

Vol. 21, 2019/e17

## ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela?<sup>1</sup>

### A Competency or Capability-Based Approach in Schools?

Wilmer Hernando Silva Carreño (1) [wisilca@gmail.com](mailto:wisilca@gmail.com)  
Johanna Andrea Mazuera Moreno (2) [johannamazueram@yahoo.es](mailto:johannamazueram@yahoo.es)

(1) Universidad de San Buenaventura  
(2) Secretaría de Educación Distrital de Bogotá  
(Recibido: 7 de mayo de 2017; Aceptado para su publicación: 7 de septiembre de 2017)

**Cómo citar:** Silva, W. H. y Mazuera, J. A. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e17, 1-10. doi.10.24320/redie.2019.21.e17.1981

#### Resumen

Las competencias han sido asunto de varios debates en el escenario pedagógico, especialmente por el fin que se le atribuye. En la última década, frente a éste ha emergido una mirada distinta desde el enfoque de las capacidades y del desarrollo humano. En este artículo se busca, por una parte, cuestionar el sentido del enfoque de las competencias en la educación y, por otra, mostrar el enfoque de las capacidades como posibilidad para sedimentar una mirada humanista y alterna de la formación. Por esto, tomando el arco hermenéutico como enfoque metodológico, concretamente desde los procesos de “explicar” y “comprender” desarrollados por Ricoeur, se caracteriza una conceptualización crítica de las competencias para mostrar que la persona, más que un sujeto competente es un sujeto de capacidades. Los resultados apuntan a que un proyecto de formación que procure el desarrollo humano tiene un fuerte sustrato en el despliegue de la persona como sujeto-agente de capacidades.

**Palabras clave:** Enfoque de capacidades, competencias, formación, desarrollo humano.

#### Abstract

Competencies have been the subject of considerable discussion in pedagogy, particularly in relation to the mandate of the education system. In the last decade, a different view has emerged, from a capability and human development approach. On the one hand, this paper seeks to question the sense of a competency-based approach to education and, on the other hand, present the capability approach as an opportunity to establish a humanistic and alternative view of education. Thus, by using the hermeneutic arc as a methodological approach – specifically the “explaining” and “understanding” processes described by Ricoeur – a critical conceptualization of competencies is described in order to show that people are subjects of capabilities rather than competencies. It is concluded that any educational endeavor that pursues human development must be firmly rooted in the realization of people as subjects-agents of capabilities.

<sup>1</sup> Este artículo es producto del proyecto “La puesta en vilo de las humanidades: el lugar de la antropología pedagógica frente al contexto deshumanizante” 2017, adscrito al grupo Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía, Línea de investigación: Antropología pedagógica y desarrollo humano; proyecto avalado y financiado por la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá.

**Keywords:** Capabilities approach, competences, education, human development.

## I. Introducción

La educación es un derecho fundamental del individuo, por ello deben garantizarse las condiciones necesarias para que ésta propenda hacia el desarrollo humano, teniendo en cuenta las necesidades particulares y el respeto por su identidad y dignidad –dado que la escuela es un espacio de formación y encuentro de subjetividades, de diversidad y multiculturalismo, por lo que al estudiante se le debe considerar en todas sus dimensiones. Sin embargo, la escuela de hoy se rige por un modelo productivo que busca la homogenización educativa de las personas mediante el desarrollo de políticas públicas propias de la globalización y de intereses mercantilistas que están lejos de mejorar la calidad de vida y las condiciones sociales de las personas.

Por esto, ante esta configuración de la escuela, surge la necesidad de centrar la mirada reflexiva y crítica en la forma en que se concibe la educación desde el enfoque de competencias. Como se verá, se sostiene que este enfoque vela por intereses capitalistas y ha logrado introducirse en el sistema educativo como un nuevo modelo pedagógico. Frente a este paradigma emerge el enfoque de las capacidades como una mirada alterna para la formación y el desarrollo humano en la escuela. Este enfoque, propuesto por Nussbaum (2012), da un papel central a la persona y a sus libertades para elegir el rumbo en busca de una mejor calidad de vida, y funda una perspectiva educativa a favor del desarrollo humano como condición mínima de la justicia social.

