

La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate

Alejandra BONI ARISTIZÁBAL

José Felix LOZANO AGUILAR

Melanie WALKER

Correspondencia

Alejandra Boni Aristizábal

DPI-ETSII
Edificio 5J

Universidad Politécnica de Valencia

46022 Valencia (España)

Teléfono:
963877898 (ext. 77898)

email:
aboni@upvnet.upv.es

Recibido: 10/03/2010

Aceptado: 12/07/2010

RESUMEN

Hoy nos encontramos en un momento de gran transformación de la educación superior, equiparable en magnitud a la revolución humboldtiana de hace 200 años. En estos momentos, una vez más en la historia, se está debatiendo sobre las grandes preguntas de la educación: cuál debería ser el fin de la educación y cómo conseguirlo.

Aquí vamos a apuntar las aportaciones que el enfoque de capacidades puede hacer a la educación superior. Comenzaremos presentando con cierto detalle este enfoque y la lista de diez capacidades básicas que propone M. Walker para la educación superior. Continuaremos presentando una experiencia de aplicar este enfoque en la Universidad de Sheffield en un proyecto basado en pedagogías basadas en la investigación. Para concluir vamos a sintetizar algunas ventajas que puede aportar este enfoque en la construcción del EEES y en el futuro de la educación superior.

PALABRAS CLAVE: Educación superior, Capacidades, Ciudadanía, Desarrollo Humano.

Overview the Tertiary Education in the capability approach. A propose to the discussion

ABSTRACT

The European tertiary world is probably undergoing the most important transformation since Humboldt; nowadays we are discussing, once more, on the big issues of education: what is its goal and how to get it. In this paper we would like to highlight the contribution that capability approach can bring into higher education. Firstly, we will present this approach and the list of 10 basic capabilities for higher education suggested by Melanie Walker. After that, we will show a practical experience carried out at the University of Sheffield in which we highlight the results in terms of capabilities of a project based on research-enhanced pedagogies. Lastly, we will summary some contributions and advantages that capability approach can bring into the building process of Higher Education Area and the future of higher education.

KEY WORDS: Tertiary Education, Capabilities, Citizenship, Human Development.

INTRODUCCIÓN. LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Probablemente vivimos uno de los momentos más convulsos en la historia de la educación superior en Europa. Desde la creación de las primeras universidades, en el s. XI. hasta la actualidad se han dado grandes cambios en la organización y contenido de las enseñanzas superiores, y a lo largo de estos casi 10 siglos podemos identificar tres modelos diferentes pero que comparten el espíritu y la esencia de la institución universitaria (Martínez / Esteban, 2005). Fue, sin lugar a dudas, la transformación humboldtiana, con su misión central de “educar en la ciencia”, el germen de la Universidad moderna que ha perdurado con leves modificaciones hasta nuestros días.

Hoy estamos ante otra gran transformación que afecta a la organización, el curriculum, al papel social y a la propia meta de la institución. La pregunta sobre qué debe hacer la universidad y cómo, sigue abierta y creando mucha polémica.

A esta polémica se han presentado argumentos desde diversos enfoques, entre los que cabe destacar los enfoques de capital humano (Becker, 1973) y los que consideran la educación como un valor instrumental para generar riqueza económica; frente a los que siguen defendiendo que la Universidad debe proporcionar una educación liberal (Nussbaum, 1997) o Bildung (Habermas, 2000) que tenga como meta la mejora de la calidad de vida.

Es un hecho incuestionable que la acumulación y la utilización del saber se reconocen como los factores principales del proceso de desarrollo económico, y están en la base de las ventajas competitivas de un país en la economía mundial (Salmi, 2003; Castells, 1996). El Banco Mundial afirma que: “la educación terciaria es necesaria para crear, divulgar y aplicar el conocimiento de una manera eficaz, y para construir capacidad tanto técnica como profesional” (Banco Mundial, 2003: 19). La Comisión Europea (2003) se manifiesta en el mismo sentido cuando sostiene que las universidades se encuentran en el centro de la Europa del conocimiento, ya que son los agentes principales de investigación, educación, e innovación.

Declaraciones como las que realiza el Banco Mundial o la Comisión Europea nos permiten afirmar que la creciente importancia de la institución universitaria en la sociedad del conocimiento ha ido en paralelo al interés en el capital humano y las habilidades y atributos para la empleabilidad. Los productos de la inversión en capital humano se han transformado en el argumento más fuerte de la justificación de la educación. Por ello, las inversiones en capital humano a través de la educación formal se midieron por su retorno económico (Becker, 1993). Esta atención al fin productivo mercantil ha desplazado otros objetivos y resultados de la educación superior, como por ejemplo, el bien intrínseco del aprendizaje y la ciudadanía democrática (Walker, 2006; Reed, 2004; Nussbaum, 1997).

