

Mauricio Bicocca

Instituto de Antropología, Ética y
Enseñanza de la Medicina
Facultad de Ciencias Médicas /
Universidad de Mendoza.

Aceptado: octubre 2019

Datos de los autores:

Mauricio Bicocca: es Dr. en Ciencias de la educación. Investigador del Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, U.N. de Cuyo. Profesor de la Universidad de Mendoza. Profesor-Investigador de la Universidad de los Andes, Santiago, Chile.

Correos electrónicos:

bicoccam@logos.uncu.edu.ar /
bicoccam@hotmail.com

Filosofía de la Educación Superior y Desarrollo Humano Integral. Avances desde el Enfoque de Capacidades (Capability Approach)

Resumen *La necesidad de repensar las conceptualizaciones teóricas, paradigmas y modelos educativos que hoy animan tanto las políticas educativas cuanto las curricula de estudio de la educación superior en orden a un desarrollo humano integral se ha tornado una necesidad acuciante. En tal dirección, el actual paradigma basado en una educación por competencias muestra importantes deficiencias, que se pueden sintetizar en: a) una falta de valores éticos centrales explícitamente expresados para ser desarrollados; b) una lógica instrumentalista; y c) el utilitarismo y el mercantilismo como valores últimos que orientan y dan sentido a la educación. Ante esto el siguiente trabajo propone una vía de solución a partir de un análisis filosófico en la educación del estudiante universitario y su formación ético-cívica. Esta vía de solución postula un nuevo paradigma que hoy surge en el ámbito de la educación superior, a saber: el enfoque de capacidades o capabilities approach. Se utiliza una metodología de investigación eminentemente cualitativa: el análisis hermenéutico. Se concluye que el enfoque de capacidades ofrece mayores posibilidades para el desarrollo de aprendizajes éticos y cívicos del estudiante de la educación superior, lo que colaboraría a su desarrollo integral.*

Palabras Claves Educación superior, filosofía de la educación superior, educación por competencias, enfoque de capacidades, aprendizaje ético-cívico

Philosophy of Higher Education and Integral Human Development.

Advances from the Capabilities Approach

135

Abstract: *The need to rethink the theoretical conceptualizations, paradigms and educational models today encourage both education policy and curricula in higher education in order to integral human development has become a pressing need. In this direction, the current paradigm, based on competence education, shows significant deficiencies, which can be summarized as: a) a lack of core ethical values explicitly specified to be developed; b) an instrumentalist logic; c) utilitarianism and commercialism as ultimate values that guide and give meaning to education. In response, the following paper proposes a solution path from a philosophical analysis in the education of the university student and his ethical-civic formation. This mode of settlement proposes a new paradigm emerges today in the field of higher education, namely: capability approach or capabilities approach. A qualitative research methodology is used: hermeneutic analysis. The papper conclude that the capabilities approach offers greater possibilities for the development of ethical and civic student learning in higher education, which works to develop the whole student.*

Key words: *Higher education, philosophy of higher education, education by competencies, capability approach, ethical and civic learnings.*

Introducción⁷

El problema actual de la educación superior (ES) en el ámbito europeo y anglosajón, radica en determinar qué finalidades debería buscar este nivel educativo. La importancia de este debate estriba en las siguientes razones: *primero*, en determinar, articular y justificar cuáles son los propósitos más valiosos para promover por el esfuerzo educativo, y *segundo*, en una clara articulación de las finalidades educativas, que

⁷ El presente trabajo es resultado del Proyecto de Investigación N° 0011, “Salud, desarrollo humano y vida buena según Martha Nussbaum. Un análisis crítico-filosófico de su pensamiento filosófico-terapéutico”, financiado por la DIUM (Dirección de Investigación de la Universidad de Mendoza), Mendoza, Argentina, Convocatoria 2017-2019.

constituyen un punto de referencia crucial para establecer las políticas públicas sobre educación (Lozano et al., 2012).

En tal sentido se presenta, por una parte, una educación para el desarrollo de una *racionalidad instrumental*, cuyos objetivos inmediatos son la formación profesional y el éxito en un puesto de trabajo (Mora, 2011), y su objetivo mediato es el crecimiento económico de un país determinado, es decir: objetivos señalados por intereses claramente externos al ámbito de la ES, como son el mercado y el incremento de la riqueza (PBI per cápita)⁸. Esta visión reduccionista e instrumentalista de la ES y del rol de las universidades es ciertamente discutible. Ya que coloca y da por hecho que los bienes principales para la vida humana y social son los útiles y los económicos, y se eclipsa así la importancia y la necesidad de los bienes éticos, sociales y culturales, indiscutiblemente necesarios para promover un desarrollo integral de los estudiantes y sus requerimientos de alcanzar una vida buena.

