

LA FORMACIÓN EN CAPACIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD

María G. Amilburu

Marta Ruiz-Corbella

Juan García-Gutiérrez

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

SUMARIO

1. Introducción

2. El Enfoque de las capacidades: Amartya Sen y Martha Nussbaum

3. Las capacidades y la educación

4. El enfoque de las capacidades y su consecuencia: la promoción del desarrollo humano

5. La universidad como institución educadora

6. La Responsabilidad Social de la Universidad y la recuperación de la competencia ética

1. INTRODUCCIÓN

Al revisar la bibliografía científica de estas últimas décadas, detectamos como tema recurrente la identificación de todo espacio de interacción humana como escenario de educación. Entre todos los posibles, la universidad está demandando para sí misma cada vez con más insistencia su recuperación como espacio de formación. Este estudio se centra, precisamente, en la formación de las capacidades en la Educación Superior, recordando la responsabilidad social (RS) que ésta tiene. Previamente parece oportuno examinar con algún detenimiento la noción de “capacidad” –cuándo y dónde surge, los ámbitos a los que se aplica y su pertinencia en el campo educativo-, pues su empleo en el contexto académico se ha extendido notablemente y no está exento de ambigüedades e imprecisiones, a pesar de que existen intentos de sistematización teórica sobre esta cuestión (Robeyns 2005, Hinchliffe & Terzi 2009; Bernal 2014; Guichot-Reina 2015, etc.) que tiene como consecuencia la sustitución de la noción de progreso por la de desarrollo humano y su concreción en el ámbito universitario.

2. EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES: AMARTYA SEN Y MARTHA NUSSBAUM

Como es sabido, el término *capability* -en el sentido utilizado en el ámbito académico en la actualidad- fue empleado por primera vez en los años 80 por el futuro premio Nobel de Economía Amartya Sen, quien lo introdujo como el elemento esencial de un modelo alternativo para la medida del desarrollo humano, que se distanciaba de la concepción utilitarista de Bentham y la Teoría de la Justicia de Rawls, propuestas predominantes en esos momentos en el pensamiento económico (Nussbaum y Sen, 1996).

Con el término “capacidades” Sen designa un tipo de “potencialidades” que dotan de libertad sustantiva a los agentes racionales, y que favorecen el desarrollo humano al poner el acento en lo que las personas pueden hacer y no tanto en lo que las personas tienen o pueden llegar a tener (Hinchliffe & Terzi, 2009). Para Sen, el desarrollo de las capacidades humanas es más importante que el incremento de la capacidad adquisitiva o, incluso, la satisfacción subjetiva de los deseos de las personas (Robeyns, 2005). En este sentido, se comprende que las capacidades se consideren ámbitos de elección y libertad asemejándose en cierto sentido a las facultades humanas de las que se ocupaba la Psicología racional clásica, cuando éstas se contemplan en un contexto individual y social concreto. Dejemos que sea el propio Sen quien lo exprese:

La vida que lleva una persona [es] como una combinación de varios quehaceres y seres, a los que genéricamente se les puede llamar funcionamientos. Estos varían desde aspectos tan elementales como el estar bien nutrido y libre de enfermedades, hasta quehaceres y seres más complejos como el respeto propio, la preservación de la dignidad, tomar parte en la vida de la comunidad, y otros (...) La capacidad de una persona se refiere a las combinaciones alternativas de funcionamientos, entre cada uno de los cuales (esto es, de combinaciones) una persona puede elegir la que tendrá. En este sentido, la capacidad de una persona corresponde a la libertad que tiene para llevar una determinada clase de vida (Nussbaum y Sen 1996, 17-18).

Las capacidades constituyen, por tanto, un elemento esencial del desarrollo humano (*flourishing*), y se pueden describir como un tipo de “libertad para”, que es el resultado de poseer oportunidades reales de acción. Es decir, las capacidades hacen posible elegir el tipo de vida que una persona desea llevar entre una múltiple variedad de opciones (Saito, 2003).

Las intuiciones de Sen han dado origen al *Capability Approach*, o Enfoque de las Capacidades (desde ahora EC) que no pretende ser una teoría sobre la naturaleza humana, ni derivar una serie de normas a partir de ella; sino que constituye un enfoque evaluativo y ético que se interroga acerca de lo que es relevante para potenciar las posibilidades que tienen las personas para desarrollar lo que ellas consideran una vida digna.