La educación siempre ha sido esencial para la calidad de vida de las personas, y todo apunta a que en el futuro esta influencia será mayor (Newman – Couturier – Scurry 2004). Esta afirmación se constata en tres aspectos importantes: la movilidad social, el nivel de ingresos y la participación política. La posibilidad de ascender en la escala social y económica depende en gran medida de la posibilidad de obtener una educación superior. El informe del *Council for Aid to Education* (1997) concluye que: “el factor individual más importante a la hora de determinar el nivel de ingreso es el nivel de educación”¹. Y finalmente cabe destacar la importancia de la educación superior para el fortalecimiento de la democracia y la participación social. El 49 % de los jóvenes entre 18 y 24 años votó en las elecciones norteamericanas de 1996, mientras sólo el 22 % de los jóvenes graduados en el instituto lo hizo. (Newman – Couturier – Scurry 2004: 158).

La misión central de la Universidad desde sus orígenes ha sido la búsqueda y transmisión del conocimiento y la formación de profesionales. Ortega y Gasset entendía que la misión de la Universidad era formar a personas cultas, donde cultura significaba “el sistema vital de las ideas de cada tiempo” (Ortega y Gasset 1930: 322). Es decir, la Universidad tiene que estar al servicio de la vida y a la solución de los problemas sociales. Por decirlo en palabras de Coit Gilman, fundador de *Johns Hopkins University*, la tarea de la Universidad debe ser: “Reducir la miseria de los pobres, la ignorancia en la escuela, el fanatismo en el templo, el sufrimiento en el hospital, el fraude en los negocios y la locura en la política” (Harkavy 2006: 10).

Instituciones como la OCDE (Rychel and Salganik, 2003) o la Comisión Europea (Declaración de Berlín 2003) reconocen que el papel de la Universidad en el desarrollo de la sociedad va más allá de unos objetivos económicos concretos y presupone una reflexión sobre el ideal de humanidad y de sociedad que queremos. En palabras de Nussbaum (1997:3): “Nuestros campus estas formando ciudadanos, y esto significa que debemos preguntar qué debe tener y qué debe saber un buen

¹ Citado en Newman, Couturier y Scurry (2004)

ciudadano en nuestros días.” En la misma línea se pronuncia García cuando sitúa como la primera función del profesor universitario: “la formación integral del Universitario” (García y cols. 2006: 550.)

ENFOQUE DE CAPACIDADES

Frente a la visión de la educación superior que nos propone la teoría del capital humano y otras teorías de enfoque utilitarista, existen diferentes propuestas que ponen el acento en otras dimensiones de la educación superior. Entre ellas, queremos destacar el enfoque de capacidades (de aquí en adelante CA, *capability approach*, en sus siglas en inglés) que aún siendo un marco para evaluar la reducción de la pobreza y el desarrollo humano (UNDP), tiene mucho que ofrecer desde el punto de vista de las políticas y prácticas educativas (Cejudo, 2006).

Para el premio nobel, Amartya Sen tener educación es importante ya que afecta a la expansión de otras capacidades, o libertades humanas (1999). Para Sen (1999) las capacidades comprenden las oportunidades reales y actuales que las personas tienen para tomar decisiones informadas, para poder garantizarse una vida y las actividades que tienen razones para valorar. Capacidad significa en último término la libertad de una persona de escoger entre diferentes maneras de vivir y de ser.

Las capacidades son potencialidades que se concretan en *funcionamientos*. Los funcionamientos son los *seres* (beings) y *haceres* (doings) que la persona valora y puede efectivamente hacer. Los funcionamientos pueden incluir tomar parte en una discusión con los compañeros, pensar críticamente sobre la sociedad, estar informado, tener una disposición ética, tener buenas amistades, ser capaz de entender una pluralidad de perspectivas sobre un tema, etc.

Las capacidades son, por tanto, las oportunidades reales que los estudiantes tienen para poder adquirir los funcionamientos que ellos valoran. Y los funcionamientos son: “(...) como las cosas que el sujeto hace o la situación en que se encuentra gracias a sus recursos y al uso que puede hacer de ellos (Cejudo, 2006: 267). El *desarrollo* de una persona consiste en expandir el conjunto de capacidades a partir del cual cada estudiante toma sus decisiones vitales y profesionales liberado de las “ataduras” (unfreedoms) que dejan a las personas con poca capacidad de elección y pocas oportunidades para ejercitar su agencia (Sen, 1999). Como afirma Jesús Conill: “La capacidad es la libertad substantiva (fundamental) para conseguir distintas combinaciones de funciones, la libertad para lograr diferentes estilos de vida: el poder decir” (Conill, 204: 165).

