

**ACTAS DEL VIII CONGRESO
INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA DE
LA EDUCACIÓN**

(21, 22 y 23 de septiembre de 2016)

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

José Antonio Ibáñez-Martín y Juan Luis Fuentes
(editores)

ISBN: 978-84-9148-201-7

José Antonio Ibáñez-Martín

y

Juan Luis Fuentes

(editores)

**ACTAS DEL VIII CONGRESO INTERNACIONAL DE
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
(21, 22 y 23 de septiembre de 2016)**

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Dykinson, S.L.

MADRID 2017

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

© Los Autores
Madrid, 2017

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

e-mail: info@dykinon.com

<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-9148-201-7

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

José Antonio Ibáñez-Martín y Juan Luis Fuentes

PARTE PRIMERA: APROXIMACIÓN FILOSÓFICO-EDUCATIVA AL ENFOQUE DE CAPACIDADES

2. EMOCIONARSE, IMAGINAR Y JUGAR. TRES PROPUESTAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DEL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES DE MARTHA C. NUSSBAUM

Gonzalo Jover Olmeda, Miriam Prieto Egido y Silvia Sánchez Serrano

Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Complutense de Madrid

3. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y ESTRUCTURAS DEL SISTEMA EDUCATIVO. ESPECIFICIDAD COMO CONCEPTO DIFERENCIADOR

Julio César de Cisneros de Britto y Natalia Simón

Universidad de Castilla-La Mancha

4. FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN DESDE LA TEORÍA DE LAS CAPACIDADES DE AMARTYA SEN

Juan García Rubio

Universidad de Valencia

5. ÉTICA PROFESIONAL Y BIEN COMÚN

Guadalupe Ibarra Rosales

Universidad Nacional Autónoma de México

6. COMPRENDIENDO LA NATURALEZA HUMANA. ¿AVANZA LA CIENCIA SIN LÍMITES?

M. Pilar Martínez-Agut, Arantxa Mondragón Mondragón y A. Cristina Zamora-Castillo

Universidad de Valencia

7. ¿CÓMO EDUCAR BUENAS PERSONAS?

M. Pilar Martínez-Agut, Arantxa Mondragón Mondragón y A. Cristina Zamora-Castillo

Universidad de Valencia

8. FORMANDO PARA SER Y EDUCAR BUENAS PERSONAS

M. Pilar Martínez-Agut, A. Cristina Zamora-Castillo y Arantxa Mondragón Mondragón

Universidad de Valencia

9. ANTES Y DESPUÉS DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS: APROXIMACIÓN CRÍTICA DESDE LAS CAPACIDADES HUMANAS

Elda Millán Ghisleri y Consuelo Martínez Priego

Centro Universitario Villanueva-Universidad Complutense de Madrid y Universidad Panamericana (Campus Guadalajara, México)

10. INFLUJO DEL DISCURSO ECONÓMICO EN LA PAIDEIA ACTUAL

Rafael Vicente Ortiz Angulo

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

11. CAPACITAR PARA LA VIDA. ANÁLISIS CRÍTICO DE UNA PROPUESTA NO DIRECTIVA

Marcos Santos Gómez

Universidad de Granada

ANTES Y DESPUÉS DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS: APROXIMACIÓN CRÍTICA DESDE LAS CAPACIDADES HUMANAS

Elda Millan Ghisleri

Centro Universitario Villanueva. Universidad Complutense de Madrid

Consuelo Martínez Priego

Universidad Panamericana (Campus Guadalajara, México)

1. Introducción

Desde los años 70 y hasta la actualidad, son muchas las publicaciones que abordan la temática de las competencias (McClelland, 1973), como parte de las actuales teorías pedagógicas o en contextos profesionales específicos (Zabala & Arnau, 2007). El desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior obliga también a su reconsideración: la reflexión en torno a la acción educativa real es imprescindible. Más recientemente el debate se ha ampliado haciendo converger el concepto de competencia con el de capacidad, vinculado a su vez con el de necesidades humanas (Nussbaum, 2015).