El EC constituye un nuevo paradigma -un marco de pensamiento con sus propios criterios normativos- para evaluar el desarrollo humano. Esta valoración -que se plasma periódicamente en los Informes sobre el Desarrollo Humano que elaboran diversos organismos oficiales- requiere indicadores objetivos y subjetivos. Y, precisamente, la noción de “capacidades” es la que permite una evaluación más adecuada, porque hace referencia a la vinculación entre las capacidades internas de la persona y su entorno político, social y económico.

El EC no pretende explicar la pobreza, la desigualdad o el bienestar, pero proporciona un marco de referencia que ayuda a conceptualizar y evaluar estos fenómenos (Robeyns, 2006, 353). Por tanto, puede considerarse un amplio marco teórico-normativo para la evaluación del bienestar individual y el diseño de políticas y propuestas en relación con el cambio social, etc., que se presenta como una alternativa a paradigmas centrados en análisis de costes y beneficios. En concreto, Sen propone el EC para evaluar las decisiones políticas en función de lo que las personas son capaces de ser y hacer, y la calidad de vida.

En consecuencia, el EC se utiliza para emitir juicios de valor sobre la igualdad, la justicia y el nivel de desarrollo de una comunidad o país con criterios distintos a la medición de los recursos disponibles o el grado de satisfacción de las personas, (porque el ser humano puede estar satisfecho incluso en una situación de indignidad), ya que se evalúa en función de las oportunidades reales que tienen las personas para llevar el tipo de vida que ellas juzgan digno y valioso.

En este sentido, el EC da preeminencia a lo que cada uno es capaz de ser y hacer -que tiene un valor intrínseco- sobre lo que es capaz de tener y comprar -que sólo posee un valor instrumental-, aunque sin olvidar que el crecimiento económico es un elemento integrante del bienestar. Pero no es el único, ni tampoco el más importante, porque “más” no es siempre sinónimo de “mejor”. Así, el EC es un nuevo modo de mirar y promover el desarrollo humano: una visión más amplia que la estrictamente material o económica, que engloba las demás posibilidades de que debe disponer una persona, aumentando sus opciones reales de elección en su contexto social.

En los últimos años, el EC se ha puesto de moda entre investigadores, políticos y actores públicos. Aunque también ha sido objeto de críticas, pues se le acusa -con razón- de ser poco sistemático; de no dejar claro qué es más importante, si las capacidades -posibilidades- o los funcionamientos -resultados de la acción-; de no señalar cuáles son las principales capacidades que se deberían promover; de ser demasiado individualista y no prestar atención a los grupos y a las estructuras sociales. En resumen, se le reprocha que es una buena intuición que no es posible llevar a la práctica.

Ciertamente el EC no es la panacea universal, pero al tener un carácter multidisciplinar y prestar atención a diferentes aspectos y dimensiones que integran el bienestar personal y social (Robeyns,

2005; 2006) proporciona un marco más abarcante para el análisis de las decisiones políticas en cuestiones que afectan a temas como la pobreza, el desarrollo, la justicia social, etc..

Desde 1986, Martha Nussbaum y Amartya Sen desarrollaron una estrecha colaboración intelectual gracias a sus estancias en el *World Institute for Development Economics Research* (Helsinki, Finlandia). Nussbaum integró en gran parte el EC en su ámbito académico: el desarrollo de una Teoría de la Justicia. Como afirma en su libro *Las mujeres y el desarrollo humano* (2002), Nussbaum considera al EC un modo adecuado de otorgar sustento filosófico a una visión de los principios constitucionales básicos que deberían respetar los gobiernos de todas las naciones, como el mínimo requerido por el respeto a la dignidad humana (Ibid., 31). Declara que pretende hacer una propuesta política normativa, como parte de una Teoría de la Justicia, que se centre en lo que las personas son realmente capaces de hacer y de ser, de acuerdo con una idea intuitiva de la vida que corresponda a la dignidad del ser humano. Para ello es necesario aceptar unos planteamientos mínimos comunes - *overlapping consensus*- que permitan la convivencia y el desarrollo de cada persona.