Es preciso fundamentar una crítica epistemológica de las competencias pasando por una reseña de las diversas formas de comprensión y clasificación de éstas en el campo educativo. Empero, por ahora, en este texto se presenta sólo una mirada genérica para centrar la atención en que en el enfoque humanista fundado en las capacidades humanas se entrevé una línea distinta de comprensión, en tanto hay desarrollo y transformación en la historia porque de base hay capacidad, para esto se recurre a la propuesta de la filósofa Martha C. Nussbaum en las últimas décadas. Como se precisa en las primeras líneas, si bien se denomina competente a quien está capacitado para resolver o desarrollar tal o cual asunto, lo decisivo en este enfoque es la capacidad. Si el sujeto de las competencias es el trabajador, el sujeto de las capacidades es la persona.

### 1.1 El arco hermenéutico ricoeuriano como proceso metodológico

El proyecto de investigación base de este artículo tiene como vía la hermenéutica como enfoque metodológico, concretamente desde los procesos de “explicar” y “comprender” desarrollados por Ricoeur (2008). Este proceso metodológico expuesto por Ricoeur puede denominarse arco hermenéutico, y consiste en describir el proceso que, en la comprensión de un texto, va desde la prefiguración (mimesis I) a la refiguración (mimesis III), a través de la configuración (mimesis II). Si bien la mimesis de un texto integra una triple forma de despliegue, no constituye tres pasos o niveles de interpretación, sino que articula una unidad. El proceso interpretativo está mediado por el trayecto o despliegue del arco hermenéutico ricoeuriano, esto es, se procura caracterizar los “estadios de la mimesis” (Ricoeur, 2004, p. 146).

Así, en el estadio prefigurativo, se trata de entrever la precomprensión de lo constituyente del discurso, de lo dado como punto de referencia, aquello que da forma al discurso, que lo llena de sentido (Silva, 2016). En relación con lo que aquí se discute, en este estadio se configuró una aproximación crítica del concepto de competencia. En el estadio de la configuración se dirige la atención en el devenir del discurso y la presentación del mismo, esto es, mediante el “acto de lectura” y la “construcción de la trama” se dio camino a mostrar el tejido que media lo comunicado como totalidad significativa, susceptible de comprenderse e interpretarse (Silva, 2016, p. 41); propiamente, en este segundo estadio el propósito que bajo este enfoque se ha seguido, esto es, se cuestiona la comprensión de la competencia como un medio o fin.

Por último, en el estadio refigurativo se trata de mostrar la referencia de lo dado, esto es, “lo que se comunica (...) algo que decir, una experiencia que llevar al lenguaje, una experiencia que compartir”

(Ricoeur, 2004, p. 149); es decir, se llevó a cabo la construcción del discurso mostrando las implicaciones que conlleva un proyecto escolar que posibilite una trasposición humanista de las competencias a las capacidades; lo que implica exponer el sentido que tiene el enfoque de las capacidades en y para la escuela.

## 1.2 Las competencias: una aproximación conceptual crítica

Muchas investigaciones han intentado atender el sentido de las competencias en el campo educativo. De hecho, la literatura revisada coincide en que el concepto de competencia tiene como punto de partida una comprensión economicista de la sociedad, relacionado de forma expresa con los conceptos de preparación y perfeccionamiento de los profesionales. Desde sus bases, asimismo, aparece asociado a conceptos como cualificación, especialización, productividad, rendimiento, utilidad, practicidad, habilidad, pericia y destreza, entre otros.

En general se relaciona el origen epistemológico del concepto de competencia con las propuestas teóricas de Chomsky (2009) y su concepto de competencia lingüística como estructura mental y genéticamente determinada a una acción; con la psicología conductual de Skinner (1970), quien habla de competencia como un comportamiento efectivo; con los estudios culturales de Vigotsky (2010); las inteligencias múltiples de Gardner (2005, 2008); y el concepto de inteligencia práctica de Sternberg (2005), entre otros.

