



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

Cortijo Ruiz, Gemma; Riquelme Soto, Verónica; Galvis Doménech, María José

La educación superior como plataforma para el desarrollo humano

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México), vol. LIII, núm. 2, 2023, -Julio, pp. 367-384

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.548>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27074103003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La educación superior como plataforma para el desarrollo humano Higher Education as a Platform for Human Development

Gemma Cortijo Ruiz
UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA
gemma.cortijo@uv.es
<https://orcid.org/0000-0003-1729-7114>

Verónica Riquelme Soto
UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA
veronica.riquelme@uv.es
<https://orcid.org/0000-0003-0737-7559>

María José Galvis Doménech
UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA
maria.jose.galvis@uv.es
<https://orcid.org/0000-0003-0116-7905>

RESUMEN

El presente artículo aborda una reflexión filosófica y pedagógica acerca de los fines actuales de la educación superior y de los problemas que esta etapa tiene para promover el desarrollo humano del alumnado. En la actualidad, la investigación educativa se centra en el impulso de estrategias que promuevan el aprendizaje por competencias, otorgando un segundo plano a la reflexión teórica sobre el modelo de sociedad que se desea promover. Así, a partir de argumentos procedentes de una exhaustiva revisión bibliográfica y gracias a un trabajo de análisis hermenéutico, se examina el panorama educativo actual y se hace hincapié en la necesidad de una educación renovada de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO) y con el Enfoque de las Capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum. Por último, tras la fundamentación teórica y la tarea reflexiva, se llega a la conclusión de la importancia de redirigir el sentido de la educación, mediante la creación de políticas educativas destinadas a partir de un enfoque integrador basado en el desarrollo de competencias y capacidades, dos aspectos que están en el andamiaje del aprendizaje holístico y que juntos nos muestran el camino hacia el éxito educativo en el contexto universitario.

Palabras clave: enseñanza superior, desarrollo humano, aprendizaje por competencias, enfoque de las capacidades, fines educativos

ABSTRACT

This article addresses a philosophical and pedagogical reflection on the current goals of higher education and the problems that this stage has to promote the human development of students. Nowadays, educational research focuses on the advance of strategies that promote learning by competencies, giving second place to a theoretical reflection on the model of society that is promoted. Thus, based on arguments from an exhaustive bibliographical review and thanks to a work of hermeneutic analysis, it examines the current educational panorama. It emphasizes the need for a renewed education following the Sustainable Development Goals (UNESCO) and with the Capabilities Approach of Amartya Sen and Martha Nussbaum. Finally, after the theoretical foundation and the reflective task, the conclusion of the importance of redirecting the meaning of education is reached. Creating education are two aspects that are policies directed from an integrative approach based on the development of competencies and capabilities, two aspects that are on the scaffold of holistic learning.

Keywords: higher education, human development, competency-based learning, capability approach, educational purposes

INTRODUCCIÓN: LA MISIÓN DE LAS UNIVERSIDADES Y SU NECESIDAD DE REDEFINICIÓN

En los últimos tiempos, han acontecido en el mundo grandes cambios como la globalización, el avance de las nuevas tecnologías y el calentamiento global, entre otros. No obstante, cuando el mundo cambia, la educación también debe cambiar. De ahí la importancia de su condición dinámica. De modo que es el devenir de las sociedades actuales el que hace necesaria la revisión de los fines educativos, es decir, son nuestras sociedades democráticas, mediáticas y globales las que demandan una redefinición de lo que significa educar en el siglo XXI.

En nuestras universidades, instituciones sociales de referencia, “se están formando ciudadanos, y esto significa que debemos preguntarnos qué debe tener y qué debe saber un buen ciudadano en nuestros días” (Boni *et al.*, 2010, p. 2). En relación con esto, la misión o el fin último de la universidad de nuestros tiempos se puede interpretar de dos maneras diferentes: la primera parte de una visión economicista, mientras que la segunda incide en una perspectiva más cívico-social. Dichos enfoques se presentan de una manera enfrentada cuando la fórmula clave para alcanzar una educación de calidad es el resultado de complementar ambos enfoques. De esta manera, uniendo ambas perspectivas, que parten de dos conceptos interdependientes, la educación consigue proveer de recursos al alumnado universitario para que éste sea capaz de desempeñar un papel transformador a partir del buen ejercicio de su profesión, también desde una perspectiva ética y social.