Las coincidencias entre el EC tal como lo plantean los dos autores son numerosas, aunque Nussbaum (2011) se distancia de Sen señalando que éste nunca argumentó explícitamente contra el relativismo, mientras que ella se declara universalista. Además, como ya hemos dicho, Sen nunca elaboró una lista de las capacidades humanas que deberían fomentarse -aunque en los ‘Informes sobre el Desarrollo Humano’ concrete algunos ejemplos-; mientras que Nussbaum elabora una relación de diez capacidades fundamentales -divididas en tres categorías: básicas, internas y combinadas- que cada Estado debería incorporar a su Constitución y promover en la práctica: vida; salud física; integridad física; sentido, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; juego y control sobre el propio entorno, material y político (Nussbaum 2002).

Interesa indicar a este respecto, porque afecta directamente al objeto de nuestra investigación, que siguiendo a Nussbaum, Melanie Walker (2006) señaló ocho capacidades que deben ser cultivadas y potenciadas en el nivel de la Educación Superior: razón práctica; resiliencia; conocimiento e imaginación; disposición al aprendizaje; relaciones sociales y redes sociales; respeto, dignidad, reconocimiento; emociones e integridad emocional e integridad corporal. A éstas añadimos nosotros la responsabilidad social (RS), que trataremos en próximos apartados.

3. LAS CAPACIDADES Y LA EDUCACIÓN

En el año 2003 aparece por primera vez en el *Journal of Philosophy of Education* un artículo sistemático sobre la relación de las capacidades con el ámbito de la educación (Saito, 2003). Esta “tardanza” en establecer una conexión entre ambos campos puede sorprender, porque si se tiene en cuenta cuál es el fin general de la educación y la función que Sen atribuye a las capacidades, no es

difícil descubrir que tienen un interés común que las une: ambas se orientan a favorecer que cada individuo pueda desarrollar el tipo de vida que considera valioso.

A partir de entonces son cada vez más abundantes las referencias que se hacen en el ámbito pedagógico al EC. Por citar algunos trabajos pueden mencionarse los de Walker (2005; 2006), el número monográfico de la revista *Studies in Philosophy and Education* (2009) y, en nuestro país, el número 46 de *Edetania* (2014). El EC se ha puesto de moda en educación, hasta el punto de que hay quienes lo consideran el paradigma adecuado para elaborar una educación crítica, reflexiva, socrática, participativa, pluralista e intercultural, apta para formar en la ciudadanía mundial (Guichot-Reina, 2015, 46).

La educación, que es necesaria para que los seres humanos puedan valerse por sí mismos, puede considerarse como el conjunto de oportunidades que se brindan a las personas -especialmente a las más jóvenes- para que cada uno pueda “vivir su vida” (Bernal, 2014, 133). Pero el crecimiento y ejercicio de las capacidades desborda el ámbito estrictamente educativo, porque abarca también dimensiones económicas, jurídicas, sanitarias, etc., y es un ingrediente esencial del bienestar y florecimiento humano. La educación hace a las personas autónomas porque favorece la creación de una nueva red de oportunidades que va más allá del mero *empowerment* (acrecentar una capacidad): la educación se orienta además a enseñar a discernir cuándo y cómo es prudente ponerla en ejercicio (Saito, 2003, 29).

En sentido educativo, *tener una capacidad* significa tener habilidad y posibilidad para hacer aquello que vale la pena, porque el sujeto dispone tanto del potencial interior, como de las oportunidades externas para llevarlo a cabo (Hogan, 2013). En ese sentido, las capacidades representan los logros humanos promovidos por un aprendizaje deliberado que permiten realizar elecciones y juicios ponderados, y actuar de la manera que se considera correcta y deseable, especialmente en situaciones desconocidas o de mayor exigencia (Ibid., 238).

Aunque ya se ha tratado en otro lugar la comparación entre los tres paradigmas educativos presentes en la actualidad -la adquisición de competencias, el desarrollo de las capacidades humanas y la formación en las virtudes (G. Amilburu, 2015)-, quizá sea el momento de preguntarnos qué aporta filosóficamente el EC al discurso educativo (Hinchliffe y Terzi, 2009). ¿Descubre o subraya aspectos que hayan sido comparativamente descuidados en anteriores estudios pedagógicos? ¿Proyecta nueva luz sobre cuestiones examinadas anteriormente? ¿Hay algún referente en la tradición de la Filosofía de la Educación, en sentido amplio, que pueda ayudar a entender mejor el concepto de “capacidad” y el planteamiento general del EC?