Bunk (como se citó en Bustamante, 2001) sostiene que el concepto de competencia puede entenderse bajo cuatro aspectos integrales de acción: competencia técnica, metodológica, social y participativa. La primera hace referencia al dominio con pericia de las tareas y contenidos de un ámbito laboral; la segunda a saber reaccionar conforme a un procedimiento; la tercera, a la comunicación y el entendimiento comunicativo y constructivo en un grupo; y la cuarta, a la vinculación activa en una organización.

Esta perspectiva ha logrado que, a nivel general, en la política educativa vigente se definan las competencias como un “saber hacer en contexto” (o como un conjunto de actividades que los sujetos desarrollan en determinado contexto) y que desde esta misma perspectiva, la educación se comprenda como un proceso (institucionalizado) de cualificación de un sujeto para un determinado contexto, es decir, la profesionalización académica y laboral.

Así, en un sentido, las cualidades profesionales pueden entenderse como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas para la realización de determinadas actividades propias de una profesión, y por tal, la formación profesional tendría que ver con la transmisión de dichas cualidades –que se relacionan indistintamente con capacidades profesionales. La formación profesional asume el concepto de competencia como una respuesta a las necesidades y las transformaciones técnicas, económicas, sociales y políticas que van apareciendo en la historia, lo cual precisa que la competencia aparezca por la emergencia de necesidades.

Asimismo, muchos estudios académicos han orientado su reflexión en al menos tres críticas sustantivas al enfoque de las competencias: por una parte, se argumenta que en dicho enfoque la educación se orienta a lo laboral, dejando al margen una formación disciplinar; por otra, se afirma que el enfoque hace énfasis en el saber hacer en desmedro del saber ser; y por último, se sostiene que sólo se trata de un cambio lingüístico nominal de lo que en la comprensión tradicional hace la educación: transmitir un saber. Autores como Perrenoud (2008) han cuestionado el enfoque de las competencias en el ámbito educativo indicando que, incluso, las instituciones educativas ya no capacitan profesionales sino que simplemente los acreditan para un oficio, es decir, hay de hecho una desconexión entre la formación profesional y el escenario laboral.

Sáez (2009) sostiene que esta comprensión instrumental de las competencias requiere “transitar de una formación basada en las disciplinas (...) a una formación relacionada con la acción de los profesionales” (p. 12). En el ámbito educativo este tránsito implica pasar del profesor explicador al profesor facilitador y mediador; del alumno individual a los estudiantes; del temario de clase a los procesos para pensar, debatir, nombrar; de la explicación y prescripción de saberes a la construcción colectiva de conocimientos;

del fervor metodológico y tecnicista a tomas de posición (ética); de teleologías universalistas a metas contingentes e inmanentes; del excesivo énfasis en el diseño de programas y proyectos, al abordaje de prácticas y promoción de experiencias; de la utilización de categorías como fundamento de los programas de formación a programas que parten de las situaciones reales, concretas (Sáez, 2009, pp. 12-13).

## II. El enfoque por competencias: ¿medio o fin?

La educación por competencias llegó al país como una propuesta novedosa que permitió hacer cambios sustanciales en la educación, siendo el derrotero de las políticas públicas y del quehacer en las escuelas y universidades, además de ser el eje sobre el cual giran las evaluaciones en Colombia, como las Pruebas Saber y los Exámenes de Calidad de Educación Superior (ECAES). Empero, como se ha dicho, la base y comprensión mercantilista de las competencias ha sido usada para definir las prácticas educativas, programas, intenciones, condiciones, recursos, estrategias, acciones pedagógicas y administrativas en la escuela; las propuestas de este modelo están basadas en las demandas económicas y empresariales que han permeado los fines de la educación.

Estos planteamientos han colonizado el sistema educativo vendiéndonos la idea de que resolverán las dificultades que vive la sociedad actual; sin embargo, vale la pena hacer un análisis de los verdaderos alcances de este modelo, pues, como afirma Sacristán (2008):

No es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo parezca, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad. No se cambia el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es, quiénes están en él y cómo lo viven (p. 9).