Éste es el primer paso para avanzar en la viabilidad de este nuevo paradigma educativo, entender que, a pesar de tratarse de dos enfoques *a priori*, distintos, no son opuestos, ya que existen experiencias prácticas como la desarrollada en la Universidad de Ibagué (Colombia) y en la Universidad de Sheffield (Reino Unido) que así lo demuestran. Sobre ellas trata el cuarto punto del artículo. En él se hace hincapié en la posibilidad de combinar ambas perspectivas con el fin de lograr una educación integral y de calidad. Una que reconoce el valor de cada uno de los enfoques por igual: el social y el económico, presentando la posibilidad de avanzar hacia una nueva educación.

Como apunta Bicocca (2018), los valores democráticos, los principios éticos y la justicia social en las últimas décadas han pasado a un segundo plano para dejar paso al mercado. Por ello, se destaca la necesidad de una renovación pedagógica que se dirija a la reconstrucción de una educación superior renovada y transformadora que atienda las demandas de la sociedad actual y que no confronte ambas perspectivas educativas, sino todo lo contrario, que las contemple y las integre. Por ello, para alcanzar dicho objetivo primero es necesario reflexionar sobre la situación actual y, en este sentido, se hace hincapié en formar en ética y en responsabilidad social a aquellos que conformaran la sociedad del futuro. Solo si procedemos de esta manera conseguiremos humanizar los principios educativos y sus fines en la línea de la Agenda 2030 establecida por la UNESCO.

En esta dirección, existen numerosos estudios que muestran cómo el espacio universitario tiende al desarrollo de una razón meramente instrumental, es concebida por el alumnado como un lugar para obtener un título profesional y, en consecuencia, un puesto laboral (Bicocca, 2015; Esteban *et al.*, 2014). En relación con esto, “la universidad no puede permanecer ajena a la realidad en la que vive, sino que debe ser motor de desarrollo y de cohesión social” (Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro, 2016, p. 185) lo que evidencia la necesidad de replantear los modelos educativos que conforman las políticas educativas en la actualidad.

Según el Ministerio de Educación (2010), el papel que asume la universidad es clave para que el alumnado adquiera actitudes proactivas basadas en la contribución al bien colectivo, a la construcción social y al desarrollo humano, así como para formar ciudadanos participativos que se involucren en actividades cívicas relevantes en las comunidades en las que viven y también a nivel mundial. Por lo tanto, para evitar formar una ciudadanía débil, la misión universitaria no puede centrarse únicamente en dotar de saberes técnico-productivos a sus estudiantes, ya que la sociedad compleja en la que vivimos demanda una educación que va más allá de una formación para la empleabilidad.

Disponemos de la oportunidad para construir y comprender la universidad como una comunidad ética. Si apostamos por esto, estamos apostando por una institución capaz de formar excelentes

profesionales –buen nivel de formación, capacidad de innovar e internacionalización–, guiados a la vez por una ética de la responsabilidad orientada al logro de resultados, no solo profesionales, sino también sociales y éticos (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019, p. 15). De este modo, invertimos en el futuro de la humanidad, cultivándola. En consecuencia, los espacios de ocio, de aprendizaje y de convivencia en los que el alumnado experimenta vivencias durante su formación universitaria deben ser enriquecedores en dos sentidos: en el intelectual y en el ético-cívico. No obstante, para conseguirlo, se necesita un apartado jurídico bien diseñado, unas instituciones públicas que aseguren su cumplimiento, un gran compromiso ético con la sociedad y un nuevo enfoque educativo que aporte nuevos beneficios al actual, lo complete y lo adecue al momento que vivimos para que sea integrado en los planes educativos y aplicado en la realidad de las aulas.