Diferentes capacidades pueden constituir un *set individual de capacidades* y estas capacidades valiosas pueden ser potenciadas mediante determinadas pedagogías (por ejemplo, la capacidad del pensamiento crítico, o la capacidad de la imaginación o la capacidad de tener voz).

Sen no rechaza de plano el enfoque del capital humano y otras propuestas educativas de corte más instrumental y utilitaristas, puesto que considera que pueden tener sinergias con el desarrollo de las capacidades. Su crítica parte de la consideración de que poner el acento en el crecimiento económico, no nos dice nada sobre la calidad de vida de la persona; estos enfoques no aportan respuestas a la pregunta de cómo transformar el crecimiento económico en bienes valiosos o si la riqueza material se transforma en calidad de vida. Por tanto, la educación no tiene que focalizarse únicamente en el capital humano y en la “usabilidad” de las personas excluyendo valorar fines no económicos y un conocimiento más amplio de lo que puede ser valorado por los seres humanos.

En este sentido, para Sen la educación tiene un valor en sí mismo pero también tiene una *dimensión instrumental*. La educación aumenta la libertad para lograr un conjunto de funcionamientos valiosos que pueden seguir a la obtención de un ingreso. Por utilizar palabras de Cejudo: “No sólo es que una persona más educada pueda aprovechar más sus recursos, sea cual sea el nivel de los mismos, sino que dependiendo de la educación recibida, una persona puede tener más capacidades que otra con el mismo o incluso menor nivel de recursos” (Cejudo, 2006: 374).

Asimismo, esta libertad para escoger entre las opciones que más valoramos conlleva *el bienestar* del que aprende. Cuando evaluamos en qué medida nos estamos acercando a las metas de la equidad y la justicia en materia educativa estamos haciendo referencia a las capacidades de los aprendices. Lo que importa son los logros que ellos valoran, más que el rendimiento medido por políticos o instituciones, o medidas que toman en cuenta la relación entre los ingresos y los resultados.

Otra autora que, profundizando en el enfoque de Sen, ha ampliado la idea de capacidades es la filósofa norteamericana Martha Nussbaum. Según esta autora: “la educación es la clave de todas las capacidades humanas” (2006, p322). En el ámbito de la educación superior, ella propone un tipo de educación que desarrolla la capacidad de cada persona de ser “completamente humana” (2002, p290). Siguiendo a Séneca, esto implica una persona que sea: “consciente de sí mismo, autónomo, capaz de reconocer y respetar la condición de ser humano de todos los seres humanos, sin importarles su procedencia, su clase social, su género u origen étnico (2002: 290)”.

En *Cultivating Humanity*, Nussbaum (1997) defiende una visión socrática de la educación que sitúa la vida examinada, la noción aristotélica de ciudadanía reflexiva, y la visión estoica de la educación en el centro de la tarea educativa. Este tipo de educación nos libera de los hábitos y las costumbres asumidas acríticamente y nos capacita para funcionar con sensibilidad y conciencia en el mundo. Además, ella propone tres capacidades fundamentales para “el cultivo de la humanidad”: autoexamen crítico, el ideal del ciudadano del mundo y el desarrollo de la imaginación narrativa (Vilafranca y Buixarrais, 2009). Recientemente, Nussbaum (2006) ha escrito más explícitamente sobre educación y ciudadanía democrática conectando las capacidades y la calidad en la educación. Su modelo es substantivamente similar al de *Cultivating Humanity*: pensamiento crítico, ciudadanía global y comprensión imaginativa. Y esta idea la concreta en la afirmación: “las personas que no han aprendido nunca a usar la razón y la imaginación para entrar en un mundo más amplio de culturas, grupos e ideas, son pobres desde el punto de vista personal y político, aunque su preparación profesional haya sido exitosa (2002, p297)”.

Sen y Nussbaum comparten una profunda inquietud por la igualdad, por ello, el CA nos dirige hacia la *evaluación de la formación de capacidades como un asunto de igualdad en educación superior*.

OCHO CAPACIDADES ESENCIALES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Centrando el enfoque de capacidades en la educación superior, nos encontramos con la propuesta de Melanie Walker (2006), quien propone una lista ideal de capacidades que pueden ser impulsadas desde en la educación superior. La lista propuesta no pretende ser una lista definitiva y cerrada, sino un punto de partida para la discusión sobre el CA y los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Las fuentes de las que se sirve Walker para la compilación de su propuesta, pueden encontrarse en Nussbaum (2000) con su lista universal de 10 capacidades, Robeyns (2003), Flores-Crespo (2005), Narayan y Petesch (2002) entre otros. En esta propuesta, descrita en la tabla nº 1, las capacidades se entienden como oportunidades y habilidades que pueden ser promovidas en la educación superior.