Podemos afirmar, con estos autores, que el EC puede iluminar algunos aspectos de la Filosofía de la Educación en la actualidad y, en concreto, enriquecer un discurso demasiado centrado en la

adquisición de competencias. También es de esta opinión Hogan (2013), que subraya cómo las competencias se centran en la observación del dominio de habilidades y conductas medibles empíricamente, mientras que la noción de capacidades hace referencia al cultivo de otras posibilidades humanas, como el desarrollo del pensamiento crítico, anticipar posibilidades, actuar con energía moral y determinación, etc.

Examinar la adquisición de competencias y de otras habilidades técnicas por parte de un sujeto puede ser útil para determinar el éxito de algunas acciones: en concreto, cuando se trata de medir, planificar, controlar, y comprobar resultados. Pero resulta inadecuado cuando se aplica al campo de la educación, porque en este ámbito están en juego las capacidades cognoscitivas teóricas y prácticas (imaginación, creatividad, capacidad de juicio, rigor lógico) y las disposiciones morales (importancia que se atribuye a la verdad, apertura a recibir críticas, flexibilidad para contemplar las cosas desde más de un punto de vista, etc.) (Pring, 1995, 152).

En este sentido, se pueden señalar al menos cinco aportaciones valiosas del concepto de capacidad, tal como lo formula el EC, a la reflexión educativa en la actualidad (Hinchliffe, 2005):

a. En él se da una fusión entre los conocimientos, las habilidades y las disposiciones, que permite una aproximación más global al hecho educativo.

b. Establece un puente que evita la fractura entre educación liberal vs. vocacional, y teoría vs. práctica.

c. Permite comprender mejor qué significan la perfección y el desarrollo humano, y el valor y los límites de la “libertad para”.

d. Favorece una visión más interdisciplinar de la Filosofía de la Educación

e. La noción de capacidad entronca con una rica historia intelectual que se extiende desde la concepción clásica de la *razón práctica* de Aristóteles hasta la de *crecimiento* de Dewey, pudiendo establecerse una cierta correspondencia entre los binomios “potencia / acto” aristotélico y “capacidades / funcionamientos” del EC, con la peculiaridad que en este último las capacidades hacen referencia a las potencias situadas en un contexto espacio-temporal-cultural determinado: aquel en el que se encuentra la persona concreta. Si para Aristóteles el fin de la vida y la educación lo constituía la *felicidad* que se logra por la virtud, y la Pedagogía contemporánea se orienta a favorecer el *éxito profesional* que se alcanza con la adquisición de competencias, el EC busca el *desarrollo humano* y el *bienestar personal* gracias al crecimiento de las capacidades humanas.

4. EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES Y SU CONSECUENCIA: LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO HUMANO

Un concepto íntimamente ligado al EC es el de Desarrollo Humano (DH), que propone como fin de todas sus acciones y actuaciones. Resulta interesante revisar los documentos e informes de los últimos 50 años de las organizaciones internacionales más relevantes (OECD, Banco Mundial o UNESCO, por ejemplo) y comprobar que este concepto figura siempre como finalidad en todas sus actuaciones. Ahora bien, el concepto de DH ha ido modificándose y evolucionando de acuerdo a las propuestas sociopolíticas dominantes, presentando diversas concepciones no siempre coincidentes entre sí. Desde hace algunos siglos está presente en la sociedad la idea de evolución, el progreso como hilo conductor que justifica las diferentes acciones y decisiones políticas, económicas, sociales, etc.

(...) la humanidad ha avanzado en el pasado –a partir de una situación inicial de primitivismo, barbarie o incluso nulidad- y sigue y seguirá avanzando en el futuro. El paso de lo inferior a lo superior es entendido como un hecho tan real y cierto como cualquier ley de la naturaleza. J.B. Bury en su libro ‘Idea of Progress’ lo dice con una frase muy acertada: la idea de progreso es una síntesis del pasado y una profecía del futuro. Es una idea inseparable de otra según la cual el tiempo fluye de forma unilineal (...). La abrumadora mayoría de los más grandes pensadores de la historia occidental a lo largo de un poco más de 2 mil años se muestra partidaria del dogma del progreso (Nisbet, 1980, en Valcárcel, 2006, 4).