LAS PRINCIPALES APORTACIONES DEL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

La importancia de educar hacia otro modelo de sociedad

La lógica del mercado y su presencia en la educación ha provocado transformaciones significativas en la institución escolar, y ha limitado su función educadora para dejar paso a otra más instructiva. Cada vez más, este proceso mercadotécnico queda reflejado en el currículum y, sobre todo, en la práctica educativa, tergiversando el quehacer educativo que ya no se rige por preguntas del tipo: ¿es verdad?; sino ¿para qué sirve? Pregunta que –en el contexto de la mercantilización del saber– significa en la mayoría de las ocasiones: “¿se puede vender? Y en el contexto de argumentación del poder: ¿es eficaz?” (Lytard, 1987, p. 94).

De acuerdo con esta teoría, las deficiencias de un sistema educativo planteado exclusivamente a partir del enfoque por competencias, se resumen de la siguiente manera (Bicocca, 2018, p. 31):

- Una lógica instrumentalista y una automatización del pensamiento y la conducta (Rychen y Salganik, 2006; Martínez, 2011).

- Una falta de valores éticos centrales explícitos para desarrollar (Vaughan y Walker, 2012).
- El utilitarismo y el mercantilismo como fines últimos que orientan la educación superior (Unceta, 2014).

En este marco de ideas, los propósitos educativos diseñados a partir de intereses externos, como el mercado, provocan un impacto negativo en la formación de los estudiantes universitarios. Esto se debe a que centran la formación en el desarrollo de aprendizajes focalizados en el saber cómo, sin interés por el saber y sin tener en cuenta la necesidad de los bienes no mercantiles, como la cultura y el desarrollo ético y social, disciplinas propias del arte y las humanidades (Boni y Walker, 2013).

La progresiva desvinculación ética en los últimos años del contexto universitario denota la urgencia de establecer unas bases para la formación ética del alumnado. Unas que conformen el marco del nuevo modelo educativo y que presenten una educación renovada, acorde con las necesidades que presenta la sociedad del siglo XXI. Por ello, resulta fundamental que desde la enseñanza superior se acredite a personas que hayan adquirido un conjunto de competencias y conocimientos sin olvidar que también han de ser capaces de utilizarlo para un fin social. Es así como se contribuye al desarrollo humano sostenible (Gozálvez y Cortijo, 2023).

A diferencia de la visión educativa sobre la teoría del capital humano y otras teorías de carácter instrumentista, surgen múltiples propuestas que ponen el acento en otras dimensiones de la educación superior (UNESCO, 2015). Entre ellas, se destaca la teoría del Enfoque de las Capacidades (en adelante EC) de Sen y Nussbaum, en el que se establecen conexiones entre la libertad, el desarrollo humano y la educación a través de dos grandes tradiciones éticas: la aristotélica, en este caso con fines teleológicos, y la kantiana, desde una perspectiva de tipo deontológica. Este constructo teórico nace del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Han sido los informes emitidos sobre el desarrollo humano los que han propiciado y difundido los elementos clave que conforman el EC. En relación con esto, el gran interés suscitado por la comunidad educativa sobre este nuevo paradigma social-educativo se eviden-

cia a nivel internacional por los siguientes sucesos: en primer lugar, por haber conformado los principios de la Declaración del Milenio y, por lo tanto, de los Objetivos de Desarrollo del Milenio para la agenda 2015 y, en segundo lugar, por ser el punto de partida para la elaboración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de París, planteados en la Agenda 2030.

En concordancia con esto, fue Sen (Premio Nobel de Economía en 1998) quien utilizó por primera vez el término “capacidades” con la finalidad de presentar un nuevo modelo para la medida del desarrollo humano, una novedad hasta el momento, ya que el concepto tradicional sobre desarrollo estaba asociado a una concepción utilitarista y económica, según la cual la calidad de un país depende de si se incrementa su Producto Interior Bruto (PIB).