Tabla 1: lista teórico-ideal para la distribución y evaluación de capacidades en la ES

Razón práctica: implica ser capaz de realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas. Implica también ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo cambiante y tener buen criterio para juzgar.
Resiliencia (significa capacidad de recuperación, es un término psicológico) educacional: implica la habilidad para orientarse en el estudio, el trabajo y la vida. La habilidad para negociar el riesgo, para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones. Independencia. Tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.
Conocimiento e imaginación. Implica la capacidad de adquirir conocimiento de un tema – de una disciplina o profesional – conforme a procesos de investigación académica estandarizados. Implica ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. Ser capaz de debatir asuntos complejos. Ser capaz de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal y profesional, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo. Implica tener conciencia de los debates éticos y los temas morales. Apertura de mente. Conocimiento para entender la ciencia, la tecnología y la política pública.
Disposición al aprendizaje. Implica ser capaz de tener curiosidad y deseo por aprender. Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser un investigador (inquirer) activo.
Relaciones sociales y redes sociales. Ser capaz de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros y resolver problemas y tareas. Ser capaz de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo. Ser capaz de formar redes de amigos para el aprendizaje y el ocio. Confianza mutua.
Respeto, dignidad y reconocimiento: ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza. Valorar otros lenguajes, otras religiones y prácticas espirituales y la diversidad humana. Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate. Ser capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas. Tener competencias en comunicación intercultural. Tener voz para participar efectivamente en el aprendizaje; voz para hablar, para debatir y persuadir. Ser capaz de escuchar.
Integridad emocional, emociones. No estar sujeto a la ansiedad o el miedo lo que disminuye el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y el discernimiento.

Integridad corporal: seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior.

Fuente: traducción propia a partir de Walker (2006:128-129).

Tal y como insiste reiteradamente Walker, ésta es una propuesta para la discusión. Ella ha desarrollado esta lista a partir de la lista de Nussbaum y siguiendo los criterios propuestos por Robeyns para la selección de capacidades (2003:70-1): formulación explícita, justificación metodológica, sensibilidad al contexto, diferente nivel de generalidad y, finalmente, agotamiento y no reducción.

Es necesario insistir en que la selección de las capacidades se basa en un concepto del ser humano, de la persona, donde la libertad y la dignidad son consideradas esenciales y finales. *Esencial* en el sentido de que no podemos obviarlas, porque supondría negar la esencialidad de la condición humana; y *final* porque los efectos de las acciones y políticas educativas, y de otras instituciones, deben dirigirse a expandir esas capacidades. Es decir, la finalidad de la educación y de las instituciones sociales es la de incrementar la libertad real de las personas.

Este enfoque de las capacidades está sólidamente fundamentado en la tradición de la filosofía aristotélica (Nussbaum, 2000), así como en las más recientes corrientes de la ética del discurso (Habermas, 1981; Cortina, 1985, 1986) y de la democracia deliberativa (Crocker 1991, Crocker and Linden, 1998).

Esta perspectiva supone una crítica implícita y superadora del concepto de “competencias” tomado como elemento central del Espacio Europeo de Educación superior, y de la perspectiva de las habilidades que Walker identifica como las centrales del sistema educativo británico. Tal como ella afirma: “los discursos y prácticas son instrumentales, y centradas en lo que los empleadores quieren de los titulados, más que con lo que los titulados quieren para ellos mismos, o lo que las tradiciones y teorías de la educación consideran deseable aprender” (Walker, 2003:173).

LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL ENFOQUE DE CAPACIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA DESDE EL REINO UNIDO

Una vez introducidos los elementos esenciales del CA, vamos a exponer la experiencia realizada en el Reino Unido. Esta experiencia puede ser un buen ejemplo de la versatilidad de la aplicación del CA en la Universidad. La cuestión principal fue averiguar cómo pedagogías basadas en la investigación (*research-enhanced pedagogies*) permiten que la Universidad contribuya al desarrollo humano reequilibrando los objetivos de la educación superior para que incluyan no sólo oportunidades económicas sino también un enriquecimiento personal y la promoción de la ciudadanía democrática.

El estudio no sólo se ha focalizado en los logros individuales y en el bienestar de los estudiantes, sino que también se ha analizado el impacto de aquellos en otras personas y en la sociedad. En el proyecto, que sólo podemos esbozar en este artículo (véase Walker 2008 para el informe completo), la cuestión principal fue averiguar cómo pedagogías basadas en la investigación permiten que la universidad contribuya al desarrollo humano.