Ante la visión instrumentalista de la ES, surge una concepción alternativa inusualmente novedosa denominada: *enfoque de capacidades* (EC en adelante) o *capability approach*, elaborada por Amartya Sen y Martha Nussbaum, con potencialidades promisorias de desarrollo para una formación integral del estudiante universitario. El EC concibe la educación como un proceso de desarrollo de la racionalidad práctica, cuyos objetivos educativos surgen de la complejidad misma de la vida humana y del dinamismo interno de los procesos educativos, y busca colaborar al desarrollo humano, social y económico (Cejudo Córdoba, 2006). Esto es, una ES que ayude a los sujetos a ejercer su libertad y hacer de sus vidas algo valioso y lograr un compromiso social y político efectivos.

Los sustentos teóricos de esta concepción se encuentran en la teoría del desarrollo humano (Sen, 1980, 1992, 1999a, 1999b; Nussbaum, 1997, 2000a, 2000b, 2010, 2011;

⁸ El punto de discusión aquí no es la intervención de intereses externos al ámbito de la ES que señalen objetivos de formación curricular, sino su absolutización, quitándole importancia y trascendencia a aspectos cruciales del desarrollo humano, como son sus dimensiones humanas, éticas y comunitarias. Aspectos cruciales a la hora de establecer una formación superior con proyección de futuro en un mundo que busca ser sustentable y con crecientes complejidades de convivencia social y política.

Robeyns, 2000, 2003, 2005; Walker, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b, 2012a, 2012b; Walker y Unterhalter, 2007; Boni et al., 2010; Hinchliffe, 2001, 2002, 2007, 2009; Unterhalter, 2007, 2009; Unterhalter y Brighouse, 2007; Unterhalter y Walker, 2007, entre otros), y a la investigación de este enfoque aplicado a la educación, particularmente a la ES, están hoy abocadas comunidades científicas de distintas universidades de Inglaterra, Estados Unidos, Sudáfrica, Holanda, India y España. Ya que presenta notables potencialidades formativas para el ámbito de la ES (Boni y Walker, 2013; Walker, 2003, 2006; Lozano et al., 2012).

La relevancia del EC radica en que ciertamente supera, desde la perspectiva de las necesidades del desarrollo humano integral del estudiante universitario, las deficiencias que manifiesta una educación basada en competencias (EBC). Esta superioridad formativa se muestra al menos en dos puntos 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 desarrollar este enfoque en el estudiante universitario. Ambas ideas pueden sintetizarse en la necesidad de un aprendizaje ético-cívico sustantivo del sujeto de la ES.

Este trabajo se articula en los siguientes ejes temáticos: 1) necesidad de pensar una filosofía de la educación superior que aporte a un desarrollo humano integral del estudiante de la ES; 2) ese desarrollo, a partir del paradigma actual de formación que rige la ES, muestra deficiencias respecto de los aprendizajes ético-cívicos; 3) el EC ofrece aportes significativos para el desarrollo de aprendizajes ético-cívicos del sujeto de la ES; y conclusiones.

Metodología de investigación

La metodología de investigación utilizada para realizar este trabajo es eminentemente cualitativa. En tal sentido, se utiliza la *hermenéutica documental*, consistente en lectura, análisis e interpretación crítica de las fuentes bibliográficas. Este examen se ejecuta en el sentido sostenido por 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 aquí se desarrolla la investigación procediendo a un análisis de la literatura científica pertinente, se sigue un examen crítico-analítico de los argumentos expuestos en cada uno de los textos estudiados, luego a una discusión entre los autores involucrados en torno al problema. Y, por último, alcanzar las inferencias y conclusiones relevantes.

1) Una Filosofía de la Educación Superior que aporte al desarrollo humano integral

La filosofía de la educación es la consideración filosófica de la formación humana y sus problemas, su interés central es la educación, sus preguntas son filosóficas y sus métodos de investigación son los propios de la filosofía (Noddings, 2012). Por lo tanto, los caracteres distintivos de la filosofía están presentes en ella. Así, se puede afirmar que constituye un tipo de saber teórico-práctico en cuanto que su objeto de estudio es un operable, algo que resulta de la acción humana: la *educación*. La acción humana se inicia en vistas de obtener un determinado resultado, el cual actúa en la subjetividad del sujeto como intención-meta a alcanzar. Aquí es necesario señalar que el proceso educativo cobra sentido en vistas del fin buscado (Vázquez, 2012). Pero, el fin que tienen las ciencias operables no es conocer, como el de las especulativas, sino el hacer (García Amilburu, 2012).

En tal dirección, la educación, en cuanto saber sobre el hombre al igual que la medicina, es un saber práctico (Pring, 2006), que posee supuestos teóricos: una antropología y una ética. Pero, a diferencia de la práctica médica, la educación se orienta al desarrollo del carácter moral de la persona. Se compone, entonces, de procesos y de fines. Se entiende por procesos las actividades que se organizan para posibilitar el desarrollo del conjunto de operaciones psico-gnoseológico-morales por las cuales el sujeto desarrolla y

acrecienta sus capacidades humanas. El fin es, en lo individual, el ser humano educado, y, en lo comunitario, el nivel cultural que una comunidad alcanza. En suma, se trata de un saber que se ocupa de investigar sobre la educación como una práctica situada, que debe aunar dos exigencias: la apelación a una imagen directiva del ser humano educable y la atención a las condiciones contingentes en que se realiza la acción educativa (Jover y Thoilliez, 2010).