El objetivo del trabajo es mostrar la relevancia del estudio de las capacidades humanas como superación de los modelos pedagógicos precedentes (pedagogía de los objetivos y modelo de competencias). Sin embargo, una clarificación del concepto de capacidad muestra que no se trata de un término unívoco: encontramos diversas tradiciones. En este trabajo nos centraremos en la más clásica que identifica capacidad con facultad. Se abre así la posibilidad de nuevas reflexiones que permitan repensar el fin de la educación en relación al crecimiento de la persona.

Para ello, se requiere realizar en primer lugar un análisis sobre el concepto de *capacidad*. Clarificar qué es una capacidad es clave para comprender hacia dónde debe dirigirse la acción educativa. En este trabajo recogemos tres aproximaciones al concepto de capacidad. En primer lugar encontramos una aclaración conceptual en la que se contrasta la relación entre capacidad, habilidad y aptitud. La segunda de ellas –Nussbaum– está relacionada con las necesidades humanas y abre la puerta a la superación del relativismo cultural (Parellada, 2008). La última de estas perspectivas –de raigambre clásica– centra su atención sobre los principios operativos comunes a todo hombre. Es decir, entiende la

capacidad como facultad. Nuestra hipótesis considera que es posible establecer un cierto nexo entre el concepto de capacidad de Nussbaum y Sen –capacidades como necesidades– (Nussbaum & Sen, 1993) y las competencias transversales. También puede observarse una cierta continuidad entre esta concepción y la que proponen otros autores como Millán Puelles, McIntyre o Leonardo Polo en torno a las facultades. En este trabajo nos centraremos en esta tercera acepción que ofrece cauces para la búsqueda de principios universales (Nussbaum, 2015; Polo, 1997). Además permite seguir abundando hasta abrirse a la condición personal de cada hombre. Por otro lado, un análisis crítico del primero y último de los modelos de capacidades que se recogen –necesidades-vs facultades– excede los límites del presente estudio, pero abre nuevas vías para la investigación.

El planteamiento de capacidad como facultad se dirige a la clarificación de la naturaleza del ser humano. Pero el hombre, además de poseer una naturaleza que se manifiesta en unas capacidades, es ante todo un *ser personal* –un cada quien–. En efecto, en la noción de persona no designa las capacidades sino que se supera la dimensión potencial humana. El acto de ser personal puede comprenderse y crecer en la línea de los *trascendentales personales* –libertad, intimidad, conocer y amar personales y donar–. En definitiva, si todo hombre es persona, y la persona es más que sus capacidades, la acción educativa puede mirar más allá de los paradigmas educativos tradicionales promoviendo modelos que permitan ayudar a *crecer a la persona*, su naturaleza y su carácter único. Este punto no podrá ser abordado en estas páginas.

2. Qué se entiende por capacidad

2.a. Clarificación conceptual de Ribes

Este autor (Ribes, 2011) explica la “capacidad” según criterios de uso –siguiendo la línea wittgensteniana–. El término raíz de todos los que analiza es el de “inteligencia”, que entiende como lo más general, ligada siempre a “actos inteligentes” –comprender, distinguir o diferenciar–. Estos actos poseen, para Ribes, dos notas: resuelven problemas y no son repetición o copia de otros actos. La inteligencia puede entenderse como capacidad (ser inteligente), si bien, tiene que ver con actos previos inteligentes –no es una capacidad innata, sino que está ligada al ejercicio–.

Capacidad tiene un carácter modal (potencia o posibilidad). Es decir, tener una capacidad es poder actuar de manera efectiva, estar en condiciones si se da la oportunidad. No implica ser competente necesariamente, pues la competencia lleva consigo serlo en algo o para algo. La capacidad es un *poder ser competente* aunque no lo sea todavía. La capacidad es algo constante en el sujeto y existe independientemente de que se ponga en acto o no. La competencia es episódica, “ser competente involucra potencia y experiencia específicas” (Ribes, 2011, pág. 37) –aprendizaje–. En este sentido, se podría aproximar a lo innato, si bien este autor no lo señala.

Habilidad y aptitud también están ligadas al término competencia y por tanto al de capacidad. Habilidad es lo que se hace –presupone una técnica y se ajusta correctamente a algo– y aptitud es lo que se puede hacer –no se relaciona con un conocimiento previo específico o con actos previos–, sino con la propensión a actuar de cierta manera en función de un criterio. Apto es el que puede desarrollar ciertas habilidades y no otras. La habilidad es el ejercicio mediante el que se cumple la aptitud.