En el proyecto, se trabajó con la idea de Charles Taylor (1985) sobre *evaluación fuerte*, la cual permite alinear el desarrollo humano y las capacidades con los objetivos de la educación superior y el aprendizaje individual. Taylor argumenta que los seres humanos son seres que necesitan interpretarse a sí mismos (*self-interpreting*) y que las evaluaciones fuertes son elementos necesarios de auto-conocimiento. Ser un evaluador fuerte significa evaluar que algunos ideales éticos o bienes morales son más importantes que otros. Este auto-conocimiento constituye lo que somos. Desarrollar las capacidades de los estudiantes como evaluadores fuertes significa desarrollarlos como sujetos capaces de reflexionar y de re-examinar los fines que valoran, cuando se les provoque para ello. Esta concepción de auto-conocimiento es otra formulación de la habilidad de examen crítico presentada por Nussbaum o de “vida examinada” propuesta pro Sócrates (Vilafranca y Buixarrais, 2009). Lo que se realizó, en este proyecto fue realizar una evaluación fuerte a través de la experiencia de enseñanza/aprendizaje basada en la investigación.

En el proyecto, se siguió un método de entrevistas cualitativas semi-estructuradas. Se elaboró una lista de cuestiones y “pruebas” para explorar tanto las concepciones de la investigación de estudiantes y profesores, como la aproximación de los profesores a la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, en torno a tres objetivos y resultados principales de la educación superior: (1) tener oportunidades económicas, (2) adquirir una ciudadanía democrática, y (3) experimentar un enriquecimiento personal. Fueron entrevistados un total de 21 estudiantes y nueve profesores pertenecientes a tres departamentos de la Universidad de Sheffield, con un perfil marcadamente investigador, en el período entre febrero y abril 2007.

La pregunta central que guió las entrevistas fue: ¿Cómo han contribuido un tipo de pedagogías basadas en la investigación a la formación de las capacidades de los estudiantes? Los estudiantes demostraron una gran conciencia de cómo la investigación sobre este tema se había llevado a cabo, de la naturaleza dinámica del conocimiento y del tipo de habilidades requeridas. Lo aprendido y obtenido por ellos les ha permitido apreciar cómo sus elecciones y oportunidades han sido expandidas en relación con las oportunidades económicas, el enriquecimiento personal y la posibilidad de una vida larga; y a la vez como su papel de ciudadanos críticamente educados ha ganado relevancia.

Los resultados nos mostraron evidencias de: una “sólida” razón práctica (la que nos permite razonar sobre y escoger una vida “buena”), una conciencia crítica del conocimiento, perspectivas alternativas de la sociedad y nociones de solidaridad humana desarrolladas de manera individual o intersubjetiva. Además también se constató que una buena formación en esta línea potencia la confianza, la voz, la participación y el logro. Los estudiantes reflexionaron sobre lo que tiene más o menos significado ético en la interpretación narrativa de sus vidas.

Las pedagogías basadas en la investigación tienen que ser evaluadas en términos de si las libertades de los estudiantes han sido expandidas o no y, por ello, si son capaces de convertirse y llegar a ser evaluadores fuertes. Esto significa, que tienen las capacidades de realizar elecciones bien razonadas, críticas y reflexivas, en un mundo incierto, sobre lo que ellos consideran valioso. Podemos describir este proceso, utilizando el lenguaje de Sen de “capacidades funcionales”, como aquellas capacidades que soportan el proceso de convertirse en y llegar a ser evaluadores fuertes.

Aunque estas capacidades no hayan sido desarrolladas con la misma profundidad y grado o signifiquen lo mismo para cada estudiante en cada una de las disciplinas, emergen, sin embargo, como valiosas para cada una de las personas.

Se priorizaron dos temas significativos que provenían de las voces de los estudiantes. El primer tema se denominó “conocimiento epistemológico”, lo que implica un compromiso crítico del estudiante con el conocimiento y el saber.

Reproducimos un ejemplo ilustrativo de las historias de dos estudiantes:

“Yo creo que he aprendido cómo mirar los textos y a valorarlos más allá de su apariencia [take them beyond face value]. Yo creo que una de las cosas que he aprendido definitivamente es la importancia del lenguaje, sobre lo que no había pensado realmente antes, pero sólo algunas palabras precisas que usas para describir algo, algunas metáforas que dibujas, la manera con la que escribes sobre algo, pueden decirte algo sobre ti misma y yo creo que ahora, cuando escribo, soy mucho más consciente de las palabras que uso” (Paula, entrevistada el 2 de Abril de 2007)”

“La gente joven quiere, de manera especial, conocer o tratar de averiguar cuáles son las respuestas en la vida: “Yo conozco mi visión del capitalismo, conozco mi visión del socialismo y, por tanto, ya está” y tú buscas esto porque quieres sentirte seguro en el mundo y que la opinión en el mundo que tú tienes es una opinión que merece ser escuchada, pero ahora mismo, con tan poca estabilidad, con la cantidad de nuevas ideas que se te presentan, es sobre todo una reflexión diaria, las opiniones de la gente cambian, te dan nueva información, tú puedes cambiar tu opinión sobre lo que tú sientes que es cierto sobre determinados temas” (Stella, entrevistada el 21 de febrero de 2007)”