Como alternativa a esta visión anacrónica sobre el desarrollo, Sen (1999) presenta el concepto de capacidades, un conjunto de libertades, en sentido positivo, que permiten a la persona elegir entre diferentes opciones, sobre la vida que desea llevar. En educación, esto se traduce en las oportunidades reales que tiene el alumnado para poder adquirir los funcionamientos que ellos valoran. Más concretamente, la capacidad está dada por el conjunto de funcionamientos de los que dispone el sujeto, es decir, por las cosas (materiales e inmateriales) que la persona puede hacer o ser. Así, “los funcionamientos se muestran como los efectos visibles del ejercicio de las capacidades, por ejemplo, tener salud o estar integrado socialmente” (Benavides, 2015, p. 170).

De este modo, la educación se considera un componente estratégico a partir del cual las personas adquieren determinadas capacidades que proporcionan el acceso a nuevos funcionamientos y que, a su vez, le proporcionan un mayor bienestar. Para Sen (1999), la educación tiene un valor en sí misma, pero también tiene una dimensión instrumental (Boni *et al.*, 2010). Esto significa que la prosperidad económica, en efecto, mejora la calidad de vida, pero no es el único criterio que evaluar, ya que también se deben tener en cuenta otros factores sociales.

Siguiendo con el EC, es Nussbaum, una filósofa estadounidense, la que años más tarde en su obra *Crear capacidades para el desarrollo humano* (2012) amplía dicho enfoque, presentando diez capacidades básicas que toda persona, por una cuestión de justicia social, de-

bería desarrollar, y que han de ser promovidas y respetadas por todo sistema democrático: Vida, Salud, Integridad corporal, Sentidos, Imaginación y Pensamiento, Emociones, Razón práctica, Afiliación, Otras especies, Jugar y Control sobre el entorno. Además de esta lista, también propuso tres capacidades centrales para la educación democrática en la universidad: autoexamen crítico, el ideal del ciudadano del mundo y el desarrollo de la imaginación narrativa (Vilafranca y Buixarrais, 2009), y señaló que 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 (Nussbaum, 2002, p. 297). Es a partir de este momento cuando la educación emprende un nuevo camino, uno que parte de la persona y que concibe al ser humano como un fin en sí mismo, no como un instrumento para conseguir otros logros. Uno que no se centra exclusivamente en incrementar el número de conocimientos, sino que va más allá y también presta especial atención al desarrollo de las capacidades de cada uno de nosotros con la finalidad de alcanzar el desarrollo humano íntegro.

Después, y en la misma dirección, Walker (2006) lanzó una propuesta en forma de lista en la que, a partir de los principios presentados por Nussbaum, identifica ocho capacidades esenciales en la enseñanza universitaria; las cuales son entendidas como oportunidades que necesitan ser fomentadas en el alumnado y que consiguen asentar la teoría en la práctica (Boni *et al.*, 2010) (véase cuadro 1).

■ Cuadro 1. Lista teórico-ideal para la distribución y evaluación de capacidades en la educación superior

CAPACIDADES	DESCRIPCIONES
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	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.

CAPACIDADES	DESCRIPCIONES
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 (inquirir) 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 universidad.

Fuente: Walker, 2006, y Boni et al., 2010.

En relación con la propuesta, la autora remarca la importancia de concebir esta lista como una propuesta pionera, susceptible de modificaciones y preparada para el debate. De esta manera, Walker (2006) trata de poner el acento en la oportunidad para repensar el currículum universitario a través de este conjunto de capacidades, nacidas de la definición de ser humano y de persona, lo que refuerza las bases y el sentido de la visión humanista en la educación.

En atención al cuadro 1 y al pensar en el abanico de problemas sociales que existen en la actualidad (como, por ejemplo, la apatía cívica generalizada, el aumento de las desigualdades, la falta de conciencia sobre el cambio global, la competitividad sin fin, la

exaltación del individualismo, etc., Puig, 2021), la opción de incluir una capacidad para la participación de la ciudadanía en los asuntos públicos se concibe como una oportunidad para educar al alumnado en y para la democracia, al promover la formación entre los jóvenes de un *ethos* democrático en la búsqueda del bien común y la cohesión social (Gozálvez y Cortijo, 2023). Es, precisamente, la reactivación de la sociedad civil una tarea pendiente que causa grandes inconvenientes en nuestras sociedades actuales y que conforma una de las soluciones de este dinamismo social que nos invade y nos perjudica.