En términos generales, Ribes establece una cierta jerarquía, o incluso una cadena de dualidades: unas son “ejercicio” y otras “potencia”. El término inteligencia es el más versátil, incluye capacidad, ejercicio y resultado o logro. En la dimensión *actual* –de ejercicio– estarían la competencia y la habilidad; en la dimensión *potencial*, capacidad y aptitud. En el contexto educativo en el que se desarrolla esta investigación, queda abierta la cuestión de si la “capacidad” es algo creciente intencionalmente y por tanto educable o se trata de una propiedad innata. En tal caso, o bien se acrecienta espontáneamente, o bien es estable, lo que la excluye de la dinámica educativa.

2.b. Enfoque de las capacidades de Martha C. Nussbaum

Otra perspectiva es la adoptada por Martha C. Nussbaum, cuyo discurso se desarrolla en diálogo con Sen –de quien no nos ocuparemos ahora– (Sen, 1999). En concreto, mientras Sen habla de *libertades sustanciales*, Nussbaum se refiere a las *capacidades combinadas* (Nussbaum, 2015). Intentaremos establecer cierta continuidad entre el contexto educativo en el que se desarrolla este artículo y el enfoque filosófico-político de Nussbaum. El planteamiento de Nussbaum está ligado al ámbito de la filosofía política.

Por capacidades combinadas Nussbaum entiende la totalidad de *oportunidades* de que dispone la persona para elegir y actuar en su situación política social y económica concreta. “No son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2015, pág. 40). Se trata por tanto de una realidad de doble faz: la justicia y la posibilidad real de desarrollo contando con cada persona –su capacidad que denominará *interna*–. La capacidad combinada articula el desarrollo humano y el desarrollo “justo humano”. Nuestra autora lo explica en los siguientes términos:

“Puesto que las capacidades combinadas se definen como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales-políticas-económicas en las que pueden elegirse realmente el funcionamiento de aquellas, no es posible conceptualmente imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas sin que antes produzca capacidades internas” (p. 42).

Es decir, las características personales son una parte de las *capacidades combinadas*. Los estados de la persona –capacidades intelectuales y emocionales, personalidad, salud, forma física, habilidades de percepción, etc.- son las *capacidades internas* que conviene diferenciar del *equipamiento innato*. En efecto,

“aun así, el concepto de equipamiento innato no deja de tener importancia en el enfoque del desarrollo humano. A fin de cuentas, el término «desarrollo humano» sugiere el despliegue de unas facultades que las personas traen consigo al mundo (...) Necesitamos pues un modo de referirnos a esas facultades innatas, tanto si son nutridas posteriormente como si no, y en ese sentido podemos emplear el término *capacidades básicas* (...) Las capacidades básicas son las facultades innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación” (Nussbaum, 2015, pág. 43).

Capacidades básicas se realizan a partir de dos elementos, las capacidades innatas –análogas a las facultades de las hablaremos en el próximo punto– y el aprendizaje que permite el ejercicio real. Las *capacidades internas* son aquellas capacidades básicas que pueden articularse con las condiciones socio-político-económicas. Sin embargo, el despliegue del desarrollo requiere además, las condiciones socio-político-económicas que

aseguren el ejercicio real, de modo que desarrollo humano es tal, si se da unido a condiciones de justicia –la dimensión social-política y económica-, esto es, la *capacidad combinada*.

Un ejemplo que permite comprender la articulación de estos tres niveles podría ser el del lenguaje humano. En efecto, cada persona posee la disposición innata para el lenguaje – condiciones psicofísicas que Nussbaum podría denominar *capacidades innatas o equipamiento innato*–. Sin embargo, su ejercicio sólo es posible si se aprende un idioma concreto. Este sería el nivel de la *capacidad básica*. Ahora bien, si esa persona no vive en un contexto lingüístico –por ejemplo si viviera al margen de la sociedad–, no dispondría de la *capacidad combinada*, que implica la posibilidad del ejercicio real y por tanto de un desarrollo personal justo. No hay justicia para el desarrollo humano con la mera capacidad básica, sino con la posibilidad del ejercicio real: la justicia exige que se pueda de hecho usar el lenguaje.