El progreso era la idea clave para avanzar, para tomar decisiones con vistas a cambiar el mundo y mejorarlo. No se pensaba en el ser humano individual, sino en el progreso de la humanidad en su conjunto en clave económica, de ahí que términos como crecimiento, riqueza, evolución... estén presentes en las obras de los grandes pensadores, especialmente de los últimos 3 siglos. El indicador del progreso humano se medía por la riqueza económica, los índices que miden la prosperidad de un país o de una región, lo que derivó en establecer la noción de *desigualdad* entre países pobres y ricos.

Tras la Segunda Guerra Mundial surge el concepto de desarrollo como medio para paliar la enorme distancia entre ambos tipos de países. Las regiones desarrolladas pretenden “ayudar” a las subdesarrolladas a descubrir las posibilidades que tienen para una vida mejor, centrándose únicamente en propuestas medidas a través de índices económicos. En suma, el concepto de desarrollo aparece a mitad del siglo XX en el contexto del crecimiento de la economía de mercado y la riqueza material expresada en un único y sobredimensionado indicador macroeconómico: el producto interior bruto – PIB- (Valcárcel 2006).

En este proceso de desarrollo de las naciones y de los individuos, éstos se contemplan y valoran a través de unos roles sociales claramente delimitados: familia, trabajo y ciudadanía. Los individuos son sujetos sociales que contribuyen al desarrollo social y, por ende al progreso y bienestar. Y es aquí

donde cobra todo su sentido la educación: la necesidad de formar individuos, ciudadanos que contribuyan al desarrollo de la sociedad; y deben estar bien formados y preparados técnicamente para ello.

Al hablar de la expansión del concepto de desarrollo no podemos pasar por alto la influencia que ha tenido en este campo el enfoque medioambiental. A partir de las últimas décadas del pasado siglo, el influjo de estas acciones ha sido determinante en la configuración de un nuevo modo de entender el desarrollo y de acercarlo más al crecimiento de cada persona, corrigiendo de esta forma su enfoque unilateral economicista. Los graves problemas económicos, medioambientales, políticos, sociales, etc., han llevado a comprender el desarrollo de otra forma, que no comprometa el mundo de las generaciones futuras. En este contexto se encuadra la propuesta de Sen y del EC: “(...) aunque los bienes y servicios son valiosos, no lo son por sí mismos. Su valor radica en lo que pueden hacer por la gente o más bien lo que la gente puede hacer con ellos” (Sen, 1983, en Valcárcel 1996, 25). Se cambia el eje vector del desarrollo del tener, al ser y hacer. Su finalidad es ahora el crecimiento, el bienestar de todos y cada uno de los seres humanos, por lo que la economía será solo un medio para alcanzarlo. Y, más importante, se recupera al individuo como verdadero “motor” del desarrollo, por lo que en cada contexto, en cada grupo social las actuaciones deberán ser necesariamente diferentes y en el que la creatividad y la capacidad de innovación es su característica diferenciadora. Se responde a las necesidades de cada persona, de cada grupo. De este modo, se comprende que el DH se defina como

(...) un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, el acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo... (ONU, 1990, 33, en Valcárcel, 2006, 25).

Los actores involucrados en este proceso de desarrollo son así el Estado, el mercado y, especialmente, los sujetos sociales, que deberán *formarse* para convertirse en ese necesario capital humano que favorece el desarrollo.

En consecuencia, la educación se identifica como el elemento clave para el logro del desarrollo humano, que capacite a cada individuo para alcanzar esas metas. Conviene resaltar que la Organización de las Naciones Unidas, en sus últimos informes analiza la situación de cada país a través de su Índice de Desarrollo Humano (IDH), que integra junto a los indicadores relativos al acceso a los recursos del PIB, la calidad y duración de la vida, acceso a la educación, etc. Aunque el DH es algo mucho más complejo que estos indicadores, se manifiesta aquí un cambio de actitud respecto de la perspectiva predominantemente economicista antes indicada. Elementos que están aflorando en estos últimos años, como, por ejemplo, la dimensión ética o la identidad de cada pueblo, hacen que la teoría del DH esté en evolución y en constante construcción intentando responder a esas

mismas necesidades y requerimientos de la persona y de los grupos en los que ésta vive, entre lo que es y lo que debería ser, tal como indica Valcárcel (2006).

5. LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN EDUCADORA

Entre todos los escenarios de educación responsables del desarrollo de la persona, nos centraremos en el nivel de la Educación Superior como una de las claves para desarrollar las capacidades necesarias para afrontar la vida con suficientes garantías de plenitud, a la vez que se contribuye al logro de una sociedad democrática. Como en otras muchas instituciones, en la universidad también se está pidiendo un cambio a lo largo de estas últimas décadas. El modelo tradicional que ha perdurado durante siglos se presenta ya caduco ante las nuevas necesidades y demandas de sus estudiantes y de la sociedad. No se trata únicamente de un cambio metodológico, urgido por el radical incremento e irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (Ruiz-Corbella, 2016) sino, aún más importante, la necesidad de redefinir su finalidad más allá de la formación para determinadas profesiones. La universidad debe formar a los futuros profesionales y, a la vez, continuar la educación a nivel personal y social de cada estudiante que acude a sus aulas; es decir, procurar el DH de cada uno de los que acuden a ella. “(...) la educación se orienta a una práctica que detone el desarrollo del carácter moral de la persona. La educación entonces, trata tanto sobre el respeto y el cultivo de la humanidad (Nussbaum, 1996) como sobre la preparación de la libertad para el despliegue de las capacidades humanas” (Bicocca, 2015, 285). Debe innovar, investigar en todos los ámbitos y temas que contribuyan al desarrollo de la persona y de la sociedad en la que está inserta, como auténtico compromiso con su misión y con sus funciones.

En las instituciones de Educación Superior se alcanza una formación profesional básica en un saber hacer concreto, a la vez que se prepara para asumir el compromiso para colaborar en el desarrollo económico y en el bienestar de sus conciudadanos (Gil Cantero y Sánchez Rojo, 2015). Nueva forma de entender la educación que

(...) exige a la universidad una concepción más universal y flexible en su tarea educadora, en la que se consolide como un eslabón más del proceso de formación permanente de todo individuo, para lo que se debe responder con espacios formativos mucho más dinámicos, abiertos y flexibles de acuerdo a las necesidades sociales y a las del mercado (Ruiz-Corbella, 2006, 107).

Todas las instancias supranacionales -Banco Mundial, OECD, UNESCO, la Comisión Europea y el Consejo de Europa- defienden el papel de la Educación Superior para lograr el desarrollo de todas las regiones. Las universidades deben convertirse en auténticos focos de liderazgo capaces de lograr los objetivos de desarrollo propuestos para este milenio (UNESCO, 2015). Significa una nueva forma de

comprender este nivel educativo, y de descubrir en ella su enorme capacidad de DH, ya que “(...) es la fuerza mayor para construir una sociedad del conocimiento inclusiva y diversa y para avanzar en la innovación, investigación y creatividad” (UNESCO, 2009, s.p.). De ahí el innegable papel transformador que debe tener toda institución universitaria y, en consecuencia, la responsabilidad social que ésta debe saber asumir.

Ello implica que la universidad que quiera plantearse a sí misma como socialmente responsable, debe transitar por un cuestionamiento epistemológico de lo que se enseña; qué visión del mundo promueve en sus aulas, qué tipo de ciencia se vende a los estudiantes, ya no tanto el ¿cómo enseñamos?, sino más bien, ¿para qué enseñamos lo que enseñamos? (Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011, 49).