Educar con responsabilidad al alumnado para la formación de una ciudadanía cosmopolita también conforma otro de los desafíos educativos más recientes y complicados de lograr. Ser conscientes a nivel global de los problemas mundiales que suceden y participar en sus soluciones debe formar parte de nuestra agenda. No obstante, para conseguir cambiar esta mirada social, que solo presta atención a lo que ocurre en nuestro entorno más próximo, se requiere, por un lado, educar a las nuevas generaciones en la formación de virtudes cívicas para la participación y, por otro lado, fomentar en ellos el deseo de ponerlas en práctica. Será así como los más jóvenes asuman esta nueva forma de ser y estar en el mundo. Por todos estos motivos, se considera oportuno añadir esta capacidad para la participación ciudadana en asuntos tanto locales como mundiales, como lo refleja el cuadro 2.

■ Cuadro 2. Capacidad para la participación ciudadana

CAPACIDAD	DESCRIPCIÓN
Participación ciudadana	Ser capaz de involucrarse en la comunidad local y mundial a partir de la reflexión crítica y el diálogo, desarrollar las virtudes cívicas necesarias para vivir en democracia. Implica debatir sobre los asuntos públicos desde la justicia, la solidaridad y la responsabilidad.

Fuente: elaboración propia.

Este conjunto de capacidades en forma de claves éticas y cívicas contribuye a reforzar las libertades y la autonomía en sociedades

plurales y democráticas, y promueve un empoderamiento ciudadano real, educa a los más jóvenes mediante prácticas valiosas, como el compromiso activo y la crítica reflexiva (Gozálves y Contreras, 2014). Así, el alumnado se vuelve partícipe en los asuntos públicos y pasa a formar parte de una ciudadanía activa involucrada en la configuración de la sociedad, refuerza el verdadero significado de la democracia. De ahí la importancia de educar ciudadanos comprometidos que sean capaces de reactivar la sociedad civil. Sin ciudadanos no puede haber ciudadanía y, en consecuencia, tampoco una vida en democracia. Esto convierte a las universidades en agentes democratizadores del conocimiento, y la convierte en una especie de agencia expedidora de verdaderos protagonistas del cambio social.

En suma, somos los especialistas en educación superior los que debemos aunar esfuerzos para que este discurso cale en las instituciones universitarias, y evite que el sentido de la propuesta adopte un tono apologético o superficial. Por este motivo, se han presentado los principios, en forma de nueve capacidades básicas que, en un intento de reducir la complejidad de la propuesta, favorece su entendimiento y su puesta en práctica, la hace real y factible. Ahora bien, ¿cómo discernir entre una propuesta práctica viable que combine ambos enfoques y una declaración de intenciones? En el siguiente apartado se arroja luz sobre esta cuestión.

EMPODERAR AL ALUMNADO UNIVERSITARIO DESDE EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS HACIA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES

En una sociedad compleja, heterogénea y plural, la instauración de valores democráticos y comunes conforma uno de los mayores retos en educación. Es justo la responsabilidad que tenemos como sociedad la que nos conduce a educar a los futuros ciudadanos para que sean capaces de convivir y contribuir a la construcción de una ciudadanía comprometida con una sociedad justa. Sin embargo, todo el conjunto de cambios educativos que se requieren para conseguirlo, implica una reformulación de las políticas educativas a partir de un modelo educativo híbrido, planteado desde el aprendizaje por competencias y dirigido hacia el desarrollo de capacidades. De hecho,

a partir de la idea de que nuestro alumnado es el principal motor de cambio, progresaremos como sociedad ampliando sus libertades, empoderándolo y capacitándolo para vivir una vida digna y valiosa. En concreto, en el corazón del EC se hallan tres conceptos importantes que deben ser valorados e incorporados en el currículo de la educación universitaria, para después ser trasladados a la práctica docente: la libertad, el empoderamiento ciudadano para la participación en asuntos públicos y el pensamiento crítico. Un trío que contribuye a la tarea sobre el cultivo de la humanidad (Nussbaum, 2005).