El enfoque del desarrollo de las capacidades nace de la articulación entre la búsqueda de calidad de vida y la justicia social básica. La pregunta que sirve de motor a esta reflexión es: ¿Qué es capaz de hacer y de ser cada persona?

“Dicho de otro modo, el enfoque concibe *cada persona como un fin en sí misma*, y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano. Está *centrado en la elección o en la libertad*, 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 puedan luego llevar, o no llevar, a la práctica: ellas eligen” (Nussbaum, 2015, pág. 38).

De este modo, el enfoque de capacidades, parece situarse en el justo medio entre la competencia –que se define por el ejercicio en contextos particulares y con logros medibles en los que prima el resultado frente al crecimiento de la persona– y la facultad, en la que el centro es el crecimiento de la naturaleza de cada persona –lo que Nussbaum viene a llamar *equipamiento innato* capaz aprendizaje–. También la libertad, será nuclear en los desarrollos posteriores.

2.c. La capacidad como facultad o principio operativo. Naturaleza y persona humana en Leonardo Polo

Junto a las anteriores propuestas, hay autores que, recogiendo una larga tradición, entienden que la capacidad es la facultad, cada una de las facultades que el hombre, por naturaleza posee. El ámbito teórico al que se adscribe este enfoque es el de la *Teoría del Conocimiento* (Polo, 1984, pág. 73). Se desvincula la facultad de la operatividad en cuanto a su “existencia” –tiene carácter innato– si bien se “orienta al acto” –aunque no en un contexto particular, es decir, no se entiende por la habilidad o competencia en términos de Ribes– y por último es “creciente”. Es decir, existen los hábitos y las virtudes, como explicaremos más adelante–. Esta última nota es la determinante. Polo dice que “la esencia del hombre es sencillamente la capacidad que tiene de autoperfección” (Polo, 2006b, pág. 52).

Las capacidades humanas, entendidas como facultades, existen en la persona por el mero hecho de serlo. En efecto, las capacidades o facultades hacen referencia a aquello que el hombre posee por pertenecer a la especie humana. Se conocen en su obrar –sus operaciones– y éstas, las operaciones, son patentes al sujeto por los objetos de dichas operaciones. Por ejemplo, la facultad “imaginación” –no el cerebro simplemente, sino la capacidad de representar estructuralmente lo conocido–, no es evidente de suyo. Sabemos que tenemos imaginación (facultad) porque podemos imaginar (operación) y esto es patente, porque tenemos noticia de “lo imaginado” (objeto) –tenemos imágenes-. Confundir objeto, operación y facultad, impediría el acceso a lo innato en el hombre, volcando la mirada hacia el resultado una vez más.

Hemos de distinguir entre la capacidad como condición para la competencia (Ribes) o como capacidad tanto básica como combinada (Nussbaum) y la capacidad como potencia operativa inmanente (Polo). La facultad es potencia activa o sobrante formal, y no es por la operación, sino que se conoce por la operación y el objeto. El objeto es lo conocido no una actividad transeúnte.

Ahora bien, las facultades no son realidades estáticas, sino dinámicas y crecientes. En efecto, la operatividad de la facultad repercute en la propia facultad haciéndola crecer. Se trata de un proceso de *retroalimentación* de carácter cibernético (Polo, 2002) que se produce en virtud de la “inmanencia” que todo ser vivo posee. La facultad es real, y por

tanto tiene una disposición intrínseca a la acción, pero no se reduce a ella o existe por ella. “La capacidad de la naturaleza humana de tener intrínsecamente una perfección (...) La virtud es lo tenido intrínsecamente por la naturaleza humana” (Polo L. , 1996, pág. 105).

El crecimiento propio de la facultad suele denominarse virtud. Las virtudes, claves en la acción educativa por ser el crecimiento de las facultades, son definidas –ya en un contexto netamente pedagógico– por García Hoz, en estos términos: se trata de “disposiciones estables que hacen fácil la operación propia de una facultad; disposiciones cualitativas o, lo que es lo mismo, modos especiales de ser y de obrar” (García Hoz, 1962, pág. 50).