En un reciente estudio, la Universitat Oberta de Catalunya (Santanach, F.; Mas, X. y Guàrdia, 2016) aporta las líneas clave de las instituciones de Educación Superior en el horizonte 2020 en el que presagia el fin de la exclusividad de la universidad tradicional como institución de Educación Superior. Se tratarán de universidades digitales, con modelos flexibles que ofertan una educación mucho más práctica y tangible, en las que será fundamental la interacción con todo espacio de aprendizaje, la implicación del sector profesional, la internacionalización, etc. Estos serán los rasgos de las universidades del mañana, aunque queda aún mucho camino por recorrer para alcanzarlos e integrarlos en nuestras instituciones. Pero todos ellos responden plenamente a la evolución de la propia sociedad y a las necesidades que esta demanda. Ahora bien, en esta, como en otras muchas propuestas, se están olvidando de nuevo “(...) otras dimensiones específicas de su misión como por ejemplo la relacionada con la formación de graduados y graduadas responsables socialmente o con el retorno que merece la sociedad y con el que la universidad debería sentirse comprometida social y éticamente” (Martínez, 2016, 140).

6. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD Y LA RECUPERACIÓN DE LA COMPETENCIA ÉTICA

Es necesario recordar que “la universidad tiene una especial responsabilidad social ante el nuevo modelo de sociedad (...)” (Martínez, 2016, 141). Ya hemos tratado la Responsabilidad Social de la Universidad (RSU) en varios foros (Naval y Ruiz Corbella, 2012, 2013; Ruiz Corbella y Bautista-Cerro, 2016) y defendido su inclusión en las dinámicas cotidianas de esta institución ya que “(...) las funciones clásicas de la universidad - docencia, investigación y extensión- cobran un nuevo sentido en la medida en que estas son conscientes del impacto social que tienen todas sus acciones y decisiones, ya que todas ellas son responsables en la misma medida de ese impacto social” (Naval y Ruiz Corbella, 2013, 116), en definitiva, del DH de los actores que convergen en este escenario. La

universidad es responsable de los impactos directos o indirectos que se derivan de cada acción, actuación y decisión en todos los grupos de interés que participan en la vida académica y más allá de ella, a través de 4 ejes claves: campus responsable, gestión social del conocimiento, formación profesional y ciudadana, y participación social (Valleys, 2009), debiendo adoptar un modelo de dirección y gestión basada en unos principios sociales, éticos y/o medioambientales que han de impregnar cada una de sus funciones (Ruiz Corbella y Bautista-Cerro, 2016). En consecuencia, “la institución se convierte en un ambiente facilitador e incitador de aprendizajes. Se organiza de forma intencional (no espontánea) en estímulo estratégico. Incluye tanto los agentes educativos, como los materiales, metodologías utilizadas... para facilitar los aprendizajes” (Martínez Carpio, 2013, 15) y lograr ese *ethos* que garantiza la formación, el desarrollo de capacidades y competencias que propician el conocimiento. La RSU se plantea el cuidado de la calidad ética con que se vive a diario en los diferentes escenarios de aprendizaje y de convivencia, los valores que promueven el DH a través de las rutinas cotidianas... “Analizar lo cotidiano nos lleva a conocer lo que realmente enseñamos, las prácticas que motivamos, los valores que promovemos; cualquier análisis sobre RSU debe iniciar por un intento por descifrar el currículum oculto de las universidades” (Gasca-Pliego y Olvera-García, 2013, 51).

O, como plantean estos mismos autores, ¿en qué medida se forma a los estudiantes para promover la responsabilidad social en la sociedad, la lucha contra la corrupción, la participación activa, la ciudadanía responsable? No es cuestión únicamente de que se incluyan en los planes de estudio asignaturas y/o contenidos específicos que aborden estos temas. Sin duda, es importante aportar conocimientos que ayuden a profundizar y reflexionar sobre la dimensión ética de nuestras actuaciones, ya que la teoría aporta sentido en la medida en que es capaz de influir en la práctica, ayudando a mejorar la conducta y el carácter de cada estudiante. Sin embargo, es más importante fomentar en cada institución de Educación Superior un *ethos* y posibilidades de experiencias que faciliten la vivencia de esa responsabilidad social que fragua la dimensión ética de toda conducta.

REFERENCIAS FINALES

BERNAL, A., “La función de la educación en la creación de capacidades”, *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 46, 2014, pp. 123-140.

BICOCCA, R.M., “Competencias vs. capacidades. Un análisis filosófico de un paradigma emergente para la educación superior latinoamericana”, *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 2:4, 2015, pp. 281-298.

G. AMILBURU, M., “¿Competencias, capacidades o virtudes? Matices importantes en el lenguaje educativo”, *Pedagogía e Vita*, 73, 2015, pp. 37-52.