Para empezar, el EC se ancla en concebir la educación (en y) para la libertad, siempre y cuando se eduque al alumnado para ser libre y crítico, y se consiga que sean personas capaces de pensar, argumentar y reflexionar. En relación con esto, quisimos hacer una prueba preguntando a dos grupos de segundo de bachillerato qué opinan sobre estudiar el Grado de Filosofía. La mayoría respondió con franqueza que no estudiarían ese grado por dos motivos: en primer lugar, porque no tiene una amplia oferta de salidas laborales y, en segundo, porque cuando se acaba el grado, no se llegará a trabajar en algo que les guste. Esto demuestra que somos esclavos de un sistema educativo que valora mucho más un aprobado que un aprendido, lo que acaba menguando la libertad del alumnado para encontrar su lugar en el mundo.

El valor intrínseco de la clásica expresión kantiana *Sapere Aude* esconde todo el valor que la educación humanista aguarda. Atreverse a pensar en nuestras universidades ha pasado a un segundo plano, y el objetivo primordial es desarrollar un número de competencias concretas que permitan al alumnado desempeñar una labor profesional. La educación universitaria contrae graves problemas para la formación integral de las personas y, en definitiva, para entender la educación como plataforma para el desarrollo humano.

En este contexto, otro elemento que resulta fundamental para este enfoque de origen filosófico es el pensamiento crítico que se genera a partir del desarrollo de la imaginación narrativa y del cultivo de las artes:

Cabe preguntarse... de qué manera específica se pueden transmitir los valores socráticos mediante la educación humanística. A

nivel terciario y universitario, la respuesta es bastante comprensible. Como punto de partida, se debería incorporar el pensamiento crítico a la metodología pedagógica de distintos cursos, enseñando a los estudiantes a indagar, a evaluar las pruebas, a escribir sus propios trabajos con argumentos bien estructurados y a analizar los argumentos que exponen en otros textos (Nussbaum, 2010, p. 84).

Tal y como señala Nussbaum (2012), el desarrollo de la imaginación narrativa y de las artes en el currículo propician múltiples elementos fundamentales para una sociedad democrática al cultivar la empatía, las capacidades de juicio y la sensibilidad. Solo a través de estas estrategias pedagógicas se pueden representar circunstancias específicas de personas diferentes, y mostrar realidades que pueden suceder (Guichot, 2015). En este sentido, es importante que el profesorado adquiera la formación adecuada para desarrollar la capacidad crítica del alumnado, que sepa seleccionar actividades y estrategias metodológicas que favorezcan la empatía, el conocimiento y la sensibilidad, mientras se conecta a los estudiantes con los problemas actuales. De esta manera, se provee de recursos a los universitarios para que sean capaces de desempeñar un papel transformador en la sociedad.

En este sentido, resulta de interés destacar dos experiencias teórico-prácticas que, aplicadas al contexto universitario, han arrojado luz en el desarrollo y aplicación de esta propuesta educativa e innovadora. La primera ha sido llevada a cabo en la Universidad de Sheffield (Reino Unido) y la segunda, en la Universidad de Ibagué (Colombia). En ellas se han introducido los elementos esenciales del EC para después comprobar que, al trabajar a partir de pedagogías basadas en la investigación como los debates participativos y reflexivos o el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), se logra que dicha universidad contribuya al desarrollo humano (Walker, 2008).

