.

Unterhalter, E. y Walker, M. (2007c). Conclusion: Capabilities, Social Justice, and Education. En M. Walker y E. Unterhalter (Eds.) *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (239-253). London: Palgrave-Macmillan.

Unterhalter, E. (2009). What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach. *Studies in Philosophy & Education*, 28, 415-424.

Walker, M. (2007). Human capability, mild perfectionism and thickened educational praxis. *Pedagogy, Culture & Society*, 16 (2), 149-162.

Walker, M. (2008). A human capabilities framework for evaluating student learning. *Teaching in Higher Education*, 13 (4), 477-487.

Walker, M. (2010a). A human development and capabilities 'prospective analysis' of global higher education policy. *Journal of Education Policy*, 25 (4) 485-501.

Walker, M. (2010b) Critical Capability Pedagogies and University Education. *Educational Philosophy and Theory*, 42 (8), 898-917.

Walker, M. (2012a). A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? *International Journal of Education Development*, 32, 384-393.

Walker, M. (2012b). Universities and a Human Development Ethics: a capabilities approach to curriculum. *European Journal of Education*, 47 (3), 448-461.