Así, la filosofía de la educación puede ser entendida como el fondo conceptual que fundamenta, justifica y dirige la actividad educativa, considerada esta última como un quehacer práctico. Esta acción práctica supone una idea del hombre que considere sus limitaciones y sus posibilidades de *desarrollo*. La educación, entonces, consiste tanto en el respeto y el cultivo de la humanidad (Nussbaum, 1997) como en la preparación de la libertad para su adecuado ejercicio (Bicocca, 2010a).

A partir de lo señalado, una reflexión filosófica sobre la ES en el contexto actual es de capital importancia (Herrera y Svensson, 2012), porque la educación impartida en este nivel debería tender a potenciar y desarrollar integralmente las facultades humanas (Bicocca, 2010b) y es hoy socialmente relevante y sensible. En la misma línea, 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 sus propósitos principales, el cultivo de los tipos de saberes, la formación curricular, la responsabilidad frente a la sociedad, entre otros. En tal sentido, la ES no puede abocarse hoy solo a formar en saberes técnico-productivos conforme los dictámenes de una razón instrumental, sin caer en un reduccionismo educativo del sujeto de la ES, ya que las circunstancias vitales del egresado universitario y la complejidad de un mundo globalizado superan ampliamente los límites de una mera capacitación laboral.

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 propicie 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 socio-comunitario efectivo (Bicocca, 2011) a través del

ejercicio de su razón práctica. Por esta razón, J. White (1982) sostuvo que la Universidad debía permitir al sujeto elaborar proyectos de vida, los cuales estarían configurados en una ajustada combinación de saberes intelectuales, éticos e instrumentales, que le ofrecieran la capacidad de concebir su vida y desarrollarla en forma adecuada (White, 1982). De este modo, 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 de expresión de la razón humana, como la razonabilidad teórica y práctica en cuanto parte de los bienes básicos por desarrollar en el estudiante.

No obstante, la relevancia indiscutible que posee tanto el cultivo de la teoría como de las humanidades para el desarrollo de la racionalidad, estos saberes no destacan hoy en la ES. Al contrario, se podría afirmar que la tendencia es exactamente la opuesta. En efecto, en la actualidad se valora lo que el mundo anglosajón denomina el *know how*, es decir, el *saber cómo* o, en otras palabras, *cómo se hacen las cosas* o un saber útil e instrumental (MacIntyre, 2009; Nussbaum, 2010; Enkvist, 2011). La ingeniería produce *el saber cómo*, pero este no es nada en sí mismo, es un medio sin un fin o un mero instrumento. El *saber cómo* no es una cultura de igual modo que 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, es necesario destacar que la educación no es un proceso propio de la racionalidad instrumental (Spaemann, 2003). En idéntico sentido se pronuncia D. Faust, presidente de la Harvard University, cuando se pregunta si las universidades no se han vuelto “demasiado cautivas de los fines inmediatos y materiales que sirven” y si el modelo de mercado no se ha transformado en “la identidad fundamental que define la educación superior”. Y agrega que “los seres humanos necesitan sentido, comprensión y perspectiva, además de trabajo” (Faust, 2009).

A partir de lo dicho, se muestra la necesidad de repensar las conceptualizaciones teóricas, paradigmas y modelos educativos que animan tanto las políticas educativas actuales cuanto las curricula de los estudios superiores. Es preciso también preguntarse

si son los suficientemente amplios y comprehensivos para desarrollar las diversas dimensiones del estudiante universitario.

2) Una deficiencia actual en la ES: los aprendizajes ético-cívicos del estudiante

Globalmente consideradas, hoy las universidades son objeto de debate público y desacuerdos por los beneficios que obtienen y el reducido bien público que a veces reportan (Boni y Walker, 2013). En tal dirección, hablar de formación ético-cívica en orden al desarrollo integral humano y en el ámbito de la ES resulta crucial, tanto por la crisis de sentido que las afecta como por los magros logros formativos que a veces alcanza. En consecuencia, se patentiza la urgencia de indagar en las ideas que desde hace décadas a la actualidad gradualmente se han incorporado al discurso sobre la ES (Nussbaum, 2006, 2010), reflexión que es relevante en cuanto puede ofrecer luces para una posible reorientación de la vida de las instituciones educativas situadas en este ámbito de formación profesional.

En tal sentido, la crispación de las actuales exigencias hacia el egresado universitario de competencias operacionales –es decir: *habilidades operativas eficaces*–, indiscutiblemente necesarias y legítimas para el ejercicio profesional, hace pensar que el aprendizaje ético-cívico a veces no tiene cabida en un ámbito de la ES regido por tales principios. Hoy los estudios superiores tienden al desarrollo de una *razón instrumental*, con claros objetivos inmediatos puestos en la formación profesional y el éxito en un puesto de trabajo (Mora, 2011), y con objetivos mediatos orientados al mercado y al crecimiento económico. Es decir, propósitos dados por intereses externos al ámbito educativo, como son el mercado y el incremento de la riqueza (PBI per cápita).