En definitiva, todos estos autores, al hablar de crecimiento –no de mero aprendizaje ligado a resultados y operatividades concretas–, sitúan en un lugar especial –por poder crecer irrestrictamente– a la inteligencia y la voluntad (Aquino, 1990). Si bien es cierto que tanto la psicología –Ribes– como la filosofía política –Nussbaum– no descienden a estas precisiones antropológicas imprescindibles en la acción educativa.

3. Capacidades *versus* persona

Por lo dicho hasta el momento, el punto de mira ha estado focalizado en el hombre entendido desde su naturaleza –este término no es usado explícitamente por Nussbaum, podría asimilarse a “lo recibido originariamente”, “capacidades innatas”–. Sin embargo, el ser humano, además de poseer una naturaleza que se manifiesta en unas capacidades (facultades y equipamiento innato), es ante todo un *ser personal* (Corazón, 2011) –también Nussbaum apunta a esta realidad, al hablar de dignidad humana más allá del ejercicio de las capacidades (2015, págs. 49-51)–. Tanto la propuesta de Nussbaum como la de Polo, se abren más allá de la perspectiva de las capacidades innatas. En este estudio, tan solo apuntamos esta nueva vía.

El hecho de ser persona es lo radical en el hombre, pues permite superar lo meramente específico –lo que corresponde a la especie– para atender, *in recto*, al carácter único y la *libertad personal*. De este modo, se abren para la acción educativa nuevos retos. Cuando hablamos de la persona, no nos referimos estrictamente a capacidades. En el discurso poliano, el ser persona es comprensible de modo más completo a la luz de los “trascendentales personales” –libertad, intimidad, donar, conocer y amar– (Polo, 1999). A ellos también corresponde un cierto crecimiento –de rasgos distintos a los de las facultades,

ya no se trata de hábitos y virtudes—. En definitiva, si el hombre es persona, y la persona es más que sus capacidades, la acción educativa puede mirar más allá de los paradigmas educativos tradicionales.

Por último, después de ver qué capacidades posee la persona y qué corresponde a la condición personal, trataremos de ver si los tres modelos pedagógicos más importantes contemporáneos son capaces de atender a estos hallazgos antropológicos.

4. Tres modelos pedagógicos desde la capacidad

Pedagógicamente, no todos los conceptos analizados en torno a las capacidades han tenido el mismo impacto. Ciertamente, es el término competencia el que impera en las leyes y desarrollos actuales; sin embargo, conviene recordar –aunque sea muy brevemente– tanto sus orígenes como algunos otros desarrollos desde el enfoque de las capacidades. También es cierto que, en el estado actual de los desarrollos didácticos, es posible que el enfoque de Nussbaum –de carácter filosófico-político– no tenga aún repercusión suficiente.

4.a. Pedagogía de los objetivos

Los antecedentes de los modelos actuales están ligados al “principio del resultado” –revolución copernicana y empirismo baconiano-. En su aplicación pedagógica, el conductismo, junto a algunas propuestas cognitivistas, recoge estas ideas que se materializan en el *paradigma de los “objetivos”* (Bloom, 1979) –en España en la Ley General de Educación de 1970–. Estas pedagogías permiten especificar qué contenidos quieren ser abordados y también ayudan a establecer una secuenciación de los mismos (Mager, 1982, págs. 5-6).

Podemos decir que para que el alumno pueda desarrollar una serie de capacidades, un método pedagógico eficaz es el objetivo. En efecto, en la medida en que queremos trabajar o desarrollar alguna dimensión del educando, los objetivos nos ayudan a alcanzarla pues es la concreción o segmentación de esos fines que se propone el maestro y que tienen que ver con el desarrollo de capacidades en el educando. Es importante advertir que esta segmentación con frecuencia ha llevado a obviar el fin último de la educación: ayudar a crecer al educando. Qué duda cabe que mientras se busca el logro de unos determinados objetivos, alguna capacidad se desarrolla. Pero también somos conscientes de que no

siempre sucede así, ya que uno puede estar ejecutando una determinada acción de un modo mecánico y no necesariamente estar desarrollando la capacidad que buscaba ser desarrollada. Esto sucede porque en esta teoría no prima el desarrollo de capacidades sino que la finalidad principal de la acción pedagógica es el logro de una serie de objetivos específicos en cada una de las disciplinas curriculares. Al final se le da tal prioridad al resultado, que con frecuencia se olvidaba el proceso. Las evidentes limitaciones de esta propuesta intentarán ser superadas en la *educación por competencias* (Sarramona, 2014).