Haciendo un rastreo por las diferentes acepciones de las competencias, encontramos que su uso inicia en los años setenta en el sector productivo, buscando capacitar a los empleados para lograr la eficacia y eficiencia suficientes para desempeñar sus puestos de trabajo. El término es adoptado luego por los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con el propósito de mejorar su Producto Interno Bruto. De esta manera, buscando mejorar la actividad económica de los países, se vincula al sector productivo con la escuela, con el fin de preparar a los estudiantes para el empleo, da inicio así su incursión en el campo educativo, de donde se extrae la definición que se conoce de competencia: es un saber hacer en contexto, es decir, aquellos desempeños básicos que deben alcanzar los estudiantes o las personas para desarrollar ciertas funciones y aplicarlas en contextos determinados, además de hacerlo con suficiencia.

El Ministerio de Educación Nacional (2006) define las competencias como: “Conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (p. 49). En este sentido, las competencias terminan comprendiéndose como un conjunto de acciones que el sujeto realiza cuando interactúa de manera significativa en un contexto determinado. Por su parte, en Colombia el Decreto 1278 (Ministerio de Educación Nacional, 2002, Art. 35), haciendo referencia al proceso de evaluación de competencias para maestros, define la competencia como “una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo”.

Estos referentes apuestan por un enfoque constructivista de la educación, esto es:

El enfoque de competencias puede contar con el apoyo de algunos pedagogos progresistas, sobre todo en razón de una cierta similitud con las pedagogías llamadas “constructivistas”, con las que el enfoque de competencias comparte el papel central asignado al alumno. Pero el parecido se acaba ahí (Hirtt, 2010, p. 112).

De esto se concluye que el constructivismo sustenta muchas de las reformas educativas en Colombia y las competencias no son ajenas a este modelo; sin embargo, existen diferencias notables, ya que el constructivismo pone su atención en las estrategias didácticas más acordes para que la persona sea la que construye el conocimiento, mientras que las competencias buscan establecer las mejores metodologías

para los desempeños más acordes a las demandas del contexto.

De acuerdo con lo anterior, el modelo de competencias usa las posibilidades de los enfoques pedagógicos en beneficio de la empresa, puesto que su principal objetivo es educar sujetos competitivos en y para el mercado laboral a través de la instrucción y la capacitación –donde prima la instrumentalización de los conocimientos, donde se pretende estandarizar a toda la sociedad desconociendo su individualidad, y donde el contexto hace referencia al puesto de trabajo como si éste fuera el único medio en el que la persona se desenvuelve, lo cual menoscaba un aprendizaje significativo que potencie sujetos críticos y propenda por el desarrollo humano en mejora de las condiciones de vida de las personas.

Por esto puede sugerirse que la educación debe ser pensada desde las capacidades de los estudiantes y no desde el utilitarismo y las demandas del mercado, pues como afirma Nussbaum (2007), “las capacidades en cuestión deberían atribuirse a todas y cada una de las personas, para tratarlas así como fines y no como medios para los fines de otros” (p. 83). El fin de la educación no puede estar basado en intereses particulares, reforzando una sociedad individualista y competitiva, más bien, la educación debe estar orientada al desarrollo personal, atendiendo a la diversidad, rompiendo con la desigualdad, en una educación crítica transformadora de la sociedad.

### III. Trasposición humanista: de las competencias a las capacidades

Es un hecho que la educación, especialmente de carácter universitario o superior, está supeditada al sistema económico y dirigida a replicar el sistema hegemónico en el que el estudiante debe desarrollar competencias acordes con un puesto de trabajo determinado, sin importar lo que éste piense o decida; empero, “promover capacidades es promover áreas de libertad, lo que no es lo mismo que hacer que las personas funcionen en un determinado sentido” (Nussbaum, 2012, p.45).

Las capacidades implican que se amplíe el campo de oportunidades para las personas, de tal forma que puedan vivir una vida con sentido y significado. Esto va más allá del crecimiento económico, el cual es sólo un medio. El fin es llevar adelante una vida productiva y creativa de acuerdo con los intereses y necesidades de los sujetos. Nussbaum (2012) señala que el enfoque de las capacidades está basado “en aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser, según una idea intuitiva de lo que es una vida acorde con la dignidad del ser humano” (p. 83).