Esta concepción instrumentalista de la ES esta implícitamente propuesta por una EBC cuyos sustentos teóricos son tanto la *teoría de las motivaciones* (McClelland, 1973, 1987, 1998) como la *teoría del Capital Humano* (Solow, 1956; Schultz, 1963, 1989; Becker, 1973, 1993; Keeley, 2007), que reconocen la importancia de la educación en virtud de su

contribución al crecimiento económico. La tesis que se postula puede sintetizarse en la siguiente idea: trabajadores más capacitados son más productivos y generan mayor riqueza (Schultz, 1989). Estas teorías subrayan la importancia universal de la educación, pero sin reconocerle un valor sustantivo sino el derivado de su contribución al crecimiento económico. Es decir, se focalizan en las habilidades productivas de las personas medidas en términos de los bienes y los servicios que producen y considerando el consumo como la meta última de la economía (Chiappero-Martinetti y Sabadash, 2010).

El problema de esta concepción es que considera la ES como una instancia en la que los estudiantes tienen que desarrollar únicamente habilidades profesionales. Objetivo del todo insuficiente dado que desatiende otras dimensiones igualmente fundamentales tanto para la formación profesional y el ejercicio de un puesto de trabajo como para la consecución de un desarrollo humano integral, a saber: las dimensiones éticas, social y cívico-política.

Las circunstancias antes descriptas han conducido a que los centros de formación superior sean cada vez más conscientes de que se están dirigiendo a consumidores que pueden elegir los mejores cursos existentes en el mercado educativo. Es posible observar los riesgos que conlleva la concepción de la educación como mercancía (y tratar a los estudiantes como “clientes” o “consumidores”) en las discusiones que hoy se llevan a cabo en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS, por sus siglas en inglés) de la Organización Mundial del Comercio.

El objetivo de implementar una EBC en la ES permite, en cierta forma, ser un buen predictor de la actuación del egresado universitario en su futuro desempeño laboral (McClelland, 1993, 1998). No obstante, los principios pedagógicos que animan tal tipo de educación son discutibles, principalmente por su marcada focalización en el desarrollo de una razón técnico-instrumental (Martínez Cinca, 2011). Sin desmerecer la necesidad de aprender competencias, se considera que además de enseñar a trabajar, la ES debe enseñar a pensar, a tomar buenas decisiones, entre otras funciones (Bicocca,

2010c). Aunque dichas capacidades quizás no sean necesarias para producir, cierto es que son necesarias para vivir con dignidad (Sanz Fernández, 2005a, 2005b).

Igualmente, cabe destacar que en la educación de las sociedades avanzadas se repite la idea de que las instituciones educativas corren el riesgo de perder su función educadora ante las exigencias del mercado. Acosada por la lógica del lucro, aquellas se ven forzadas a que la curricula responda a las demandas de profesionalidad y eficiencia tecnológica de un sistema económico competitivo y globalizado. Con ello, la función educativa se resiente perdiendo peso a favor de la función instructiva y profesionalizante (Pérez Gómez, 1988; Cejudo Córdoba, 2006). Desde los comienzos de la reflexión sobre el currículo, dice Da Silva, se planteó la alternativa si se debía educar para formar trabajadores especializados o para formar ciudadanos (Da Silva, 2001). Quien esté a favor de una educación más humanista no puede renunciar a que el enriquecimiento personal y desarrollo humano integral sean los objetivos últimos de dicha actividad. Y precisamente estas ideas son las que aporta el paradigma de una ES basada en un EC, pero sin el inconveniente de caer en un modelo único de excelencia personal inaceptable en una sociedad plural como la nuestra. En tal sentido, la educación sustentada en el EC señala que una vida libre es aquella en la cual se puede ser y hacer de muchas maneras valiosas (Sen, 1999a, 1999b; Nussbaum, 2011).

A partir del análisis de las teorías y los propósitos mencionados arriba, se puede afirmar que ellos no parecen ofrecer el marco más auspicioso para un aprendizaje ético-cívico floreciente, por más que múltiples declaraciones colocan estos aprendizajes como cruciales para la ES. En consecuencia, rara vez se incorpora de forma sustantiva una formación ética dirigida a modelar la personalidad moral y ciudadana de los estudiantes universitarios.