4.b. Modelo competencial

Si existe un modelo que se aproxima a lo que se ha venido a llamar *desarrollo de capacidades*, es el paradigma de las competencias. En efecto, en este paradigma la acción pedagógica trata de buscar el desarrollo de todas las capacidades del hombre. Además el foco de la acción educativa ya no está en el resultado sino en el proceso de aprendizaje. Este planteamiento supuso un gran cambio en la educación y ayudó a dar un marco integrador lleno de sentido a las pedagogías de los objetivos. En un nivel más concreto o práctico, la *evaluación* juega un importante papel en este modelo. Quizá este haya sido su caballo de Troya, ya que ha supuesto reiterar lo que se hacía con los objetivos: evaluar únicamente aquello que es *observable*. Ahora bien, en lugar de evaluar el logro de unos objetivos, la atención pretende centrarse en el desarrollo de determinadas capacidades; pero, en virtud de la evaluación, vuelve a focalizarse en *la manifestación externa de la capacidad*, lo que conduce a algo muy similar al logro de objetivos. Sin embargo ¿todas las capacidades que posee el hombre tienen necesariamente una manifestación externa *evaluable*? Hay un modelo que ha sido asumido en la edad contemporánea y que de algún modo complementa los dos anteriores: la educación basada en los hábitos (Millán-Puelles, 1981).

4.c. Los hábitos

Para hacer una aproximación al significado de hábito que nos interesa es fundamental, en primer lugar, distinguirlo del *valor*, término con el que es habitual confundirlo. ¿Es lo mismo un valor que un hábito bueno? Es frecuente encontrar en la literatura educativa la expresión *educación en valores* y es igualmente común no saber exactamente a qué se

refieren los autores con dicha expresión (Iglesias, 1997, Arriarán & Beuchot, 1999; Touriñan, 2005; Buganza, 2008; Corominas, 2009 entre otros).

Por *valor* se entiende aquello que se admira, que se estima como bueno, tiene un fuerte sentido emocional o sentimental. Los *contravalores* serían aquello que se concibe como malo o perjudicial para la persona (Scheler, 2001). Por otro lado, es frecuente también la confusión de hábito con *costumbre* (Sellés, 1997; Barrio, 2013). En el lenguaje coloquial, cuando alguien utiliza la palabra *hábito*, se refiere a una costumbre, una forma de vivir, rutinas, etc. En general, a un modo de hacer las cosas que la persona tiene interiorizado por haber realizado una repetición de acciones.

Sin embargo, siguiendo a los autores arriba citados, por *hábitos* entendemos el crecimiento de las facultades inteligencia y voluntad –los hábitos intelectuales y morales respectivamente–. Este modo de crecimiento y de desarrollo de capacidades en el ser humano es el más alto puesto que nos estamos refiriendo a la naturaleza del ser humano, según el modelo cibernético que ya se ha explicado. Por este motivo, se podría afirmar que los planteamientos pedagógicos basados en el desarrollo de hábitos son los que ofrecen una educación del hombre más profunda, pero no podemos olvidar que un planteamiento pedagógico completo, no puede obviar los anteriores paradigmas.

5. Discusión y conclusiones

Ante la descripción tanto de propuestas teóricas en torno a competencias y capacidades como en el ámbito pedagógico aplicado, hemos visto que no se dan, propiamente, situaciones antagónicas, sino más bien, propuestas que deben aceptarse en su carácter jerárquico. Lo que, por otro lado, facilita la comprensión de la finalidad educativa, o del fin mismo de la educación.

Esta jerarquía tendría al menos dos ejes: uno antropológico y otro teleológico. El primero de ellos se cifra en la articulación de los conceptos: intrínseco-extrínseco. Forman parte de lo extrínseco, la pedagogía de los objetivos y ciertas concepciones de la educación por competencias. En efecto, en la labor educativa, en ambas propuestas destaca el resultado o producto del aprendizaje y la mensurabilidad del mismo –la evaluación objetiva–. Los conceptos de habilidad, aptitud y capacidad combinada participan en gran medida de este enfoque. En el extremo de lo intrínseco, encontramos los conceptos de

capacidad innata y básica de Nussbaum –o incluso las capacidades innatas– por un lado; por otro el enfoque de la capacidad como principio operativo intrínseco –Leonardo Polo–. La gran aportación de estas perspectivas –que sin ser idénticas confluyen– radica en la apertura al crecimiento, ya sea en la dimensión natural ya en la personal propiamente.