El segundo tema clave es el “ser ontológico” que implica un razonamiento reflexivo sobre el propio yo y “convertirse y ser” yo en el mundo. Lo primero es crucial para lo segundo, pero lo segundo podría decirse que es previo a la epistemología. Somos seres humanos antes que estudiantes, pero como seres humanos, podemos ser transformados por la acción de conocer y el conocimiento. El ser ontológico es indicativo de la formación de capacidades como evaluador fuerte de una manera en la que se anticipa el bienestar personal, que significa lo que hace que una vida vaya bien para cada persona, para su calidad de vida en este momento del tiempo y potencialmente, también en el futuro.

Para ilustrar este tema, reproducimos nuevamente a Paula y Stella que describen aquí algunos de sus funcionamientos valiosos:

“Me ha hecho tener más conciencia de que tengo que tener mi propia perspectiva y la manera en la que percibo las nuevas historias y cosas por el estilo y las suposiciones que hago, porque vengo de un entorno de clase media blanca, vengo de una ciudad donde no hay tensiones raciales porque sólo hay gente blanca, por ello es muy fácil no hacer suposiciones o mantener opiniones que nunca has comprobado porque estás rodeada de la misma gente que tú y este rumbo [de la historia] me ha hecho interrogarme y pensar sobre mis propios prejuicios y mis propios estereotipos ... porque tus juicios y prejuicios caracterizan mucho la manera en la que tú afrontas el mundo y la gente, lees cosas, interpretas cosas, cosas como esto y si miras esto y desafías, lo que puede ser desafiado, yo no creo que hayas cambiado de ninguna

manera dramática, pero me he hecho mucho más consciente de la manera en la que miro el mundo (Paula)”

“He aprendido lo que es importante para mí. Es un algo como una misma, algo que crece. Cuando tú descubres que eres bueno en el hockey o lo que sea, esto repentinamente lo cambia todo, tú necesitas el factor hockey en tu vida, para el resto de tu vida, porque tú disfrutas un montón con esto y aunque no pueda hacer una licenciatura, y otra, y otra, eternamente, poco a poco, continuo enganchándome con la región [Sur Africa] y esto es importante para mí. Ha sido como un descubrimiento de lo que me interesa (Stella).”

Como conclusiones del proyecto, podemos decir que ha generado una teorización original del nexo entre investigación y enseñanza como un asunto de formación de capacidades de los estudiantes, entendida como la libertad sustantiva para hacer y ser lo que ellos valoran hacer y ser. Además, destaca que las aproximaciones pedagógicas han de prestar atención al ser humano incluyendo:

- la adquisición de una perspectiva crítica en el conocimiento que se genera a través de la investigación mediante los textos, las prácticas, los debates participativos con sus profesores y compañeros;
- el desarrollo de la confianza de cada estudiante en su habilidad para debatir en público, defender e incluso cambiar sus posiciones epistemológicas;
- respetar y entender diferentes perspectivas;
- potenciar las capacidades de los estudiantes para convertirse en “evaluadores fuertes”.

Las pedagogías basadas en la investigación pueden contribuir de una manera sustancial a la formación de las capacidades de los estudiantes y su identidad como agentes responsables, seguros y críticos.

Pero estos efectos son más visibles en este proyecto donde los profesores no sólo son activos desde el punto de vista de la investigación, sino que están comprometidos con los estudiantes como personas y aprendices, para practicar pedagogías que reconocen la importancia de la enseñanza para la experiencia del estudiante.

CONCLUSIÓN

En este artículo hemos pretendido presentar las posibilidades que abre el enfoque de capacidades para la educación superior. La clave, a nuestro juicio, es que el enfoque de capacidades tiene una meta clara y sólidamente fundamentada: la expansión de las libertades reales de las personas para llevar la vida que tienen razones para valorar.

Este enfoque supone una superación del enfoque utilitarista e instrumental de competencias que predomina en el debate europeo sobre la educación, y de las visiones del enfoque de capital humano (Cejudo, 2006; Robeyns 2006; Martínez y Esteban, 2005).

El enfoque de capacidades no se centra en los medios para un fin, sino en los funcionamientos intrínsecamente valiosos y en la libertad de las personas para perseguir unas metas que consideran valiosas en sí mismas. Así desde el enfoque de capacidades la meta de la educación superior es incrementar la agencia, o la autonomía, entendida esta como el autodesarrollo, emancipación y empoderamiento de los estudiantes (Vilafranca y Buxarraís, 2009).