La educación por competencias, antes que ver al sujeto y su dignidad personal, vislumbra el uso y la empleabilidad que éste puede tener en el mundo laboral, pues ha colonizado el sistema educativo en favor de lo útil del mercantilismo, sin atender a que:

(...) el enfoque utilitarista parece interesarse por las personas, pero, en el fondo, éstas no le importan tanto como la obtención de un indicador único que ignora y borra buena parte de lo que las personas hacen para buscar y encontrar valor en sus vidas (Nussbaum, 2012, p. 74).

El enfoque utilitarista y mercantilista de la educación se limita a diseñar un sujeto que cumpla con las demandas del mercado laboral, es decir, pasó a un segundo lugar el interés por la persona, por su desarrollo y el bien colectivo, pues se privilegia el interés privado y competitivo.

Es posible que, gracias al enfoque de competencias, la persona consiga un trabajo para el cual recibió instrucción y esto lo haga sentir satisfecho, pero ello no garantiza que tenga una vida digna, ya que no se le da la oportunidad de elegir, no tiene la libertad para tomar sus propias decisiones y planear su vida:

El enfoque utilitarista infravalora la libertad. Esta puede ser valorada como un medio para la obtención de satisfacción (...). Pero la libertad de elegir y actuar es un fin además de un medio, y ese es el aspecto que la postura utilitarista convencional no puede captar (Nussbaum, 2012, p. 77).

El enfoque por competencias busca “producir” personas competentes en un sistema en el que ocupan un lugar privilegiado la homogeneidad y la uniformidad en detrimento de la diversidad, la identidad, la formación de subjetividades libres y autónomas que les permita reconocerse en la diferencia y en la relación con el otro, emergiendo de esta manera su singularidad. En este orden de ideas, el modelo de competencias es la respuesta a la sociedad capitalista actual. Por el contrario, el enfoque de las capacidades se dirige a cultivar una sociedad que está en constante cambio, una sociedad justa, incluyente y democrática.

De hecho, para que el enfoque de las competencias contribuya al desarrollo auténticamente humano, es decir, a formar a las personas para mejorar su calidad de vida, es necesario que ese “saber hacer” y “saber ser” estén enmarcados en la dignidad humana y la libertad, dándole la importancia que merece el desarrollo del sujeto, no sólo el desarrollo económico del país:

Desarrollar políticas que sean de verdad pertinentes para un amplio abanico de situaciones humanas supone atender a diversos factores que afectan a la calidad de vida de una persona: significa preguntarse, en cada ámbito, ¿Qué son las personas en general (y cada una de ellas en particular) realmente capaces de hacer y de ser? (Nussbaum, 2012, p. 33).

Para que este cambio sea posible, se deben tener en cuenta los factores sociales, políticos y económicos que configuran a la sociedad, puesto que es desde allí que se puede gestar una transformación del sistema en su conjunto, a través de propuestas tendientes a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, siendo la economía y la política piezas fundamentales para mejorar las condiciones sociales y trabajar en pro del desarrollo humano, pero no el fin o el propósito de la educación, puesto que, “la educación no puede permanecer ajena a la dinámica política y económica actual sino que tiene el imperativo de establecer pautas de reflexión en torno al formarse como el desarrollo de capacidades de la persona” (Silva, 2016, p. 209).

#### IV. ¿Por qué el enfoque de las capacidades en la escuela?

El enfoque de las capacidades de Nussbaum viene a consolidarse como una construcción teórica e ideológica en el campo de la filosofía moral y política, precisamente por cuanto indaga o problematiza la moral y política contemporánea, más allá de un estudio que pregunta o que procura entrever la discriminación de género. En efecto, muchos críticos de este enfoque sostienen que el mismo toma como base una perspectiva feminista en defensa de la mujer y sus derechos. Nussbaum (2006) señala:

La mayoría de las teorías de la justicia de la tradición occidental (...) han ignorado culpablemente las demandas de igualdad de las mujeres, así como los muchos obstáculos que se han interpuesto, y siguen interponiéndose en el camino de esta igualdad (p. 21).