El eje teleológico –que mira la finalidad– permite establecer una gradación de los conceptos tratados. El más básico de ellos es el objetivo como fin educativo, al que le sigue el desarrollo competencial en su doble comprensión –resultado y proceso de aprendizaje–. En tercer lugar se sitúa el desarrollo de capacidades que abarca tanto la dimensión operativa como las disposiciones del sujeto capaces de aprendizaje. En este sentido el enfoque de las capacidades, al articular lo innato y lo aprendido junto a condiciones sociales, supone una interesante aportación que da continuidad y armonía a las propuestas en torno a fines educativos. Le seguiría el desarrollo de hábitos intelectuales y volitivos propiamente. Por último, encontramos el crecimiento de la persona misma. En efecto, es ella el motor y quien da sentido a toda acción.

Queda sin embargo pendiente analizar y estudiar si lo más alto en cada quién es su capacidad operativa, o si la persona misma –el existir o el ser de cada quien– está por encima de las facultades. Es decir, convendría estudiar –aquí sólo se apunta y se hará en otro lugar– si la persona –que suponemos se encuentra más allá de la operatividad, como la dignidad misma– es susceptible de crecimiento, qué tipo de crecimiento sería y qué corresponde a la educación en este punto. En efecto, la dignidad (Spaemann, 1988) corresponde a la persona no en virtud de sus capacidades operativas, sino por el simple hecho de ser. Correlativamente, ha de existir algo que sea en la persona, más allá de su obrar.

Referencias

- Aquino, T. d. (1990). *Suma Teológica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Arriarán, S., & Beuchot, M. (1999). *Virtudes, valores y educación moral: Contra el paradigma neoliberal*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barrio, J. M. (2013). *Formar personas, la innovación educativa pendiente*. Barcelona: Erasmus.
- Bloom, B. S. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Valencia: Marfil.

- Buganza, J. (2008). El carácter analógico del valor. *DIKAIOSYNE*, N°20, 9-23.
- Corazón, R. (2011). *El pensamiento de Leonardo Polo*. Madrid: Rialp.
- Corominas, F. (2009). *Cómo educar la voluntad*. Madrid: Palabra.
- García Hoz, V. (1962). *Cuestiones de la filosofía de la Educación*. Madrid: Rialp.
- Iglesias, C. (1997). Educación en valores. *Revista galega do ensino*, 15, 41-61.
- López de Llergo, A. T. (2001). *Valores, valoraciones y virtudes*. México: CECOSA.
- Mager, R. F. (1982). *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid: Marova.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American psychologist*, vol. 28, n° 1, 1.
- Millán-Puelles, A. (1981). *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp.
- Nussbaum, M. C. (2015). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (Edits.). (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Parellada, R. (2008). Necesidades, capacidades y valores. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*(102), 77-87.
- Polo, L. (1984). *Curso de Teoría del Conocimiento (Tomo I)*. Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (1996). *La persona humana y su crecimiento*. Navarra: EUNSA.
- Polo, L. (1997). *Ética: Hacia una versión moderna de los temas clásicos*. Madrid: Unión Editorial.
- Polo, L. (1999). *Antropología trascendental. Tomo I: La persona humana*. Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (2002). La cibernética como lógica de la vida. *Studia Poliana*, 4, 9-17.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer*. Pamplona: Eunsa.
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón* 63 (1), 33-45.
- Sarramona, J. (2014). *La mirada de un pedagogo*. Barcelona: Barcanova.
- Scheler, M. (2001). *Ética*. Madrid: Caparrós.
- Sellés, J. F. (1997). Hábitos, virtudes, costumbres y manías. *Eduacción y Educadores*, 1, 17-25.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Spaemann, R. (1988). Sobre el concepto de dignidad humana. *Anuario Filosófico*(19), 13-33.

Touriñan, J. M. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista galega do ensino*, 47, 1041-1102.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: GRAÓ.