3) El EC y su aporte a la formación ético-cívica del estudiante de la ES

Como se señaló antes, la teoría del Capital Humano es invocada como el modelo de educación más adecuado para mejorar la vida individual y social conforme es aceptado por las normas generadas por el mercado y su productividad (Walker, 2012a, 2012b). No

obstante, la crítica a esta concepción de la ES no se ha hecho esperar. Entre los filósofos de la educación que han propuesto pensar una ES más allá de una formación por competencias destaca el catedrático de la London University, Ronald Barnett, quien señala que la consecuencia directa del Proceso de Bolonia es la asimilación de la ES a los parámetros de la industria y del mercado (Barnett, 2003). Y que las “competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos para actuar de maneras definidas por otros. Esto implica que ellas reducen la autenticidad de la acción humana” (Barnett, 2001, pp. 121-122). Subraya que la centralidad de la ES no es servir a los intereses del mercado sino al conocimiento, su investigación y comunicación (Barnett, 2009, 2011). Las principales críticas hechas a la EBC para la ES se pueden sintetizar en: a) una falta de valores éticos centrales explícitamente expresados para ser desarrollados (Crocker, 2008; Vaughan y Walker, 2012; Lozano et al., 2012); b) una lógica instrumentalista, porque las competencias son herramientas para alcanzar una “vida exitosa y un buen funcionamiento laboral” (Rychen y Salganik, 2003, p. 3); y c) el utilitarismo y el mercantilismo como valores últimos que orientan y otorgan sentido a la actividad educativa (Wolf, 2002; Mehrotra, 2005; Lanzi, 2007; Nussbaum, 2010).

Frente a este tipo de formación para la ES surge una alternativa valiosa, a saber: la teoría del *enfoque de capacidades* (EC) o *capabilities approach*. Los principales teóricos de este enfoque son el filósofo y economista Amartya Sen (1979, 1980, 1984, 1985a, 1985b, 1987, 1988, 1990a, 1990b, 1992, 1993, 1995, 1999a, 1999b, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b, 2009) y la filósofa Martha Nussbaum (1988, 1992, 1995, 1998, 1999, 2000a, 2000b, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011). A partir de este enfoque, un conjunto de filósofos e investigadores de la educación de diversos países están abocados al desarrollo teórico y práctico del EC en la educación y, particularmente, en la ES (Boni et al., 2010; Hinchliffe, 2001, 2002, 2009; Lozano et al., 2012; Robeyns, 2000, 2003, 2005; Unterhalter, 2007, 2009; Unterhalter y Brighouse, 2007; Terzi, 2005, 2007a, 2007b; Walker, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2009, 2010a, 2010b, 2012a, 2012b; Walker y Unterhalter, 2007).

Amartya Sen 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). Asimismo, la noción de capacidades se relaciona directamente con la noción de libertad, o las diversas opciones que una persona tiene para elegir qué tipo de vida quiere llevar (Sen, 1995). A partir de ello, y a pesar de que Sen no es en un educador, su EC está significativamente relacionado con la educación y ha colaborado con esta de dos maneras: una, a través del IDH (Índice de Desarrollo Humano) que remarca la importancia internacional de la educación como un elemento clave del bienestar y del desarrollo humano de las personas en un país; y, otra, por medio de la consideración de la educación como un valor en sí mismo y no en función de otros intereses (Saito, 2003; Cejudo Córdoba, 2006). Este es el núcleo de la relación entre el EC y la educación. Ello ha dado lugar a que distintas comunidades científicas se dediquen a su estudio y desarrollo (Cfr. Walker y Unterhalter, 2007). Aquí, es necesario señalar dos diferencias significativas de la propuesta pedagógica que sustenta el EC y que están ausentes en una EBC. Primero, el EC propone una centralidad de los valores éticos. Para A. Sen la educación es importante porque afecta la expansión de las libertades humanas (Sen, 1999a). En el EC el diálogo y la participación son metodologías de enseñanza que trascienden la pura esfera institucional (Hinchliffe, 2002; Vaughan, 2007; Walker, 2003, 2012b). Segundo, el EC enfatiza la dimensión intrínseca de los valores, una lógica esencialista y normativa de lo que significa llevar una vida valiosa (Hinchliffe, 2007; Lozano et al., 2012) que trasciende al ámbito social.

Discusión y conclusiones

A partir de los desarrollos precedentes, se puede afirmar que el EC reviste importantes potencialidades para el ámbito de la ES, pero su operacionalización requiere de diversas instancias previas de análisis. En tal dirección, una de las instancias requeridas es el examen filosófico-crítico de los principios teóricos que lo sostiene, a fin de mostrar sus potencialidades para la ES. El avance de los trabajos efectuados indica, según proponen A. Sen y M. Nussbaum, que el EC se sustenta en la tradición filosófica de Aristóteles, I. Kant y J. Rawls (Conill, 2004). Otros autores (Lozano et al., 2012) interpretan el EC a

partir de la *teoría del interés* de J. Habermas (1968), mientras que la EBC se basa en los supuestos del economicismo utilitarista clásico de J. S. Mill y J. Bentham (Lozano et al., 2012) y en la mentada teoría del Capital Humano (Solow, 1956; Schultz, 1963; Becker, 1973, 1993).