Lo anterior demuestra que el enfoque de género sí constituye un plano de estudio y reflexión por parte de Nussbaum (2006), pero no agota el horizonte de sus investigaciones. Su propuesta cuestiona al menos tres problemas no resueltos de justicia social:

En primer lugar, encontramos el problema de la justicia hacia las personas con discapacidades físicas y mentales (...) En segundo lugar encontramos el problema urgente de extender la justicia a todos los ciudadanos del mundo, de desarrollar un modelo teórico de un mundo justo (...). Por último, debemos afrontar las cuestiones de justicia relacionadas con el trato que dispensamos a los animales no humanizados (pp. 21-22).

El enfoque de capacidades es un cambio paradigmático que permite redefinir lo que se conoce como desarrollo humano, comprendiéndose más allá del modelo económico imperante y garantizando el bienestar y la dignidad de todas las personas a través de la generación de oportunidades que permitan al sujeto mejorar su calidad de vida:

Según este paradigma, lo que importa son las oportunidades o “capacidades” que posee cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación política y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que todas las personas gozan de una dignidad humana inalienable y que ésta [sic] debe ser respetada por las leyes y las instituciones (Nussbaum, 2010, p. 47).

Entonces, desde el enfoque de las capacidades, las personas no son objetos productivos en función de las necesidades del mercado económico sino sujetos con posibilidades, dueños de sus acciones y del rumbo de sus vidas, mejorando las condiciones de acceso y dándole un lugar privilegiado a los derechos y a las libertades individuales: “No es la productividad el sello de lo humano, sino el devenir de la dignidad misma” (Silva, 2016, p. 97).

Las capacidades constituyen un conjunto de oportunidades para elegir la manera en que los estudiantes quieren vivir y actuar, las cuales pueden estar apoyadas en pedagogías que además de potenciar esas posibilidades y habilidades, permitan el espacio e interacción para participar, opinar y reflexionar en espacios políticos, económicos y sociales. Hablamos de capacidades combinadas como la “suma de las capacidades internas y de las condiciones sociales-políticas-económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas, no es posible conceptualmente imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas sin que antes produzca capacidades internas (Nussbaum, 2012, p. 42).

Asimismo, las capacidades se concretan en funcionamientos, siendo estos los que las personas eligen y desarrollan en su ser y hacer. “Un funcionamiento es la realización activa de una o más capacidades” (Nussbaum, 2012, p. 44), por lo tanto, el papel del sistema educativo es brindar las oportunidades para que esas capacidades puedan funcionar y los sujetos hagan uso de ellas.

Por consiguiente, la libertad es inherente al desarrollo humano, siendo fundamental para que las personas ejerzan sus derechos y desarrollen sus capacidades. Una libertad que permita a los sujetos hacer uso de sus alternativas y participar de la toma de decisiones que afectan su vida. Esta es una de las características del enfoque de las capacidades, “pues defiende que el bien crucial que las sociedades deberían promover para sus pueblos es un conjunto de oportunidades (o libertades sustanciales) que las personas pueden luego llevar, o no llevar, a la práctica; ellas eligen” (Nussbaum, 2014, p. 38).

Educación es sinónimo de libertad; la libertad de aprender, o como lo describe Nussbaum (2010), la libertad de hacer o ser algo, y aquí es donde emergen los derechos desde las condiciones, lugares y tiempos en que viven y se forman los sujetos, siendo fundamental garantizar y proteger que haya un cumplimiento; es decir, que el derecho a la educación y los derechos derivados de la educación den el lugar que le corresponde a las subjetividades y al agenciamiento de la justicia social.

Es por esto que el Estado debe promover el desarrollo de una vida justa y digna para todos, en la que el papel de la política y de la economía sea mejorar las condiciones sociales, dando espacio de existencia y expresión a las subjetividades, la diversidad, la participación, de tal manera que aumente el bienestar de las personas. Es común que las políticas públicas establezcan propuestas uniformes en las que hay un interés oculto de homogenización de las personas en beneficio de intereses capitalistas, y donde la educación constituye el medio para lograrlo, quedando relegados la realización de los derechos humanos, sociales, culturales y económicos de las personas. La educación está atravesada por el desarrollo técnico económico que agrava la pobreza y fortalece el individualismo: “No hay que subordinar más el desarrollo humano al desarrollo económico; debemos invertir esto y subordinar el desarrollo económico al desarrollo humano. Ese me parece es el papel ético fundamental” (Morín, 2012, p. 4).