A nuestro juicio, otro aspecto importante y valioso del enfoque de capacidades es que considera central el fomento de la reflexión crítica y la discusión argumentativa. Tanto los medios como la meta de la educación para el enfoque de capacidades tienen como clave la libertad y el empoderamiento de las personas para decidir cómo quieren vivir. Y esta libertad y empoderamiento implica realizar una reflexión profunda y crítica sobre el mundo y la vida que llevamos. En algunos de los estudios centrados en competencias (Tunning, Cheers) se proponen una lista de competencias que se consideran valiosas para un determinado estilo de vida o cosmovisión. Para tener éxito en la vida el estudiante debe desarrollarlas, sin hacer una crítica seria de ese modo de vida o de sociedad. Es decir, el enfoque de competencias podríamos calificarlo de adaptativo y tímidamente reformista, mientras que el enfoque de capacidades es crítico y transformador.

Y también la diferencia respecto al debate público y la argumentación es relevante. Para el enfoque de capacidades la participación en la discusión pública y la argumentación sobre los medios y los fines es fundamental y parte esencial de la calidad de vida. Y esta participación en los discursos públicos desde el ámbito universitario no es algo de segundo orden, sino que como bien afirma G. Hoyos “Es importante destacar el aporte discursivo y constructivo de la universidad, en el que efectivamente se va haciendo claro cómo se pueden hacer cosas con palabras (...). En la práctica pedagógica la comunicación, el discurso y la argumentación constituyen no sólo la forma, sino también en cierto sentido la materia misma de la que está hecha toda cultura” (Hoyos, 2006: 1-2).

Finalmente cabe destacar la superación que supone el enfoque de capacidades sobre el enfoque de capital humano que sustentan la mayoría de los modelos de competencias. La teoría del capital humano considera la educación relevante en la medida en que desarrolla habilidades y ayuda a desarrollar conocimientos que sirven para mejorar la productividad del ser humano y de la sociedad (Robeyns, 2006). Es decir, la educación es valiosa como un medio para incrementar la productividad, no valiosa en sí misma. Así, si una persona adquiere y desarrolla habilidades y conocimientos con poco impacto en la productividad personal y social, no serán tomados en consideración independientemente de lo importantes que puedan ser para el sujeto. De la misma forma, un conocimiento o habilidad será evaluada extrínseca e instrumentalmente y sólo desde un enfoque de racionalismo económico del corto plazo.

En este artículo hemos pretendido argumentar a favor de un enfoque de capacidades como el más adecuado para las reformas en educación superior que se están llevando a cabo en toda Europa. Nuestra apuesta por este enfoque la hemos pretendido demostrar mediante la superación crítica al enfoque de competencias y de capital humano. Una crítica que no hay que entenderla como eliminadora, sino en un sentido hegeliano de síntesis superadora.

REFERENCIAS

- BECKER, G. S. (1973) *Human Capital* (Nueva York, National Bureau of Economic Research)
- BECKER, G.S. (1993) *Human capital: A theoretical and Empirical Analysis with special Reference to Education* (3ª ed.) (Chicago, University of Chicago Press).
- BANCO MUNDIAL (2003), *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*, (Banco Mundial, Washington).
- COMISIÓN EUROPEA (2003) *Declaración de Berlín. Educación superior europea*, (http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communiqué_Spanish.pdf, Consulado febrero 2009)
- BONI, A. AND LOZANO, J. F. (2007) "The generic competences: an opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education", *Journal of Higher Education*, 54, pp. 819 - 831.
- CASTELLS, M. (1996) *The Rise of the Network society. The Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol. I. (Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell)
- 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.
- CONILL, J. (2004) *Horizontes de economía ética*, (Madrid, Tecnos)
- CORTINA, A. (1985) *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria* (Salamanca, Sígueme).
- CORTINA, A. (1986), *Ética mínima* (Madrid, Tecnos).
- COUNCIL FOR AID TO EDUCATION (1997) "Breaking the Social Contract: The Fiscal Crisis in Higher Education" (<http://www.rand.org/publications/CAE/CAE100/index.html> consultada junio 2008)
- CROCKER, D. (1991) "Toward development ethics," *World Development* 19(5), pp. 457-483.
- CROCKER, D. AND LINDEN, T. (1998) *Ethics of Consumption: The Good Life, Justice, and Global Stewardship* (Lahman, Rowman & Littlefield).
- FLORES-CRESPO, P. (2005) *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas* (Mexico: UNUIES).
- GARCÍA, R. Y COLS. (2006) "El profesorado universitario ante la ética profesional docente", *Revista Española de Pedagogía*, 235, pp 545 - 566.
- HABERMAS, J. (1981) *Theorie des kommunikativen Handelns* (Frankfurt a. M., Suhrkamp).
- HABERMAS, J. (2000) *Aclaraciones a la ética del discurso* (Madrid, Trotta).
- HARKAVY, I. (2006) "The role of universities in advancing citizenship and social justice in the 21st century", *Education, Citizenship and Social Justice*, 1, pp. 5-37.
- HOYOS, G. (2005) *Educación y ética para ciudadanos*, OEI [www.campus-oei.org/valores/hoyos2.htm (Consultado noviembre 2008)]
- JASPER, K. (1965) *The idea of University*, (London, Owen).
- KANT, I. (2003) [1803] *Pedagogía* (Madrid, Akal)
- LOZANO, F., PEREZ, P.J., GONZÁLEZ, E. (2008) "The limits of Tolerance in Public Universities", *Politics in Central Europe*, 4, pp. 9-25.
- MARTÍNEZ, M., BUXARRAÍS, M.R. AND ESTEBAN, F. (2002) "La universidad como espacio de aprendizaje ético", *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 17-44.
- MARTÍNEZ, M. / ESTEBAN, F. (2005) "Una propuesta de formación ciudadana para el EEES", *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 63-84.
- NARAYAN, D. & PETESCH, P. (2002) *Voices of the poor in many lands*. (Washington: The World Bank).
- NEWMAN, F. / COUTURIER, L. / SCURRY, J. (2004) *The Future of Higher Education. Rhetoric, Reality, and the Risk of the Market* (San Francisco, Jossey-Bas).
- NUSSBAUM, M. / SEN, A. (edit.) (1993) *The quality of life* (Oxford, Clarendon Press).
- NUSSBAUM, M. C. (1995) *Poetic justice. The literary Imagination and Public Life* (Boston, Beacon press).