Asimismo, es crucial profundizar en la interpretación de las principales categorías y principios del EC en su derivación a la ES. En efecto, ciertas nociones que constituyen el núcleo del enfoque (como por ejemplo: libertad, funcionamiento, agencia, capacidades, razón práctica, razón pública, bienestar, entre otras) presentan diferencias y matices entre sus proponentes (Robeyns, 2005). Así, se verifican diferencias entre A. Sen y M. Nussbaum en distintos temas (Cfr. Gasper, 2004). Análisis que se debiera extenderse a los desarrollos conceptuales elaborados por los distintos filósofos de la educación que proponen el EC para la ES. Esta labor no ha sido aún realizada y resulta fundamental para su posterior operacionalización.

A partir de las conceptualizaciones analizadas, se pueden afirmar ciertos avances de investigación. Se han mostrado las carencias en el ámbito de la ES actual en relación con las dimensiones ética y social, que tienen sus antecedentes en las teorías que fundamentan una EBC, a saber: la teoría de las motivaciones (McClelland, 1987, 1998) y la teoría del capital humano (Solow, 1956; Schultz, 1963, 1989; Becker, 1973, 1993; Keeley, 2007). Teorías que sostienen principios primordialmente instrumentalistas y economicistas de la educación y, por tal motivo, reduccionistas respecto de lo que implica un desarrollo integral del hombre. En sentido contrario, pero sin dejar de considerar la dimensión económica, se observa el aporte valioso de un enfoque alternativo para la ES hoy en pleno estudio y desarrollo: la *teoría del desarrollo humano*. Esta teorización postula para la ES un enfoque de capacidades, que se caracteriza por una visión más holística del hombre y de las necesidades formativas del sujeto de la ES. En tal dirección, se puede afirmar que este EC conceptualmente se muestra como más amplio y comprensivo respecto de la relevancia que significa para la ES tanto la formación ética como la ciudadana, al considerar en el estudiante universitario las dimensiones no-económicas y no instrumentales del proceso formativo. En otras

palabras, otorga un valor sustantivo y final a la educación en un sentido humanista, como proceso de enriquecimiento dirigido a un florecimiento humano y hacia una sociedad más equitativa y justa.

Referencias bibliográficas

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisea.
- Barnett, R. (2003). *Beyond All Reason. Living with Ideology in the University*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. (2009). *Rethinking the University after Bologna. New Concepts and Practices beyond the Tradition and the Market*. Antwerpen: Universitair Centrum Sint-Ignatius Antwerpen.
- Barnett, R. (2011). *Being a University*. London: Routledge.
- Becker, G. (1973). *Human Capital*. New York: Bureau of Economic Research.
- 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. (2010a). Elementos para una fundamentación ontológica del sujeto de la educación desde la antropología pedagógica de Antonio Millán-Puelles. *Krínein*, 7, 9-30.
- Bicocca, M. (2010b). Los estudios liberales y la universidad en la tradición educativa anglosajona. *PsicoPedagógica*, 11, 48-59.
<https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/88/77>
- Bicocca, M. (2010c). La educación del gobernante y la democracia en Leo Strauss. *Vera Humanitas*, 26(49), 13-28.
- Bicocca, M. (2011). *La persona humana y su formación en Antonio Millán-Puelles*. Pamplona: Eunsa.
- Boni, A., Lozano, J. y Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3) 123-131.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307562>

- Boni, A., & Walker, M. (Ed.) (2013). *Human Development and Capability. Re-imagining the University of the Twenty First Century*. London: Routledge.
- Cejudo Córdoba, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicación de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 365-380. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2083128>
- Chiappero-Martinetti, E., & Sabadash, A. (2010). Human capital and human capabilities: towards a theoretical integration. Paper prepared for the *Workshop 'Workable'*. Pavia: University of Pavia, 26-27 de Mayo. https://pdfs.semanticscholar.org/3583/734b7179c17abb4d2577658371cd359c1a54.pdf?_ga=2.184622313.1997751232.1589426649-1661491479.1580354480
- Conill, J. (2004). *Horizontes de economía ética*. Madrid: Tecnos.
- Crocker, D. (2008). *Ethics of Global Development: Agency, Capability, and Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación*. Madrid: Encuentro.
- Faust, C. D. (2009, 6 de septiembre). The University's crisis of purpose. *New York Times*.
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- García Amilburu, M. (2012). *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea-UNED.
- Gasper, D. (2004). *The Ethics of Development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt: Main, Suhrkamp.
- Herrera, H., y Svensson, M. (2012). *La excepción universitaria*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Hinchliffe, G. (2001). Education or Pedagogy? *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 31-45. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00208>
- Hinchliffe, G. (2002). Situating Skills. *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 187-205. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00269>
- Hinchliffe, G. (2007). Truth and the Capability of Learning. *Journal of Philosophy of Education*, 41(2), 221-232. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00559.x>
- Hinchliffe, G. (2009). Capability and Deliberation. *Studies in Philosophy and Education*, 28(5), 403-413. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9129-3>
- Jover, G., y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la Educación: ¿Una ecuación imposible? *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 22(2), 43-64. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/7131>
- Keely, B. (2007). *Human Capital*. París: OECD.