Así que no es procedente culpar a los profesores, a los estudiantes o a los directivos, pues ellos no podrían dar solución a las dificultades que provienen de todo un sistema educativo. Transformar la educación es transformar los factores que la configuran, se trata de una educación que propenda por sujetos críticos y reflexivos frente a la realidad en que se desenvuelven, de tal manera que no se ignoren las desigualdades que allí se viven. El sistema educativo debe garantizar equidad e igualdad en todo ciclo y nivel, generando una mayor cohesión social y enriqueciendo la formación de ciudadanos participativos, con “programas centrados no sólo en las habilidades técnicas, sino también en el pensamiento crítico o en

la capacidad de captar –con imaginación e información– la naturaleza de la situación histórica y política propia de la persona” (Nussbaum, 2012, p. 122).

Por lo tanto, la educación segregacionista debe transformarse en una educación incluyente y democrática, puesto que la función de la educación no es sólo formar ciudadanos competentes, como se hace actualmente, también es integrar la diversidad, erradicando de la escuela la discriminación y las injusticias sociales:

El enfoque se ocupa de la injusticia y las desigualdades sociales arraigadas, y en especial de aquellas fallas u omisiones de capacidades que obedecen a la presencia de discriminación o marginación. Asigna una tarea urgente al estado y a las políticas públicas: concretamente, la de mejorar la calidad de vida definida por las capacidades de éstas (Nussbaum, 2012, pp. 38-39).

La educación es un agente fundamental en el desarrollo humano que propicia un entorno en el que el sujeto puede desarrollar sus potencialidades y ejercer sus derechos como persona respetando al otro, porque la finalidad de la educación no es el desarrollo económico de un país, sino lograr una vida digna.

No nos educamos sólo para conseguir un empleo, pues la educación debe ser el camino a comprender el propósito de la propia vida. Es en este recorrer donde encontramos nuestras capacidades, y para esto, se requiere de procesos de aprendizaje significativos en los que el sujeto sea visto desde todas sus dimensiones: “El ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas (...) El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones” (Morín, 2001, p.16).

Por lo tanto, del reconocimiento de la diversidad y de las diferentes condiciones y procesos para el aprendizaje, así como de distintas formas de relacionarse con el saber y de la construcción de sus propios conocimientos, emergen diversas formas de enseñanza que facilitan la proyección de la vida del sujeto. Pues, como expone Nussbaum (2012): “Cualquier receta dirigida a conseguir que las personas superen los umbrales marcados por ‘capacidades centrales’ resultará probablemente inútil a menos que esté construido sobre el conocimiento detallado del contexto cultural, político e histórico de la selección de esos individuos” (p.121).

La intención no es encontrar formas universalmente válidas para el aprendizaje, la idea es trascender la mirada tradicional de la escuela, de un aprendizaje al servicio de las necesidades económicas y del mercado hacia un aprendizaje que pasa por el reconocimiento del sujeto que aprende, se relaciona con el saber y construye sus propios conocimientos. Como sostiene L’Ecuyer (2013), la educación tiene que ver ante todo con ayudar a los niños a descubrir su mundo, adentrarse en su realidad, lo que la autora denomina “educar en el asombro”, educar en términos de su propio contexto.

La educación, como expone Tagore (2006), debe interactuar y estar ligada a elementos económicos, sociales, intelectuales y estéticos del contexto en el que se desarrolla la persona: “Pues la verdadera educación significa darse cuenta a cada paso de cómo nuestro aprendizaje y nuestros conocimientos tienen una relación orgánica con nuestros alrededores” (p. 203). En palabras de Nussbaum (2012): “Para que la educación sea buena, debe ser sensible al contexto, la historia y las circunstancias culturales y económicas” (p. 185).