Esto indica un antes y un después en la configuración del sentido de la educación, y demuestra que otra manera de educar es posible. El éxito de estas prácticas universitarias nos permite trazar un camino hacia una nueva educación en la que los métodos pedagógicos activos, en la línea de la pedagogía socrática, adquieren un rol protagonista (Walker, 2006; Guichot, 2015). Autores como Rousseau, Dewey o Freire hacen hincapié en la importancia de este tipo de metodologías que ponen en el centro del aprendizaje el razo-

namiento, la reflexión dialógica y la resolución de problemas. Esto significa que, a pesar de la necesidad de continuar investigando en esta línea de conocimiento, existe un itinerario posible que se presenta en forma de oportunidad para educar a partir del EC; uno que sostiene que introducir cambios a nivel metodológico, como los señalados por las universidades de Ibagué y Sheffield, implica educar en (y para) el desarrollo humano.

En definitiva, gracias a estos avances filosófico-pedagógicos, la educación se entiende como plataforma del desarrollo humano y consigue que propuestas como éstas, con un alcance reticular valioso y capaz de educar a ciudadanos críticos, reflexivos, participativos, justos, autónomos, comprometidos y conectados con el contexto global, lleguen a buen puerto en la educación superior. Y es que este nuevo escenario educativo va más allá de una simple declaración de intenciones, ya que recoge unas bases pedagógicas que nos permiten avanzar hacia el bien común y la cohesión social, objetivos a la altura de nuestro tiempo.

REFLEXIONES FINALES

Repensar la educación superior y sus fines es una tarea urgente que tenemos pendiente. Al tener en cuenta las necesidades de la sociedad actual, las tendencias educativas deberían avanzar hacia modelos educativos híbridos que, contemplados con anterioridad en los planos pedagógicos y epistemológicos, recojan tanto los beneficios de aplicar el enfoque basado en las competencias, como todos aquellos elementos positivos que incorpora el EC. Dichos elementos, integrados de la manera adecuada en el sistema educativo, contribuyen de manera valiosa en la tarea de definir aquello que sería una universidad deseable. El mundo vive transformaciones profundas y esto exige nuevas formas de educar en pleno siglo XXI. Esto representa ir más allá del alfabetismo y la aritmética para centrarnos en nuevas pedagogías críticas, entornos educativos y diferentes enfoques de aprendizaje con la finalidad de lograr una ciudadanía más justa, equitativa y más solidaria (UNESCO, 2015).

Resulta fundamental aportar conocimientos y reflexionar sobre la transformación auténtica de una sociedad que apuesta por una educación más humana. En este caso, nuestra tarea como profesio-

nales de la educación es difundir y dar a conocer las buenas prácticas realizadas a partir de este enfoque integrador. Debido a la aparición de estas propuestas que mejoran la calidad de la educación superior, se requiere más que nunca del compromiso activo de las personas que dirigirán el futuro de nuestra sociedad. Solo a través del empeño colectivo, el compromiso y el esfuerzo por poner el acento en la libertad como desarrollo, podremos volver a tocar con los dedos todo aquello que la educación humanista como tesoro, cobija. Sin embargo, para conseguirlo, antes debemos comprender que no se puede ser competente en nada sin antes ser capaz (Mentxaka, 2008); sin tener la capacidad de aprender competencias y orientarlas a unos fines. La dirección que toma tal aprendizaje es lo que interesa al conjunto de seres humanos por ser sus capacidades, que todos tienen, el motor de asunción de competencias ajustadas a un objetivo. Es aquí donde deben confluir ambos itinerarios.

El principio de la capacidad humana conecta a las personas con su particular éxito educativo y las acerca al descubrimiento sincero de sus propios intereses, deseos y necesidades (Nussbaum, 2005). Es una razón de peso, entonces, dotar al alumnado de medios que le permitan elegir con autonomía y libertad su lugar en el mundo, empezando por ofrecerle herramientas para aprender desde una perspectiva humanista, pero competente. Además, las nuevas demandas sociales hacen que las empresas busquen algo más que buenos técnicos. Los futuros egresados deberán ser creativos, autónomos, reflexivos, innovadores, seguros de sí mismos, colaboradores y conectados con el contexto multicultural (Escrich *et al.*, 2015) en el que van a desarrollar su proyecto laboral. En definitiva, deben ser ciudadanos empoderados y verdaderos agentes del cambio social que necesitamos.