- NUSSBAUM, M. C. (1997) *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education* (Massachusetts, Harvard University Press).
- NUSSBAUM, M. C. (2000) *Women and Human Development. The Capabilities approach* (New York, Cambridge University Press).
- NUSSBAUM, M. (2002) "Education for citizenship in an era global connection" *Studies in Philosophy and Education*, 21, pp. 289 – 303.
- NUSSBAUM, M. (2006) "Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education", *Journal of Human Development*, 7, pp. 385 – 395.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930) *La Misión de la Universidad. Obras Completas vol. IV.* (Madrid, Revista de Occidente).
- PELIKAN, J. (1992) *The idea of the University. A re-examination* (New Haven, Yale University Press).
- REED, D. (2004), "Universities and the promotion of corporate responsibility: Reinterpreting the liberal arts tradition", *Journal of Academic Ethics*, 2, pp. 3 -41.
- ROBEYNS, I. (2003). "Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities" *Feminist Economics*, 9, pp.61-69.
- ROBEYNS, I. (2006) "Three models of education: rights, capabilities and human capital", *Theory and Research in Education*, 4, (1), pp. 69-84.
- RYCHEN, D. S. AND SALGANIK, L. H. (2003) *Key competencies. For a successful Life and Well-Functioning Society*, (Gottingen, Hogrefe and Huber)
- SALMI, J. (2003), "Construction des sociétés du savoir: nouveaux défis pour l'enseignement supérieur" en BRETON, G. & LAMBERT, M. (dir.), *Globalisation et Universités*, Unesco, Les Presses de l'Université Laval, Paris-Quebec, pp. 53-85.
- SEN, A. (1987) *Sobre ética y economía* (Madrid, Alianza).
- SEN, A. (1999) *Development as Freedom* (Oxford, Oxford University Press).
- SEN, A. (2002), *Ratinoality and Freedom*, (Cambridge, Mass, Belknap).
- TAYLOR, C. (1985), *Human agency and language. Philosophical Papers 1.* (Cambridge, Cambridge University Press).
- THE CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING AND CIRCLE (2006) *Higher Education: Civic Mission and Civic Effects*, (www.carnegiefoundation.org, fecha de consulta Agosto 2008).
- UNESCO (1998) World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (*World Conference on Higher Education*, Paris).
- VILAFRANCA, I / BUXARRAIS, M. R. (2009) "La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum", *Revista Española de Pedagogía*, 242, pp. 115-130.
- WALKER, M. (2006) *Higher education Pedagogies* (Berkshire, The society for research into Higher Education and open University press).
- WALKER, M (2003), "Framing social justice in education: what does the "capabilities" approach offer?" *British journal of Educational Studies*, 51, pp. 168-187.
- WALKER, M. AND UNTERHALTER, E. (edit.) (2007) *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (London, Palgrave-Macmillan).
- WTO (2006) *Acuerdo general sobre el comercio de servicios*, http://www.wto.org/spanish/docs_s/legal_s/26-gats_01_s.htm [accesado 26 julio 2006]