- GASCA-PLIEGO, E. y OLVERA-GARCÍA, J.C., “Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 56, 2011, pp. 37-58.
- GUICHOT-REINA, V., “El ‘enfoque de las capacidades’ de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27:2, 2015, pp. 45-70.
- GIL CANTERO, F. y SÁNCHEZ ROJO, A., “Hacia una pedagogía universitaria. Los seminarios de lectura en la Universidad”, en GIL CANTERO, F. y REYERO, D., *Educación en la Universidad de hoy*, Ediciones Encuentro, Madrid, 2015, pp. 34-49.
- HINCHLIFFE, G., “Capability, Learning and Value”, *Papers of the Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference*, University of Oxford, Oxford, 2005.
- HINCHCLIFFE, G. & TERZI, L. (eds.) Special Issue ‘Capabilities and Education’, *Studies in Philosophy and Education*, 28:5, 2009.
- HOGAN, P., “Cultivating Human Capabilities in Venturesome Learning Environments”, *Educational Theory*, 63:3, 2013, pp. 237-252.
- MARTÍNEZ, M., “Responsabilidad social de la universidad en el marco de la sociedad abierta”, en SANTOS REGO, M.A. (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la Universidad*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2016, pp. 139-154.
- MARTÍNEZ CARPIO, H.E., “El enfoque por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano. Aspectos básicos y diseño curricular”, *Avances en Psicología*, 21:3, 2013, pp. 9-22.
- NAVAL, C. y RUIZ-CORBELLA, M., “Aproximación a la responsabilidad social universitaria: la respuesta de la universidad a la sociedad”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64:3, 2012, pp. 103-116.
- NAVAL, C. y RUIZ-CORBELLA, M., “La Responsabilidad Social Universitaria: vía para el cuidado de la comunidad”, en IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (coord.), *Educación, libertad y cuidado*, Dykinson, Madrid, 2013, pp. 111-121.
- NUSSBAUM, M.C., *Las mujeres y el desarrollo humano*, Herder, Barcelona, 2002.
- NUSSBAUM, M.C., *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 2011.
- NUSSBAUM, M.C. y SEN, A., *La calidad de vida*, FCE, México, 1996.

- PRING, R., *Closing the Gap. Liberal Education and Vocational Preparation*, Hodder & Stroughton, London, 1995.
- ROBEYNS, I., “The Capability Approach: A Theoretical Survey”, *Journal of Human Development*, 6:1, 2005, pp. 93-114.
- ROBEYNS, I., “The Capability Approach in Practice”, *Journal of Political Philosophy*, 14:3, 2006, pp. 351-376.
- RUIZ-CORBELLA, M., “La universidad y el mercado del aprendizaje. Claves para comprender el concepto de competencia”, en MURGA MENOYO, M.A. y QUICIOS, M.P. (coords.), *La reforma de la universidad. Cambios exigidos para la nueva Europa*, Dykinson, Madrid, 2006, pp. 93-114.
- RUIZ-CORBELLA, M. y BAUTISTA-CERRO, M.J., “La responsabilidad social en la Universidad española”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28, 2016, pp. 159-188.
- SAITO, N., “Amartya Sen’s Capability Approach to Education: A Critical Exploration”, *Journal of Philosophy of Education*, 3:1, 2003, pp. 17-33.
- SANTANACH, F., MAS, X. y GUÀRDIA, L., *Future Scenarios for Digital Learners*, UOC, Barcelona, 2016. Recuperado de goo.gl/FJdBm7
- UNESCO, *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*, UNESCO, París, 2009.
- UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo*, UNESCO, París, 2015. Recuperado de <http://bit.ly/2cprbBI>
- VALCÁRCEL, M., *Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre el desarrollo*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 2006. Recuperado de <http://bit.ly/2cLi519>
- VALLEYS, F., *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*, MacGraw-Hill, México, 2009.
- VVAA (2014). Número monográfico “El enfoque de las capacidades en educación”, *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 46, 2014.
- WALKER, M., “Amartya Sen’s Capability Approach and Education”, *Educational Action Research*, 13:1, 2005, pp. 103-110.
- WALKER, M., *Higher Education Pedagogies. A Capability Approach*, Open University Press, Buckingham, UK, 2006.