En última instancia, cabe la posibilidad de que esta propuesta educativa de gran relevancia pedagógica parezca desde la lejanía una utopía educativa. No obstante, se debe recuperar el valor de la dimensión ética para después introducir los principios del EC, en forma de capacidades en la educación superior, si se pretende evitar que la apatía cívica, las democracias de mínimos y la instrucción —que no la educación—, capitaneen la sociedad del futuro. Por todo ello, es necesaria la formulación de esta propuesta educativa basada

en la complementariedad del aprendizaje por competencias y el desarrollo de capacidades, ya que dicho constructo ofrece un escenario teórico-práctico más completo.

REFERENCIAS

- Benavides, M. A. (2015). Juventud, desarrollo humano y educación superior: una articulación deseable y posible. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16(6), 165-173. <http://doi.org/10.1016/j.rides.2015.03.002>
- Bicocca, M. (2015). Competencias vs. capacidades. Un análisis filosófico de un paradigma emergente para la educación superior latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 2(4), 281-298. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6195219>
- Bicocca, M. (2018). Competencias, capacidades y Educación Superior. Repensando el desarrollo humano en la universidad. *Estudios sobre Educación*, 34, 29-46. <https://acortar.link/xzP5HK>
- 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307562>
- Boni, A., y Walker, M. (2013). *Human Development and Capability. Re-imagining the University of the Twenty-First Century*. Reino Unido: Routledge.
- Escrich, T., Lozano, J. F., y García, A. (2015, 25-26 de junio). Competencias Vs. Capacidades: ¿Enfoques complementarios o excluyentes? *Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. AEDE y Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. <https://acortar.link/QHqCO9>
- Esteban, F., Mellen, T., y Buxarraís, M. R. (2014). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso. *Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3), 22-32. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i3.1778>
- Gozálvez, V., y Contreras, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Revista Científica de Educomunicación*, 42(21), 129-136. <https://acortar.link/H8gtd4>

- Gozálvez, V., y Cortijo, G. (2023). Desarrollo humano y redes sociales. Hacia un ethos democrático e intercultural en sociedades mediáticas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 34, 41-64. <https://acortar.link/sszTqK>
- Guichot-Reina, V. (2015). El ‘enfoque de las capacidades’ de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45-70. <https://acortar.link/I1RYJn>
- Liotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Martínez, C. D. (2011). Límites de la Educación Superior basada en competencias. *UDUAL*, 49, 59-77. <https://acortar.link/EjbQBE>
- Mentxaka, I. (2008). LOE, una nueva ley, un viejo problema sin resolver. *Cuadernos de Pedagogía*, 377, 81-84.
- Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015*. España: ME.
- 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. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Barcelona: Graó.
- Ruiz-Corbella, M., y Bautista-Cerro, M. J. (2016). La responsabilidad social en la universidad española. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 28(1), 159-188. <https://acortar.link/myanSX>
- Ruiz-Corbella, M., y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 1-19. <https://acortar.link/EU4u8P>
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (2006). *Las competencias claves para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Reino Unido: Oxford University Press.

- Unceta, K. (2014). *Universidad como ámbito para la promoción del desarrollo humano. Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de la Universidad al Desarrollo Humano*. España: Centro de Cooperación al Desarrollo, Universidad Politécnica de Valencia.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- Vaughan, R., y Walker, M. (2012). Capabilities, Values and Education Policy. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 495-512, <http://doy.org/10.1080/19452829.2012.679648>
- Vilafranca, I., y Buxarraís, M. R. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 115-130. <https://acortar.link/wkWl3O>
- Walker, M. (2006). *Higher education Pedagogies. The society for Research into Higher Education*. Oxford: Open University Press.
- Walker, M. (2008). Teaching in Higher Education. *Critical perspectives*, 13(4), 477-487. <https://acortar.link/sW5lyv>