- Lanzi, D. (2007). Capabilities, Human Capital and Education. *The Journal of Socio-Economics*, 36(3), 424-435. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2006.12.005>
- Lozano, J. F., Boni, A., Peris, J., & Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00839.x>
- MacIntyre, A. (2009). *God, Philosophy and Universities*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Martínez Cinca, C. D. (2011). Límites de la Educación Superior basada en competencias. *Universidades*, 49, 59-77. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319837006.pdf>
- McClelland, D. (1973). Testing for competencies rather than "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770447>
- McClelland, D. (1998). Identifying Competencies with Behavioral-Event Interviews. *American Psychological Society*, 9(5), 331-339. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00065>
- Mehrotra, S. (2005). Human Capital or Human Development? Search for a Knowledge Paradigm for Education and Development. *Economic and Political Weekly*, 40(4), 300-306. <https://www.jstor.org/stable/4416104>
- Mora, J. G. (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* Barcelona: Fundación CYD.
- Noddings, N. (2012). *Philosophy of Education*. Colorado: Westview Press.
- Nussbaum, M. (1988). Nature, functioning and capability: Aristotle on political distribution. En J. Annas, & R. H. Grimm (Eds.), *Oxford Studies in Ancient Philosophy, Supplementary Volume* (pp. 145-184). Oxford: Clarendon Press. <https://www.wider.unu.edu/sites/default/files/WP31.pdf>
- Nussbaum, M. (1992). Human functioning and social justice. In defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory*, 20(2), 202-246. <https://www.jstor.org/stable/192002>
- Nussbaum, M. (1995). Human capabilities, female human beings. En M. Nussbaum, & J. Glover (Eds.), *Women, Culture and Development*. Oxford: Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0198289642.001.0001>
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Nussbaum, M. (1998). Public philosophy and international feminism. *Ethics*, 108(4), 762-796. <https://doi.org/10.1086/233851>
- Nussbaum, M. (1999). The feminist critique of liberalism. En M. Nussbaum (Ed.), *Sex and Social Justice* (pp. 55-80). New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2000a). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2000b). Aristotle, Politics, and Human Capabilities: A Response to Antony, Arneson, Charlesworth, and Mulgan. *Ethics*, 111(1), 102-140. <https://doi.org/10.1086/233421>
- Nussbaum, M. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289-303. <https://doi.org/10.1023/A:1019837105053>
- Nussbaum, M. (2003a). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2/3), 33-59. <https://doi.org/10.1080/1354570022000077926>
- Nussbaum, M. (2003b). Interview. *Ethique économique / Ethics and Economics*, 1(1), on-line journal, http://mapage.noos.fr/Ethique-economique/html_version/Nussbauminterview.pdf
- Nussbaum, M. (2004). Beyond the social contract: capabilities and global justice. *Oxford Development Studies*, 32(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/1360081042000184093>
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2008). *Liberty of Conscience: In Defense of America's Tradition of Religion Equality*. New York: Basic Book.
- Nussbaum, M. (2009). Tagore, Dewey, and the Imminent Demise of Liberal Education. En H. Siegel (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 53-64). Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pérez Gómez, (1988). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pring, R. (2006). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.

- Robeyns, I. (2000). An unworkable idea or a promising alternative? Sen's capability approach re-examined. *CES discussion paper 00.30*. Leuven: Katholieke Universiteit. <https://core.ac.uk/download/pdf/6979068.pdf>
- Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, 9(2/3), 61-92. <https://doi.org/10.1080/1354570022000078024>
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Ed) (2003). *Key competencies for a successful life and a well functioning society*. Ashland: Hogrefe & Huber Publishers.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002>
- Sanz Fernández, F. (2005a). La mercantilización de la educación como escenario mundial del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1*, 9, 57-76. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:EducacionXXI-A21BAAEF-60D0-AC90-D1CC-1FDE020D18D4>
- Sanz Fernández, F. (2005b). El Espacio Europeo para la Educación Superior: Documento para una (o varias) teorías de la educación. *Teoría de la Educación*, 17, 255-285. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3132>
- Schultz, T. W. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press.
- Schultz, T. W. (1989). Investments in people: schooling in low income countries. *Economics of Education Review*, 8(3), 219-223. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(82\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-7757(82)90001-2)
- Schumacher, E. F. (2011). *Lo pequeño es hermoso*. Madrid: Akal.
- Sen, A. (1979). Personal utilities and public judgements: or what's wrong with welfare economics? *The Economic Journal*, 89(355), 537-558. <https://doi.org/10.2307/2231867>
- Sen, A. (1980). Equality of What? En S. McMurrin (Eds.), *The Tanner Lecture on Human Values* (pp. 195-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1984). Rights and capabilities. En A. Sen, *Resources, Values and Development* (pp. 307-325). Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (1985a). *Comodities and Capabilities*. Amsterdam: North Holland.
- Sen, A. (1985b). Well-being, agency and freedom. *The Journal of Philosophy*, LXXXII(4), 169-221. <https://www.philosophy.rutgers.edu/joomlatools-files/docman-files/11AmartyaSen.pdf>