Diferentes formas de aprender requieren diferentes formas de enseñar. Percatarse de las realidades y condiciones particulares que viven los niños y jóvenes en la escuela. Se trata de brindar oportunidades para la libre expresión de sus estilos de aprendizaje, sus intereses y necesidades, y propender para que la diversidad habite las aulas a favor de la igualdad y libertad del ser humano.

## V. Conclusiones

El enfoque de capacidades aporta a la educación una mirada desde la equidad y la justicia. La educación para la democracia se dirige hacia procesos formativos que desarrollan una posición crítica y reflexiva frente a las cuestiones políticas, con capacidad de reconocer al otro como persona de derechos, para

interesarse por la dignidad de las personas con las que comparte y generar comprensión de la vida humana, como señala Morin (2001): “Educar para la comprensión humana (...) ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (p. 51).

En definitiva, en la sociedad actual en la que predomina lo económico sobre lo humano, el enfoque de capacidades brinda alternativas de hacer escuela, es una oportunidad para que al sujeto se le considere desde la autonomía, diversidad y singularidad, a través de procesos de innovación y desarrollo pedagógico que permitan una aproximación y comprensión a la manera en que aprenden las personas, permitiéndoles la libertad para elegir qué quieren ser y hacer de sus vidas.

Un enfoque educativo que tome en cuenta el desarrollo de las capacidades de la persona deviene en un proceso emancipatorio frente al paradigma instalado de “capacitar” a la persona, o hacerla “competente”. Esto requiere promover prácticas pedagógicas que susciten una conciencia crítica, reflexiva y autónoma. Esto es, la formación, por demás, no tiene que ver con el desarrollo y adiestramiento de habilidades pre-estructuradas, pero sí con el cultivo de la persona como un sujeto de capacidades.

En autores L’Ecuyer (2013); Morin (2001); Nussbaum (2012) y Tagore (2006), principalmente, puede verse que la educación demanda ante todo una comprensión de la escuela desde un horizonte político, esto es, con miras a la construcción comunitaria, la corresponsabilidad social y la participación ciudadana. Y para esto difícilmente puede preestablecerse un perfil de competencias *sine qua non* sea posible la vida social. Más bien, tomar como punto de partida la capacidad como sustrato de la persona puede orientar de modo distinto el fin mismo de la educación, que en el marco de la investigación de la que se deriva este artículo se ha denominado como una antropología pedagógica capaz de orientar las estructuras políticas, económicas y culturales de un país desde la dignificación de la persona.

En suma, el enfoque de las capacidades sedimenta una mirada humanista y alterna de la formación en tanto procura redescubrir, como carácter teleológico de la educación, lo enteramente humano de la persona, es decir, su vida como un sujeto-agente de capacidades. Frente al enfoque de las competencias, el enfoque de las capacidades deviene como una mirada distinta que permite establecer una perspectiva educativa contra el control, el conformismo, la subordinación y la competitividad.

---

## Referencias

- Bustamante, G. (2001). Las competencias: vino viejo en odres nuevos. *Revista Educación y cultura*, 56, 21-27.
- Chomsky, N. (2009). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Gedisa.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro. Edición ampliada y revisada*. Barcelona: Paidós.
- Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 108-114.
- L’Ecuyer, C. (2013). *Educar en el asombro*. Buenos Aires: Plataforma.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 1278 de junio de 2002 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Manual de evaluación del desempeño docente y directivos docentes* (Guía No. 3). Bogotá: Autor.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Morin, E. (2012). *Estamos en un Titanic*. Biblioteca digital de la iniciativa interamericana de capital social, ética y desarrollo. Recuperado de <http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/674/1/242-estamos%20en%20un%20titanic.pdf>
- Nussbaum, M (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2007). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-8. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6270/6319>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción* (3a. ed.). Buenos Aires: Prometeo.
- Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 9-20. doi:10.7179/PSRI\_2009.16.02
- Silva, W. (2016). *Homo capax. Hacia una filosofía de la educación*. Bogotá: Aula de humanidades/Bonaventuriana.
- Skinner, B. F. (1970). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(2), 189-202. doi:10.1177/026142940001500103
- Tagore, R. (2006). *Hacia el hombre universal*. Madrid: Porrúa.
- Vigotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.