- Sen, A. (1987). The standard of living. En G. Hawthorn (Ed.), *The Standard of living*. Cambridge: Cambridge University Press.
https://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/s/sen86.pdf
- Sen, A. (1988). The concept of development. En H. Chenery, & T.N. Srinivasan (Eds.), *Handbook of Development Economics* (pp. 9-26). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Sen, A. (1990a). Gender and cooperative conflicts. En I. Tinker (Ed.), *Persistent Inequalities* (pp. 123-149). New York: Oxford University Press.
- Sen, A. (1990b). Justice: means versus freedoms. *Philosophy and Public Affairs*, 19, 111-121.
<https://www.jstor.org/stable/2265406>
- Sen, A. (1992). *Inequality Re-examined*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. En M. Nussbaum, & A. Sen (Eds.), *The Quality of life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1995). Gender inequality and theories of justice. En M. Nussbaum, & J. Glover (Eds.), *Women, Culture and Development: A Study of Human Capabilities* (pp. 245-273). Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1999a). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1999b). *Reason before Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2002a). *Rationality and Freedom*. Cambridge: Harvard University.
- Sen, A. (2002b). Response to commentaries. *Studies in Comparative International Development*, 37 (2), 78-86.
- Sen, A. (2004a). Elements of a theory of human rights. *Philosophy & Public Affairs*, 32(4), 315-356. <https://doi.org/10.1111/j.1088-4963.2004.00017.x>
- Sen, A. (2004b). Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation. *Feminist Economics*, 10(3), 77-80. <https://doi.org/10.1080/1354570042000315163>
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Allen Lane.
- Solow, M. (1956). A Contribution to the Theory of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economic*, 70(1), 65-94. <http://piketty.pse.ens.fr/files/Solow1956.pdf>
- Spaemann, R. (2003). *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Terzi, L. (2005). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x>

- Terzi, L. (2007a). The Capability to Be Educated. En M. Walker, & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 25-43). London: Palgrave-Macmillan.
- Terzi, L. (2007b). Capability and Educational Equality: The Just Distribution of Resources to the Students with Disabilities and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 757-773. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00589.x>
- Unterhalter, E. (2007). Gender Equality, Education, and the Capability Approach. En M. Walker, & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 87-107). London: Palgrave-Macmillan.
- Unterhalter, E. (2009). What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach. *Studies in Philosophy & Education*, 28(5), 415-424. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9125-7>
- Unterhalter, E., & Brighouse, H. (2007). Distribution of What for Social Justice in Education? The Case of Education for All by 2015. En M. Walker, & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 67-86). London: Palgrave-Macmillan.
- Unterhalter, E., & Walker, M. (2007). Conclusion: Capabilities, Social Justice, and Education. En M. Walker, & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 239-253). London: Palgrave-Macmillan.
- Vaughn, R. (2007). Measuring Capabilities: An Example from Girls' Schooling. En M. Walker, & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 109-130). London: Palgrave-Macmillan.
- Vaughan, R., & Walker, M. (2012). Capability, Values and Education Policy. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 495-512. <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.679648>
- Vázquez, S. M. (2012). *Filosofía de la Educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales* (2ª ed.). Buenos Aires: CIAFIC. http://www.ciafic.edu.ar/documentos/FilosofiadelaEducacionVazquez_2da_Ed.pdf
- Walker, M. (2003). Framing Social Justice in Education: What Does the Capabilities Approach Offer? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 168-187. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00232>
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies. A Capability Approach*. London: Open University Press.
- Walker, M. (2007a). Human capability, mild perfectionism and thickened educational praxis. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/14681360802142112>

- Walker, M. (2007b). Selecting Capabilities for Gender Equality in Education. En M. Walker, & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 177-195). London: Palgrave-Macmillan.
- Walker, M. (2008a). A human capabilities framework for evaluating student learning. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 477-487. <https://doi.org/10.1080/13562510802169764>
- Walker, M. (2008b). Widening participation; widening capability. *London Review of Education*, 6(3), 267-279. <https://doi.org/10.1080/14748460802489397>
- Walker, M. (2009). South African universities and human development: Towards a theorisation and operationalisation of professional capabilities for poverty reduction. *International Journal of Education Development*, 29(6), 565-572. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.03.002>
- Walker, M. (2010a). A human development and capabilities 'prospective analysis' of global higher education policy. *Journal of Education Policy*, 25(4), 485-501. <https://doi.org/10.1080/02680931003753257>
- Walker, M. (2010b). Critical Capability Pedagogies and University Education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(8), 898-917. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00379.x>
- Walker, M. (2012a). A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? *International Journal of Educational Development*, 32(3), 384-393.
- Walker, M. (2012b). Universities and a Human Development Ethics: a capabilities approach to curriculum. *European Journal of Education*, 47(3), 448-461. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2012.01537.x>
- Walker, M., & Unterhalter, E. (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. London: Palgrave-Macmillan.
- White, J. (1982). *The Aims of Education Restated*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Wolf, A. (2002). *Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth*. London: Penguin.
- Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>